

January 2011

## Gestión escolar y producción de subjetividad en Colombia, 1990-2005

Wilson Acosta Valdeleón  
*Universidad de La Salle, Bogotá, wilacosta@unisalle.edu.co*

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

---

### Citación recomendada

Acosta Valdeleón, W. (2011). Gestión escolar y producción de subjetividad en Colombia, 1990-2005. *Revista de la Universidad de La Salle*, (56), 175-229.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Gestión escolar y producción de subjetividad en Colombia, 1990-2005

Wilson Acosta Valdeleón\*

## ■ Resumen

Este artículo presenta una síntesis de los principales hallazgos realizados por el autor en el marco de su proyecto de investigación doctoral. Inicia con la descripción de dos grandes enfoques, a partir de los cuales ha sido estudiada la gestión escolar, para desde allí explicitar la apuesta sobre la postura teórico-metodológica desde de la cual se planteó la investigación. La segunda parte del artículo está destinada a mostrar los hallazgos encontrados en torno a la emergencia de la gestión escolar, sus condiciones de posibilidad y los ámbitos y enunciados a partir de los cuales se coloca en funcionamiento. En la tercera y última parte, se comparten elementos para comprender la forma en que la gestión escolar contribuye a la formación de nuevas formas de subjetividad.

**Palabras clave:** gestión, gestión escolar, gestión educativa, administración educativa, subjetividad, sujeto, educación, formación.

---

\* Candidato a Doctor en el Doctorado Interinstitucional de las universidades Pedagógica, Valle y Distrital. Coordinador del Área de Ética, Universidad de La Salle. Correo electrónico: wilacosta@unisalle.edu.co

*En los discursos que más se escuchan en los últimos tiempos, el término gestión ha pasado a ser el caballito de batalla cada vez que se intenta describir lo que acontece en la vida de las instituciones. Si algo anda mal es un problema de gestión, si el personal no demuestra una buena performance, habrá que revisar los estilos de gestión, si los chicos no aprenden en la escuela o si los conflictos escolares van en aumento, la gestión es ineficaz.*  
Alejandra Birgin

*Yo diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad. La crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva. La crítica tenderá esencialmente a la dessujeción en el juego de lo que se podría denominar con una palabra, la política de la verdad.*  
Michel Foucault

## **Una postura diferenciadora para el estudio de la gestión escolar**

Un análisis de la producción intelectual sobre la forma en que deben ser gobernadas las escuelas muestra dos grandes conjuntos discursivos: en primer lugar, aquellos que se sitúan en el interior de los discursos de la gestión, esto es, que abogan por hacer que esta tecnología de gobierno se implante de forma efectiva en la escuela, y que han sido agrupados bajo el rótulo de *estudios sobre la eficacia escolar*.

### **Estudios sobre la eficiencia escolar**

Estados del arte sobre este enfoque, como el realizado por Alvaríño et ál. (2000), identifican en el orden internacional tres grandes bloques de investigaciones: aquellas centradas en el estudio de las desigualdades, como las que iniciaron Coleman (1969) y Jencks y Bane (1985), y que indagan sobre el peso de las variables de origen económico-social en el rendimiento de las escuelas

y los alumnos. Otras investigaciones han venido a complejizar el análisis de las relaciones que existen entre los factores de producción de la calidad educativa y sus efectos para los alumnos. Especialmente importantes en tal sentido, son los desarrollos que buscan identificar el peso relativo de los factores internos y externos a la unidad escolar. Los hallazgos de estas investigaciones fueron pesimistas frente a la forma en que la escuela podía aportar a la equidad social, ya que los resultados escolares se explicaban a partir del contexto social y familiar.

En el escenario iberoamericano, la literatura sobre eficacia escolar es también prolija. El Convenio Andrés Bello publicó recientemente la *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar* (2007), tal vez la más grande en su género para la región, pues analiza varios cientos de variables de 5603 alumnos, 248 aulas y sus docentes, 98 escuelas y 9 países.

Fruto de esta investigación, se publicó un estado internacional del arte en investigación sobre eficacia escolar para el caso de Colombia (Castañeda y Lozano, 2003), basado en la medición del logro académico como aproximación al concepto de *calidad de la educación*, que evalúa las áreas de matemáticas y lenguaje en los grados 3°, 5°, 7° y 9° de educación básica.

La investigación que mejor responde a la línea de Mejora de la Eficacia Escolar es la realizada por Camargo (2000), denominada *Estudio de caso sobre la gestión escolar*. Este trabajo se prolonga con las reflexiones contenidas en el texto *Propuesta para el fortalecimiento de las instituciones educativas en Colombia* (Peña, 2000), que ha alimentado el diseño de programas de descentralización administrativa y financiera de las instituciones educativas, desarrollados en la actualidad por el Ministerio de Educación Nacional.

Estos trabajos que abordan la efectividad escolar y adquieren un corte tecnocrático, no logran hacer un análisis crítico de la gestión, en la medida en que están profundamente comprometidos con esta forma de gobierno de las instituciones escolares. En este sentido, la única crítica que pueden construir es lamentar la distancia entre lo que se propone desde los discursos de la gestión y aquello que no se ha hecho o no se ha alcanzado.

### Los estudios críticos de la gestión

Un segundo conjunto discursivo está referido a las críticas que se hacen a la tecnología de la gestión escolar y a los procesos de implantación en la escuela. Estas críticas tienen por lo menos cuatro niveles: aquellas que creen que la escuela debe ser gestionada, pero demandan formas alternativas para hacerlo; las que ven en las tecnologías de la gestión escolar una evidencia de los procesos de mercantilización de la educación; las que se centran en estudiar las relaciones micropolíticas en la escuela; y, finalmente, aquellas que ven en la gestión escolar una tecnología de gobierno.

¿Es posible una gestión alternativa?

Este grupo de investigaciones indaga sobre la forma en que la tecnología de la gestión ha llegado a las escuelas, ha sido impuesta y no ha tenido en cuenta las condiciones particulares que esta posee, y los avatares que día tras día tiene que vivir.

Nos preguntamos si es posible una gestión institucional fuera del paradigma de la gestión. El libro que aquí presentamos se plantea el desafío de transitar por los problemas de la gestión institucional en tiempos en que han estallado las representaciones sobre la escuela. Se trata de un diálogo entre escenas escolares y pensamientos que irrumpen allí donde la práctica educativa parece demandar otras descripciones y otras posiciones (Duschatzky y Birgin, 2007: 5).

Nos distanciamos de este tipo de críticas, pues comprender la gestión escolar como una tecnología de gobierno implica establecer primero la condición no natural de la escuela, es decir, entenderla como un accidente y, a la vez, como una forma vacía desde la cual se ejerce el poder. Desde nuestra óptica, la gestión no es natural a la escuela, sino una tecnología más para gobernarla. Pensamos que es necesario realizar procesos de desnaturalización tanto de la escuela, como de la gestión, para que pueda aparecer así lo que estas tienen de poder y gobierno.

## La escuela no es una empresa

Este segundo bloque de discursos críticos también se sitúa dentro de los discursos de la gestión, al igual que la categoría anterior. La escuela debe existir pues esta se concibe como el dispositivo central de transmisión del saber y de socialización de los individuos. La diferencia entonces estriba aquí en las razones que se arguyen para criticarla: si en la gestión alternativa la prédica era por la atención al contexto, en esta, la utilización de la tecnología de la gestión proveniente de los aparatos productivos es ampliamente cuestionada.

¿Es lo mismo una organización educativa que una organización empresarial?; ¿la finalidad educativa y la finalidad empresarial son una misma?; ¿qué es lo común y lo diferente entre estos dos tipos de organizaciones?; ¿es necesario que la organización educativa funcione como una empresa para que sea exitosa?; ¿son los beneficios económicos el propósito que caracteriza a la empresa y lo que garantiza su supervivencia?; ¿le conviene a la institución educativa seguir extrapolando los modelos de gestión empresarial para evaluar la calidad y para cumplir su finalidad educativa?; ¿por qué las instituciones educativas están más preocupadas por buscar modelos que les permitan ser productivas, autosuficientes que aquellos que aseguren éxito en su misión de educar?; ¿es posible armonizar lo pedagógico (ideario) y lo administrativo (beneficiarios y rendimientos) en las instituciones educativas? (Sandoval, 2008: 12).

Estas críticas se inscriben dentro de un cuestionamiento al capitalismo globalizado y a las condiciones económicas que desde la escuela termina reproduciendo. Aquí la escuela es ya entendida como un dispositivo para el ejercicio del poder que actúa coherentemente de manera premeditada y orquestada para la construcción de sujetos productivos.

Compartimos con este tipo de trabajo el interés por comprender los enunciados presentes en los discursos de la gestión, pero, aún más allá, creemos necesario preocuparnos por comprender en qué formas actúan esos enunciados en la vida de la institución escolar, y específicamente en la producción de nuevos sujetos. Encontramos también otros dos puntos de distancia, en primer lugar, el hecho de ver la escuela como simple reproductora del orden social esta-

blecido, lo que hace que los cambios en la escuela devengan de los cambios en la sociedad, sin posibilidad alguna de retroalimentación; y, en segundo lugar, pensamos que el análisis es marcadamente economicista y pierde la posibilidad de comprender la constitución diversa y múltiple de los sujetos que hoy está ocurriendo. Finalmente, nos atrevemos a afirmar que desde esta postura no se ha pensado aún el problema de las tecnologías de gobierno, pues hay una preocupación fuerte por el porqué de la mercantilización de la escuela, y no por el cómo de la formación de los sujetos para la sociedad neoliberal.

### La micropolítica de la escuela

Un tercer bloque de estudios críticos de la tecnología de la gestión escolar es la corriente que se ha dado en llamar *micropolítica de la escuela*. Esta tendencia nace de una frustración por los escasos avances que logró la llamada *sociología escolar* en las investigaciones que desde el paradigma de la organización y desde la teoría de sistemas intentaron la comprensión de la gestión del fenómeno escolar. Stephen Ball, en la introducción al texto fundador de esta corriente, *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar* (1989), se queja de que:

Los teóricos de la organización no han logrado ofrecer ningún análisis sensato y amplio de las escuelas. Su labor ha sido fundamentalmente perjudicada por apoyarse en modelos teóricos e instituciones empíricas derivadas de, y desarrolladas exclusivamente en relación con estudios de empresas industriales y comerciales o grandes burocracias. El énfasis en el análisis de sistemas en los intentos de comprender el funcionamiento de las escuelas no ha dado origen más que a un conjunto de descripciones abstractas conceptualmente áridas y carentes de significado y validez para los profesores (21).

Se propone entonces desde estos estudios, construir una nueva teoría del funcionamiento de las instituciones escolares en la cual las lógicas de la teoría organizacional sean reemplazadas por otras provenientes de un enfoque de análisis micropolítico.

Los análisis micropolíticos de la escuela introducen nuevas variables para comprender el funcionamiento de la gestión en la institución escolar. No obstante,

estos análisis no alcanzan a realizar la conexión entre lo micro y lo macro, es decir, se centran en comprender los juegos de fuerza en la escuela, pero no indagan por la forma en que estos juegos están conectados con otros proyectos de mayor envergadura que circulan en el resto de la sociedad. De otra parte, aunque intentan visibilizar cómo funcionan los juegos de poder, no se interesan por hacer una revisión de las finalidades que la institución persigue en su constitución y desarrollo.

#### La escuela como dispositivo generador de sujetos

Una cuarta línea dentro de las críticas a la gestión escolar se encuentra en los trabajos de inspiración foucaultiana, en los cuales, el gobierno de las escuelas se enfoca desde las relaciones de saber-poder. Foucault inaugura una crítica a las formas de encierro de las sociedades en la época clásica, las cuales tienen como modelo analógico la prisión. En *Vigilar y castigar* (2002), revela la forma en que la disciplina como tecnología de gobierno está orientada a la construcción de un sujeto necesario para las sociedades de encierro. “[...] la prisión ha sido desde el comienzo una ‘detención legal’ encargada de un suplemento correctivo, o también, una empresa de modificación de los individuos que la privación de la libertad permite hacer funcionar en el sistema legal” (Foucault, 2002: 235). La escuela, como uno de estos aparatos, funciona también como encierro en el que se “docilizan los cuerpos” de los individuos al tiempo que sus almas sufren un proceso de “moldeamiento”.

Inspirados en esta postura, múltiples académicos se han dado a la tarea de mostrar la forma en que desde la escuela se han desarrollado tecnologías que aseguran no solo el gobierno de la institución, sino, lo más importante, la construcción de sujetos. Un ejemplo de estos trabajos puede ser el artículo de James Donald que analiza las estrategias de producción de subjetividad en las escuelas inglesas del siglo XIX. Utilizando un enfoque diferente de las escuelas e incluso de la historia de la educación, logra mostrar cómo las escuelas se constituyeron en el dispositivo privilegiado para el gobierno de la población. “Para ilustrar estos mecanismos (de poder), tendré que repetir la historia de la enseñanza del siglo XIX desde un ángulo distinto, centrándome en esta oca-



sión en las técnicas que hacen de los niños individuales el objeto de diversas formas de control, conocimiento e interés" (Donald, 1995: 43).

De un modo más cercano, geográfica y temporalmente hablando, Jorge Larrosa ha realizado un aporte importante en esta búsqueda, al indagar sobre la forma en que las tecnologías del yo están siendo utilizadas en la construcción de los nuevos sujetos.

El Foucault que intentaré poner en relación con las prácticas pedagógicas en las que se construye y modifica la experiencia que los individuos tienen de sí mismos es el que ha trabajado en una "ontología histórica de nosotros mismos", justamente a través del estudio de los mecanismos que "transforman a los seres humanos en sujetos". Es en ese sentido en el que la obra de Foucault puede utilizarse a mi juicio, para cuestionar las inercias teóricas de las que antes hablaba: no porque implique una teoría distinta de lo que es la persona humana como sujeto, como capaz de ciertas relaciones reflexivas hacia sí misma, sino porque muestra cómo la persona humana se fabrica en el interior de ciertos aparatos (pedagógicos, terapéuticos...) de subjetivación. La dimensión más general de la educación que este trabajo pretende reconsiderar tiene que ver con la antropología de la educación, es decir con las teorías y las prácticas pedagógicas en tanto producen personas. El juego más general de la obra de Foucault será, por tanto, un juego antropológico (Larrosa, 1995: 262).

Para el caso colombiano, el trabajo de Alejandro Álvarez titulado *Y la escuela se hizo necesaria* (2004) muestra claramente la forma en que luego de los procesos independentistas fue indispensable la construcción de un nuevo sujeto: el patriota, y que para ello se hizo necesario no solo el uso de una institución específica, sino una forma de organizarla y disponerla para tal fin. En este trabajo, Álvarez asume la escuela desde una perspectiva no naturalizante, sino como un dispositivo de poder en medio de condiciones de posibilidad específicas: la hipótesis central de este trabajo plantea que durante el siglo XIX, la educación, en su forma escuela, emergió de manera conflictiva, como cualquier proceso de nacimiento, como cualquier parto. Para que la escuela hubiera llegado a ser reconocida como necesaria socialmente en nuestro medio, tuvo que enfrentarse a una lucha abierta en el plano de la cultura, esto es, en el terreno de la guerra y de la política (2004: 10).

Un trabajo que se sitúa en el campo de la educación superior, pero que puede fácilmente incluirse en este último tipo de estudios, es el realizado por Muñoz y Klaus en el que los autores ponen de manifiesto la forma en que la Universidad, a través de la adopción de las lógicas de la gestión integral de procesos, abandona las formas tayloristas y fordistas, y desplaza su actuar hacia formas de producción posfordistas: “Nuestra tesis es que la Universidad viene pasando por lo que hemos denominado una *pérdida de distinción*”. Esto quiere decir, según esta perspectiva de análisis, que las universidades, especialmente las públicas, están en un proceso de cada vez mayor pérdida de “identidad” —de reflexiones sobre su condición—, o como acabamos de decir, de pérdida de distinción que se evidencia, por un lado, en la trivialización de su razón de ser —de su filosofía— y, por el otro, en la fuerte acogida de ciertas tendencias organizacionales que reorganizan sus actividades universitarias misionales de conformidad con la lógica del mercado. En ese orden de ideas, consideramos, así mismo, que las propuestas de organización de la Universidad que optan por los actuales estudios sobre la administración de empresas, específicamente, por las propuestas de gestión integral basada en procesos, detrás de su pretendida novedad, no hacen más seguir una lógica posfordista —toyotismo— propia de sociedades —instituciones— que ya no pueden concebirse más como sociedades burocratizadas y disciplinarias, sino como sociedades posindustriales, flexibles y “líquidas” (Bauman, 2005). Es decir, “sociedades del gerenciamiento” (Grinberg, 2006: s. p.) que obedecen a tácticas de gobierno propias de lo que Foucault ha denominado “era de la gubernamentalidad” (1999: 196) en la que, además, se producen subjetividades capitalistas que se conducen bajo la apariencia de mayor libertad y flexibilidad.

Pensamos que esta línea de análisis contiene una inmensa potencialidad, pues, en primer lugar, desnaturaliza la educación, colocándola en el ámbito de la relación saber-poder; en segunda instancia, logra articular diferentes niveles del análisis, evitando quedarse en un discurso que mira las externalidades o en otro que solo puede ver el poder en su actuación interior en la escuela; y, finalmente, este tipo de análisis permiten ver la escuela como una forma vacía, a partir de la cual, se ejerce poder, esto es, se asegura la construcción de nuevos sujetos.

Desde nuestra postura, la escuela se convierte desde su creación en un dispositivo que encierra a los pobres para hacerles más productivos para el capitalismo, por la vía de entregarles los conocimientos necesarios para insertarse en el aparato productivo y normalizarlos, haciéndolos sujetos de los discursos hegemónicos. En este sentido, no consideramos solo que la escuela sea una generadora de progreso y bienestar para los individuos que por allí transitan, más allá de esto, pensamos que la escuela es una instancia en la que se ejerce poder sobre los sujetos, y que ese poder está enfocado en producir cierto tipo de sujetos.

Por lo anterior, nuestro análisis no se centra solamente en buscar la forma en la cual las escuelas han sido o están siendo bien o mal gobernadas, no nos preocupa demasiado saber si la gestión se está haciendo de la forma como debería para producir los resultados que desde esta se esperan. No es tampoco nuestro interés proponer fórmulas alternativas que hagan de la gestión algo mejor, por ejemplo, más humano. No. Entendiendo la gestión escolar como una tecnología para la construcción de subjetividad, nos interesa de qué forma lo logra y cuáles son los rasgos del sujeto que produce.

Esta elección se basa en la intención de hacer de esta una investigación crítica, que antes que lamentarse por aquello inconcluso alrededor de una estrategia planteada por el poder, privilegia el análisis que conduce al descubrimiento y, por tanto, a la develación de la estrategia. Para el caso de la gestión escolar, entonces, nos interesa averiguar cómo funciona como estrategia de producción de sujetos, pues se nos antoja que no hay nada más subversivo frente al poder que mostrar la forma en que sus estrategias terminan siendo exitosas. Por esto, concebimos la gestión escolar como una tecnología de gobierno de las instituciones contemporáneas, y decimos *gobierno*, uniéndonos a Foucault, cuando propone:

La palabra *gobierno* debería considerarse en su más amplio significado, el que tuvo en el siglo XVI, la cual no hacía referencia solo a las estructuras políticas o a la dirección de los Estados, sino que designaba la forma en que la conducta de los individuos o de los grupos debería ser dirigida: el gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, familias, de la enfermedad. “Gobernar” no solo cubre las formas legítimamente constituidas de sujeción política o económica, sino también modali-

dades de acción más o menos consideradas y calculadas, orientadas a actuar sobre las posibilidades de acción de los otros. Gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros (Foucault, s. f.: 9).

Cuando Foucault afirma que gobernar es “estructurar el posible campo de acción de los otros” está afirmando que el ejercicio del gobierno es positivo, que se produce no solo desde la violencia y la coacción, sino desde una serie de provocaciones, incitaciones, seducciones, que llevan a hombres libres a adherir y a colocarse en disposición de hacer tal o cual cosa, y desde lo cual se configuran saberes que se usan como forma de ejercicio positivo del poder.

Es por esto que una forma muy potente de entender los modos en que la escuela produce sujetos es comprender la manera en que esta ejerce su gobierno sobre los que se encuentran en su interior: las promesas que les ofrece y las formas de saber que utiliza, las prácticas a las que los somete y las relaciones que hace establecer entre ellos.

Nuestra hipótesis sobre este punto es que no es posible entender cómo se producen los sujetos en la escuela sin tener en cuenta la forma en que esta los gobierna, y que para averiguarlo es preciso indagar cómo es gobernada la escuela. Dicho de otro modo, podemos afirmar que la arquitectura del dispositivo de gobierno adquiere una forma análoga a la del sujeto que ha de construir.

### **La emergencia de la gestión escolar en Colombia**

Los comienzos de la década de los noventa son en Colombia el escenario en medio del cual se produce una inusitada proliferación de discursos sobre la forma en que las escuelas deben ser gobernadas. Una revisión de los registros que quedaron de esas intervenciones puede dar cuenta de una repentina generación de discursos que se pronuncian frente a la necesidad de modificar las prácticas de administración existentes para introducir un saber novedoso y eficiente: la gestión escolar.

La proliferación discursiva es un fenómeno del lenguaje que consiste en una repentina e intensa sucesión de enunciaciones de un determinado objeto

teórico o conceptual por parte de distintos sujetos parlantes. Esta proliferación da cuenta de la aparición casi que repentina en la historia, de un hecho singular surgido en medio de unas condiciones específicas de posibilidad.

Avancemos. Esta proliferación discursiva se concentra predominantemente en tres objetivos: ilustrar los cambios que en diferentes esferas de la vida social se están produciendo y la necesidad de colocar la gestión de la escuela en sintonía con estos, mostrar la pertinencia que la gestión escolar posee como tecnología para el gobierno adecuado de las escuelas y la formación de los nuevos individuos que la sociedad está demandando y demostrar que el modelo de organización tradicional resultaba inadecuado.

Veamos: los discursos sobre la necesidad de implementar la gestión escolar estuvieron acompañados por llamados a considerar los cambios que estaban operando en la sociedad. Estos cambios se enmarcan en la emergencia de un nuevo paradigma social, en el cual la incertidumbre y la inestabilidad permanente son las constantes. Se dice que lo que antes constituía materia de seguridad y estabilidad, como las instituciones tanto sociales como productivas, ahora está en permanente mutación, pero esta es ya no solo producto del azar sino de la decisión humana, en consecuencia, se afirma: "Desde ahora la sociedad se verá obligada a inventarse a sí misma de arriba abajo según la razón humana, no según la herencia del pasado colectivo; ya nada es intangible, la sociedad se apropia el derecho de guiarse a sí misma sin exterioridad, sin modelo absoluto impuesto" (Lipovetsky, 1992: 144).

Tal inseguridad deja poca certitud y, por tanto, los discursos que hablan sobre esta nueva forma de gobierno de la escuela muestran que es necesario que esta institución prepare a los sujetos para un escenario dinámico y cambiante, ya que:

En esta era lo único permanente es el cambio, ante la crisis del Estado de bienestar y la caduca seguridad laboral para toda la vida, que ha desaparecido hasta en Japón, los conocimientos se deben ir actualizando y adaptando, ya que los profesionales estarán menos protegidos institucionalmente y dependerán más de sí mismos, recayendo la responsabilidad de alimentar constantemente los conocimientos tanto

en las instituciones (planes de formación) como en las personas (ganas de aprender) (Martín, 2002: XXV).

Sustentados en el incontrolable escenario que se abre, estos discursos pregonan la necesidad de formar un nuevo hombre y un nuevo profesional poseedor de fuertes competencias que le permitan vivir en un escenario de vértigo. Se sugiere entonces otro tipo de escuela o, por lo menos, otra forma de administrar la escuela que posibilite la generación del nuevo sujeto para la vida social y profesional.

Uno más de los esfuerzos que se realizan en los discursos que dan cuenta de la emergencia de la gestión, es el deslinde que se hace entre la administración y la gestión. No obstante, en muchos casos es una tarea que se logra parcialmente, pues en el discurso se acude permanentemente a referenciar técnicas del saber administrativo para organizar la acción en la institución educativa.

Se propone, entonces, entablar un proceso de organización sistémica con la gestión escolar, en la que los diversos elementos hasta ahora separados cobren sinergia para responder a las necesidades y desafíos que han sido demandados. En este orden de ideas, se entiende la *gestión* "como un proceso sistemático, organizado y que articula el horizonte institucional y todas aquellas opciones de enfoque y concepción de sociedad, de mundo y de escuela, con la práctica cotidiana de las instituciones para alcanzar resultados" (Secretaría de Educación Distrital, 2000: 14). Esto supone "asumir un esquema de gestión institucional de manera integral, implica cambiar de una mirada fragmentada a un pensamiento sistémico que entienda el océano de relaciones que implican y explican la relación institucional" (Secretaría de Educación de Cundinamarca, 2005: 13).

La confianza en esta nueva tecnología es tal, que su efectividad es propuesta indiferentemente de las condiciones de las comunidades educativas. Los dictados de la gestión escolar son de aplicación universal, y cualquier contexto, por mayores dificultades que posea, debe enfrentar el desafío. Este será en adelante uno de los argumentos que con mayor frecuencia se utilizará a la hora de exigir resultados en materia de aprendizajes a las instituciones educativas más pobres, pues, al final, los problemas de la educación terminarán siendo reducidos a

deficiencias en la gestión, ya que: "Una gestión integral facilita, aun en un escenario de recursos escasos, la obtención de resultados positivos en los estudiantes, en el personal administrativo y de servicios de la institución, en los padres de familia, y en el entorno inmediato de la escuela" (Secretaría de Educación Distrital, 1997: 22). De este modo: "Las instituciones deben asumir el reto independientemente de los recursos que tengan o de los proyectos a los que se encuentren vinculadas" (Corpoeducación y Fundación Corona, 2003: 16).

Un elemento más que caracteriza la proliferación discursiva producida a comienzos de la década del noventa sobre la gestión, es el ataque a ciertos elementos de la escuela "tradicional" que deben ser superados como requisito para alcanzar las metas proyectadas. La *burocracia* fue el término predilecto utilizado desde los discursos de la gestión escolar para sintetizar el tipo de gobierno de las escuelas que se quería desmontar. En la mayoría de los textos, la utilización del término refiere no tanto a la tecnología burocrática que revisamos en el primer capítulo, sino a un tipo de relación de poder al que el lenguaje da en llamar *poder burocrático*.

El poder burocrático estuvo representado en aspectos como el ejercicio de autoridad, exclusivo por parte del rector, y la horizontalidad de las relaciones que se reproducían a lo largo de la pirámide social que se suponía existía en la institución educativa.

Las organizaciones burocráticas en el campo de la educación se han convertido en un fenómeno de poder. Establecen rigidez en las relaciones entre sus miembros, generan una actitud de dependencia de quienes se encuentran bajo una situación de jerarquía. Las atribuciones o funciones fijas que debe cumplir cada miembro de la institución escolar aíslan, impidiendo la integración de esfuerzos para la superación de obstáculos que requieren conjunción de voluntades (Corpoeducación y Fundación Corona, 2003: 14).

De esta forma, se aseguró que la burocracia, convertida en autocracia, impedía la construcción de procesos democráticos dentro de la escuela. No es de extrañar, entonces, la relación que en los discursos se establece entre el estatismo de las instituciones, el modelo burocrático desde el cual se gobiernan

y la condición autocrática de las relaciones en su interior. “[...] la sumisión y la dependencia común en el medio educativo obstaculizan el manejo autónomo de los distintos estamentos y dificultan la creación e innovación de ideas. La visión estática de la institución y la concepción de estructura organizada inmutable, que recorta posibilidades a la comunidad educativa para la generación de nuevos modos de relación y la transformación de sus entornos culturales” (Corpoeducación y Fundación Corona, 2003: 8).

En el fondo, esta crítica al estatismo de la institución está sustentada en la idea de que la gestión está, como dijimos arriba, ligada estrechamente a la acción de todos los individuos que la componen. La organización burocrática, al estar supeeditada a toda una cadena de mando, hace que su acción sea reducida y que, en consecuencia, cada quien espere las órdenes que demanda para poder actuar.

### **Condiciones de posibilidad para la emergencia de la gestión escolar en Colombia**

El análisis de los registros discursivos que hemos realizado muestra que en el intersticio entre la década de los ochenta y los noventa, la gestión escolar fue instituida desde las prácticas discursivas de quienes trabajaban en la educación, como la tecnología de gobierno más pertinente para las escuelas de ese momento. Este clamor generalizado solo se hizo realidad cuando una serie de condiciones de la vida política, social y académica de la nación, configuraron el marco en el cual se hizo legítima y hasta necesaria su implementación.

### **Las luchas de los docentes por la autonomía escolar**

El Movimiento Pedagógico se constituye a mediados de los ochenta en una fuerza reactiva frente a los propósitos del Ministerio de Educación Nacional de eficientizar los procesos educativos. El Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa que se piloteó en Colombia en los años sesenta, y buscó normatizar y estandarizar los procesos educativos durante toda la década de los setenta, fue reduciendo el espectro de actuación que hasta entonces tenían los maestros.



Alberto Martínez y Carlos Noguera, en su texto clásico *Currículo y modernización* (1994), mostraban cómo con la implementación de la tecnología educativa el maestro veía:

[...] como su autonomía sobre el proceso de enseñanza se restringe al mínimo, pues son otros los que planifican, definen, reglamentan y controlan todo el proceso, reduciendo su papel al de un administrador del currículo. Pierde así la inteligencia del proceso en la medida en que pasa a ser un ejecutor de los planes diseñados en las oficinas de planificación ministerial, en donde se elabora el paquete curricular de objetivos operacionales, actividades para su logro, sugerencias metodológicas e indicadores de evaluación del proceso, siempre en función del conjunto de comportamientos, habilidades y destrezas que el alumno debe adquirir al finalizar cada curso (Martínez et ál., 1994: 184).

En este orden de ideas, el Movimiento Pedagógico se enfocó en la revalorización del *saber pedagógico* como saber propio del maestro que le hacía capaz de pensar de forma autónoma su *práctica pedagógica*, y le capacitaba para tomar las decisiones correspondientes, pudiendo ir más allá de un currículo estandarizado a partir de objetivos redactados en términos de funciones y no de relaciones.

Nótese que en cada momento la autonomía profesional del maestro es la bandera que se esgrime como elemento central de una lucha en la que los maestros y los intelectuales de la pedagogía buscan discutirle y arrancarle a las élites tecnocráticas asentadas en el Estado, el derecho a decidir sobre los asuntos de la educación que con la tecnología educativa habían usurpado desde los años setenta. Este asunto se propone en distintos ámbitos que van desde la orientación que se debe dar al proceso educativo social, hasta la forma en que el maestro diseña y realiza su clase.

La búsqueda terminó por hacer convergencia con los anhelos descentralizadores de la educación y de transferencia de responsabilidades que a comienzos de los noventa se comenzaron a sentir desde las instancias centrales de dirección de la educación nacional. En algún momento de los inicios de la década de los noventa, las luchas contra la tecnología educativa, traducidas en luchas por la

autonomía de los docentes y las instituciones para decidir sobre su práctica y su destino, coincidieron con los anhelos descentralizadores y con las teorías de una nueva élite de tecnócratas educativos colombianos que veían en la participación y el consenso formas novedosas eficientes y económicas de gobierno.

Resulta paradójico, pero las luchas de los docentes por la autonomía se encontraron en sintonía con las que realizaban quienes desde otra esquina social agenciaban los procesos descentralizadores. Al decir lastimero de Abel Rodríguez: "Así fuera con finalidades diferentes, las tareas del Movimiento Pedagógico entraron a coincidir con las tareas del Ministerio de Educación. Se produjo de esta manera una especie de hermanamiento del Movimiento Pedagógico con las actividades reformistas del gobierno, que algunos críticos llaman institucionalización y otros cooptación del movimiento" (citado en Martínez et ál., 1994: 59).

Al parecer, el anhelo por participar en el mejoramiento de la educación hizo que las directivas de FECODE aceptaran entrar en el consenso que dio como resultado la Ley General de Educación en la que se introdujeron los postulados de la descentralización educativa y de la autonomía de los centros educativos para gestionar sus propios proyectos educativos. Así las cosas, los maestros agremiados y colocados en consenso interpretaron las reformas como un triunfo de su larga lucha y acogieron los discursos de la autonomía institucional y de la autogestión como un elemento positivo en el mejoramiento de la educación.

### **Los procesos de descentralización del Estado colombiano**

Al final de la década de los ochenta se produce en Colombia una explosión discursiva frente a la necesidad de modernizar el Estado colombiano, haciéndolo más eficiente en su administración para responder a las necesidades surgidas de los procesos de globalización que por entonces mostraban fuertes signos de exacerbación. La desarticulación del Gobierno entre los niveles central y local que se había señalado desde la creación de la República fue colocada como argumento para impulsar procesos de descentralización.

La existencia de un Estado que centralizaba tanto las decisiones en materia de política pública como de administración de los recursos fue duramente criticada

por la naciente élite tecnocrática colombiana, que al final de los años ochenta se comenzó a instalar en los puestos de control de las distintas entidades del Estado. Este discurso ganó rápidamente una cantidad de adeptos de muchas y diversas posturas que configuraron todo un movimiento de presión por la reforma del Estado centralista.

Por el contrario, la descentralización de funciones del Estado central en diferentes ámbitos estatales y no estatales, la entrega de responsabilidades a las entidades territoriales, la asignación de autonomía a los diferentes actores sociales para la administración de los recursos y la toma de decisiones sobre los asuntos urgentes del municipio y de la región fueron propuestos como parte de la estrategia para superar la ineficiencia estatal.

En el caso colombiano, este intento de descentralización, conocido como la *municipalización del sistema educativo*, comenzó en 1989. El proceso de descentralización educativa se formalizó con la Ley 60 de 1993 y con la Ley 115 de 1994 que delegaron en los diferentes niveles territoriales las responsabilidades y funciones sobre la educación. Con estas normas se avanzó en la descentralización efectiva del sector, pues se otorgó competencia a las regiones y a los municipios para administrar tanto los recursos transferidos por la nación como las plantas docentes administrativas. La proliferación del discurso de la delegación de las responsabilidades de la educación a los municipios se hizo extensiva incluso a las instituciones educativas. El mismo estudio concluía: “Últimamente el movimiento en pro de la descentralización escolar ha adquirido un *momentum*. El argumento principal esgrimido es que quienes son, en último término, los responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus logros —profesores, alumnos y apoderados— necesitan participar en decisiones claves a nivel de la escuela” (Martínez et ál., 1994: 78).

Así las cosas, la descentralización de los procesos administrativos financieros constituyó una condición de posibilidad para la aparición de la gestión escolar, puesto que durante su realización, la responsabilidad de la administración de los centros educativos pasó de ser exclusividad del Estado central, a ser competencia del municipio, e incluso de la institución educativa. Estamos en presencia de un proceso de transferencia de la gubernamentalidad desde el

Estado central a los grupos de poder de las regiones, los municipios y las comunidades, lo que plantea un desafío enorme para el control y el gobierno, puesto que significa una nueva forma de ejercer el poder desde la educación.

Es aquí en donde justamente se hace necesaria una tecnología de gobierno que se adecue a este proceso de transferencia de la gubernamentalidad, y que se ajuste de forma pertinente a las nuevas condiciones que se han propuesto para el ejercicio de la educación. Una tecnología que permita que las comunidades asuman el reto de gobernarse a sí mismas, de solucionar sus problemas, alcanzar las metas que en relación con las que les han sido señaladas se han autoimpuesto, tramitar bajo su propia responsabilidad la obtención de los recursos que les son necesarios para asegurar dichas metas.

### **La urgencia de los empresarios por responder a la apertura económica**

Para mediados de la década de los ochenta, la economía colombiana había sido desafiada a afrontar los retos que le imponía la economía mundial en proceso de globalización. Los empresarios colombianos de este periodo veían con preocupación la forma en que la industria nacional se había quedado rezagada del desarrollo tecnológico y administrativo que mostraban otras economías del mundo desarrollado. Los esfuerzos gubernamentales realizados en la presidencia de Virgilio Barco y luego de César Gaviria por modificar los marcos institucionales y por implantar los postulados neoclásicos de la economía en las entidades colombianas son apenas un ejemplo del ambiente reformista que circulaba entre la dirección política y el empresariado nacional.

Bajo el lema de hacer competitiva nuestra economía se introdujeron fuertes reformas macroeconómicas cuyo objetivo era orientar la economía colombiana al mercado externo, haciéndola competitiva en los mercados internacionales. Bajo las ideas del libre comercio, el empresariado fue desafiado a mejorar su productividad y competitividad. Es tal vez en el marco de estos acontecimientos que surge un proceso de reflexión en el empresariado sobre la educación como elemento central de construcción del capital humano para llevar a feliz término la superación de este desafío. La discusión colocada por la élite empresarial en los distintos escenarios de la vida pública del país buscaba

poner de relieve la necesidad de ofrecer una educación de calidad a todos los colombianos que les permitiera capacitarse para aportar al proyecto de internacionalización de nuestra economía, pues los niveles de formación de la población se mostraban claramente insuficientes:

Los empresarios asumimos nuestra responsabilidad con el mejoramiento de la educación básica, convencidos de que por esta vía, contribuimos a impulsar el desarrollo social, económico y político del país. Somos conscientes de la gran cantidad de esfuerzos que desde distintos sectores se realizan en pro de la educación básica en nuestro país. Queremos sumarnos a ellos, porque esta tarea, además de requerir del concurso de las autoridades competentes en el ámbito local y nacional, involucra a todos los sectores sociales y a nosotros directamente. La participación de las asociaciones de maestros, la comunidad educativa en general, los padres de familia, los académicos y los propios estudiantes es fundamental para poner en marcha un gran proceso de transformación de la educación con miras a mejorar los resultados en materia de calidad. Nos comprometemos a unir esfuerzos con estos grupos para, con una actitud positiva, construir una visión conjunta de la educación que queremos para nuestros niños, a proponernos metas claras y concisas y a desplegar un conjunto de iniciativas que, articuladas, nos permitan cumplir con esta tarea (Martínez et ál., 1994: 4).

De esta manera, durante toda la década de los noventa y buena parte de la primera década del siglo XXI, los empresarios intervinieron decididamente en la educación que se ofreció a los colombianos. Una de las áreas en la que los empresarios hicieron más énfasis fue la gestión escolar a la que veían como el elemento central para modificar la educación.

Las escuelas y colegios son la base del sistema educativo y en buena medida, son responsables por la calidad de la educación. Para cumplir con esa responsabilidad requieren que la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto apoyen su labor y alleguen recursos para mejorar su desempeño. Los empresarios somos esencialmente gestores, sabemos disponer recursos diversos para lograr resultados utilizando herramientas gerenciales que propician el desarrollo de las organizaciones que lideramos. Queremos dar a la educación algo de lo que somos. Por ello, nos comprometemos a sumar los recursos humanos y el conocimiento de nuestras

empresas al conocimiento especializado de la escuela para contribuir a mejorar la gestión escolar. Queremos aportar con ello a que las escuelas sean efectivas y logren mayores aprendizajes en los niños. Nos proponemos además, incentivar y reconocer públicamente a aquellas instituciones educativas que con esfuerzo han logrado ser eficaces. De esta manera, nos comprometemos a identificar, incentivar y difundir las experiencias exitosas de gestión escolar (Martínez et ál., 1994: 8).

### **El auge del *management***

Otra serie de condiciones que hicieron posible la aceptación de la gestión escolar como la tecnología más pertinente para el gobierno de las instituciones educativas en las últimas décadas fueron los avances en la administración de las empresas producidos desde la década de los setenta.

El *management* es un cuerpo de saber enfocado en cómo dirigir las organizaciones en medio de las situaciones cambiantes que genera la sociedad y la economía contemporánea. Se caracteriza, de un lado, por buscar una comprensión de la complejidad de los escenarios sociales, políticos, económicos y sociales y, del otro, por la construcción de estrategias de acción que conduzcan a la creación de nuevas formas de generación de riqueza para las organizaciones.

El auge del *management* en la década de los ochenta implicó que se propusiera como modelo ideal para la conducción de todo tipo de empresas productivas o de índole social, pues al fin y al cabo este terminó por agruparlas a todas bajo la categoría de *organizaciones*. Las instituciones educativas no constituyeron la excepción, y para finales de los ochenta era posible evidenciar una abundante proliferación discursiva que argumentaba que las escuelas podrían ser administradas como si fueran empresas.

Ahora bien, desde los discursos del *management*, la escuela devino en empresa educativa, y bajo esta premisa se le comenzaron a exigir resultados como a cualquier otra institución. Si en el pasado estos se habían formulado en términos de anhelos y desafíos, desde las reformas de los noventa se puede registrar un tono de exigibilidad en relación con los resultados del aprendizaje. “La

escuela es la empresa educativa. Como tal debe producir bien y dar un alto rendimiento dentro del desarrollo nacional" (Sierra, 1985: 52).

Corresponde entonces a la escuela tradicional, desde los discursos promotores de la gestión, iniciar un proceso de cambio que la lleve a su reconversión. Si sobre esta se deposita ahora la responsabilidad de formar a hombres y mujeres competentes, su función social ha cambiado y procede entonces comenzar procesos de reajuste, o, como señala Salazar: "Como resultado del proceso de integración institucional, los planteles se enfrentan al reto de auto-reconocerse y redefinirse" (Salazar, 2003: 7).

Esta transformación supone, en consecuencia, enfrentarse a un escenario constantemente cambiante en el que la escuela debe prepararse para reaprender e innovar: "La escuela debe ser un verdadero laboratorio de 'gestión de cambio' en donde los actores de la comunidad educativa (directivos, administrativos, estudiantes, padres de familia y docentes), sean protagonistas centrales de la transformación positiva, diaria de sí mismos y de su institución" (Martínez, 2005: 17). Así las cosas:

[...] el tradicionalismo, la homogeneidad, los libretos de antemano, las respuestas ciertas y perdurables pierden vigencia y se instala un nuevo modelo en el que las instituciones se conciben como organizaciones que aprenden continuamente, y gracias a ello, generan innovaciones importantes que les permiten tener un elemento diferenciador frente a su contexto" (Secretaría de Educación Distrital, 2000: 14).

### **Ámbitos de la gestión escolar**

La gestión escolar coloca la escuela completa en función de la construcción de los aprendizajes y, para ello, todo se organiza de acuerdo con este propósito. De esta forma, el gobierno de la escuela está referido a la ubicación en relación sinérgica de todos los elementos del subsistema escolar, con el fin de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes.

Los discursos sobre la gestión escolar instituyen nuevos ámbitos para el gobierno de la escuela, en estos existe consenso en al menos cinco gestiones

que deben ser realizadas en orden de prioridad, así: la gestión académica, de convivencia, de comunidad, administrativa, financiera y, finalmente, la gestión sistémica. Estas gestiones son ámbitos diferenciados para poder ejercer una mejor labor, pero todas tienen una imbricada red de relaciones.

### **Gestión de convivencia**

La disciplina y el orden fueron durante mucho tiempo los enunciados sobre los cuales se cimentó la vida de los sujetos en la escuela. La primera constituyó toda una tecnología de docilización y normalización de los cuerpos y las almas, y fue utilizada durante casi dos siglos no solo en las instituciones educativas, sino, en general, en los dispositivos de encierro como la fábrica, el hospital, la cárcel, entre otros.

En las sociedades abiertas o de control, los ciudadanos ya no transitan entre los encierros de uno en uno, sino que ondulan libremente por toda la geografía social; de esta forma, la regulación del comportamiento no se rige por las normas de cada espacio, sino por aquellas que los sujetos acuerdan libre y voluntariamente. La disciplina y el orden se reemplazan por la convivencia. A los prefectos de disciplina les suceden los coordinadores de convivencia. En adelante, la disciplina no existirá más: en su reemplazo se ha colocado la convivencia.

La gestión de la convivencia refiere a algo cualitativamente diferente: se trata de formar los nuevos sujetos en lo que toca a sus formas de relación con la sociedad y su transformación.

La escuela, ante la sociedad, tiene, por lo tanto, el compromiso de contribuir a la formación de ciudadanos que participen activamente en su evolución; de tal forma que la educación no puede buscar solamente adaptar a los individuos al medio, sino que debe procurar que ellos construyan la capacidad para transformar el contexto en el cual viven. Por esto, la escuela debe ser un lugar en que los educandos encuentren condiciones que les permitan ser cada vez más autónomos y más auténticos (CIUP, 1994: 169).



La construcción de ciudadanos está referida a la formación democrática, que se obtiene tanto por la instrucción sobre esta forma de gobierno, pero sobre todo por el habitual desenvolvimiento e un ambiente de este estilo que permite la interiorización y adherencia a sus principios. La formación en la democracia y para esta ha sido un anhelo educativo desde la mitad del siglo, no obstante, este estuvo bloqueado hasta finales de los ochenta gracias a la hegemonía de las relaciones disciplinarias. “La política nacional de educación, por principio debe fundarse en la práctica de la democracia, John Dewey en *Democracia y educación* afirma que la educación y la democracia tienen una relación recíproca. No es solo que la democracia es en sí misma un principio educativo, si no que la democracia no puede durar mucho y menos desarrollarse, sin la educación” (Romero, 1982: 31).

Con la creación de la convivencia y la demolición de la disciplina escolar, la escuela puede convertirse en una realidad, ya que el sustrato enunciativo permite que todos los individuos se conviertan en pares, sujetos con derechos y deberes, que deben gozar y asumir sin distinciones. En síntesis, el desafío es hacer de la escuela

[...] un espacio desde el cual se aporte a una cultura política democrática, que, amparada en los nuevos principios constitucionales oriente a crear un sistema político para [que] la democracia participativa se apoye en todos los avances logrados en esta dirección por el debate pedagógico nacional y en todos los avances logrados por investigadores comprometidos con una pedagogía por la construcción y reconstrucción de la cultura (Romero, 1982: 31).

La gestión de convivencia tiene entonces como fin principal hacer de la institución educativa un ambiente democrático que se asiente sobre las bases de la equidad, la libertad y, sobre todo, la participación. Se demanda aquí una tarea diferente a la de la administración positiva del recurso humano en los ochenta o a la del disciplinamiento anterior: se trata de una labor positiva de creación de un nuevo entorno convivencial. “La práctica de un estilo democrático en la administración de la escuela motivará a sus integrantes permitiéndoles el máximo de participación en el proceso de decisión y definición del proyecto educativo institucional. Este tipo de dirección posibilita una mayor participación

en el ejercicio del poder y de la autoridad, sin limitar el mando a los cargos jerárquicos” (Romero, 1982: 17).

### **Gestión de comunidad**

Al final de los años noventa, con la implementación de las reformas neoliberales y sus consecuentes efectos sociales, emerge con gran fuerza el discurso de la responsabilidad social en el que las organizaciones son compelidas a ejercer su responsabilidad con los miembros de la empresa y con los entornos en los que se desenvuelve. La escuela, como organización, no escapa a esta exigencia: “Una institución educativa debe cumplir las responsabilidades sociales que le han sido asignadas en términos de formación de competencias de los niños para la apropiación y construcción de un conocimiento útil, pertinente y relevante para su vida personal, laboral y ciudadana” (Secretaría de Educación Distrital, 2000: 14).

La gestión escolar, entonces, se enfocará en establecer los nexos necesarios con la comunidad circundante a la escuela, para de esta forma, colocarse en sintonía con sus demandas en cuanto a la formación de sujetos en los diferentes ámbitos y para transferir los conocimientos necesarios con el objetivo de resolver las problemáticas que afectan a sus habitantes. En este sentido, se habla de cualificar estas relaciones, por tanto, la gestión de la comunidad puede ser entendida como: “[el conjunto de] Acciones que despliega la institución en propósito de articulación con el entorno más cercano, la localidad y la ciudad con el fin de cualificar las relaciones de las personas en todos los ámbitos” (Secretaría de Educación Distrital, 2000: 6).

Al igual que con las otras gestiones que hemos abordado, la gestión de comunidad tiene indicadores que muestran su avance en una determinada institución. “En el caso del nivel escuela-comunidad, interesa que los estudiantes *aprendan cosas que respondan a sus necesidades y a las de la comunidad*. En este caso, se atribuye gran importancia a las relaciones entre la cultura de la comunidad y la cultura escolar; y la calidad se evalúa en función de la capacidad de la institución escolar para dar respuesta a las demandas de los individuos y de grupos culturales diversos” (CIUP, 1994: 167).

Aparece, en consecuencia, la preocupación por establecer relaciones con la comunidad circundante en las instituciones educativas, como resultado de la enunciación del ámbito de la gestión comunitaria. Esta preocupación es traducida en estrategias de diversa índole que pueden clasificarse en tres niveles de gestión, según la profundidad que se alcance y el grado de complejidad que se logre, derivado del involucramiento de un mayor número de actores y de sinergias. En primera instancia, y en su forma más básica, está la construcción de programas de relación con los padres de familia para el establecimiento de mejores procesos de comunicación que se traducen en las escuelas de padres en las que estos reciben periódicamente una capacitación leve para el cuidado de sus hijos. Un segundo nivel de gestión comunitaria lo constituye el establecimiento de programas de extensión en los que la institución educativa aporta a la solución de carencias educativas de la comunidad, como sucede en los casos de programas de alfabetización, cursos de manualidades o prácticas sanitarias y alimenticias, entre otros. En un tercer nivel, la institución educativa logra involucrarse de lleno con las problemáticas de la comunidad, promoviendo las acciones y recursos necesarios para emprender proyectos transformativos y productivos, orientados a mejorar las condiciones de vida de las personas involucradas en su contexto social.

Un análisis que privilegia la continuidad puede argumentar que algunas de estas acciones se venían realizando desde la década de los setenta, a partir de los procesos de movilización social, sobre todo en los sectores urbanos marginados. No obstante, pensamos que la discursividad desde la que se reordenan y reconfiguran estos procesos es novedosa. Se trata aquí ya no de una práctica política contestaria frente al Estado, sino del ejercicio de la responsabilidad social en el modelo neoliberal; hablamos aquí no de una acción aislada en relación con problemáticas comunales, sino de la enunciación de la interrelación del subsistema escuela con otros subsistemas sociales.

Como puede apreciarse, la gestión comunitaria transforma radicalmente las relaciones que la escuela debe entablar con su entorno circundante, haciendo que esta se convierta en un sistema que abre posibilidades de interpenetración con otros que le rodean. Estamos en presencia de un mandato nuevo y complejo a la escuela en el que no solo se le ordena derrumbar los muros que

antes la separaban y diferenciaban del grueso social, sino que también se le exige confundirse con la comunidad que la rodea y ejercer con esta procesos de responsabilidad social.

### **Gestión sistémica**

Un cuarto ámbito de la gestión escolar está referido a las acciones necesarias para colocar la institución educativa en relación con los movimientos del sistema educativo y con los recursos que de este provienen para apoyar la gestión escolar.

[...] el enfoque de los sistemas demanda de los educadores y, especialmente de los administradores de la educación, un tratamiento "sistémico" de las instituciones escolares. Un sistema educativo (una institución o plantel escolar: primario, secundario, o universitario) se puede definir como una organización social cuyos componentes o partes interactúan y son interdependientes entre sí y con la totalidad del sistema, como medio para lograr los objetivos institucionales (Romero, 1982: 34).

En medio de un panorama de escasez y focalización de recursos, son muchas las instituciones que quedan por fuera de los beneficios de las ofertas que realiza el sistema educativo en sus niveles centrales y locales. Por lo anterior, es necesario que se emprendan acciones de gestión para conseguir para el centro los recursos necesarios que impulsen el proyecto educativo institucional. Estos recursos no están necesariamente expresados en dinero, sino que adoptan muchas otras formas, como la participación en capacitaciones para los docentes y directivos, la participación en proyectos de asistencia o la inclusión en programas de innovación.

Los procesos de racionalización de recursos que han significado las reformas eficientistas, han significado la integración de las que antes eran instituciones separadas en una sola. Estos procesos de integración han significado sin duda una reducción en los gastos, pero también han dejado un panorama insuficiente de recursos físicos y humanos en las instituciones. Ante este horizonte, la gestión con el sistema cobra una importancia vital, ya que la carencia del recurso humano docente entorpece, como es lógico, la consecución de las metas y resultados a los que está enfocado el proyecto educativo institucional.

La gestión sistémica ocupa un lugar poco importante en los discursos sobre la gestión escolar, pues generalmente se tiene como sobreentendido que la escuela debe estar gestionada en relación con el sistema educativo. No obstante, esta gestión ocupa un lugar prominente en las tareas que deben realizar los directivos docentes.

### **Gestión académica**

Gobernar exitosamente la escuela, al menos para la década de los noventa y la primera década del siglo XXI, equivale a organizar todos los elementos en función de la construcción de los aprendizajes. La gestión académica está pues en el pleno centro de la gestión escolar, y es por ello que gran parte de la producción discursiva está dirigida a caracterizarla, conceptualizarla y prescribirla. “Siendo los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación el eje del oficio educativo, la gestión académica es el [...] componente, relacionado con las metodologías de enseñanza, modelos pedagógicos, programas curriculares, programas de evaluación y ambientes propicios para el aprendizaje y la formación con los que cuenta la institución, propuestos a partir de su misma concepción y filosofía” (Secretaría de Educación Distrital, 2005: 13).

Nótese que en esta definición todos estos elementos están relacionados y articulados en relación con la concepción filosófica de la institución, lo que supera ampliamente la visión de la planificación y la administración curricular de los setenta y ochenta, propia de la tecnología educativa. Por estos años fue muy corriente hablar de la planificación curricular como un sector aislado:

Se denomina sector currículo a la variable que integra los indicadores, plan de estudios, planeamiento de áreas y asignaturas, organización, coordinación y asesoría pedagógica, actividades escolares y extraescolares, métodos y técnicas, recursos didácticos y bibliográficos y evaluaciones; los cuales orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, según niveles de educación, tipo y modalidad que la institución educativa ofrezca (Sandoval, 1991: 124).

## Gestión administrativa

En los años ochenta, la administración educativa fue el paradigma dominante para la organización y regulación de los centros educativos; este saber estaba referido a la correcta administración de los recursos humanos y físicos con los que contaba la organización. “El aumento de los recursos financieros para la educación, debe ir a mejorar la administración de las instituciones escolares, de suerte que se aprovechen más racionalmente los recursos escasos de orden financiero y humano calificados” (Sandoval, 1991: 58).

Tales recursos eran finitos y hasta escasos, pero entregados permanentemente a la institución escolar y, en este sentido, el administrador se dedicaba a planear, ejecutar, controlar y evaluar lo que sucedía con estos. Con la emergencia de la gestión educativa, la tarea directiva se enfocó en la compleja labor de la gestión, y la administración de los recursos pasó a ser solamente una parte de este proceso.

En el paradigma de la gestión, la administración de los recursos ocupa un lugar bastante modesto. Los registros discursivos la identifican como un área de soporte para otros procesos de gestión, como la académica, la comunitaria y convivencial y la sistémica. En este sentido, la función administrativa pasa a ocupar un lugar secundario, he aquí una de las modificaciones que ha traído consigo el cambio que estamos describiendo. La gestión administrativa alude a todos aquellos procesos administrativos y de soporte, los cuales permiten el desarrollo de la institución facilitando sus labores. Dentro de estos procesos se deben tener en cuenta los de la administración de los recursos físicos e infraestructura, financieros, de información, así como aquellos de mantenimiento, sin los cuales la institución no podría cumplir su misión (Secretaría de Educación Distrital, 2005: 14).

Prácticamente puede afirmarse que este es un campo subsidiario cuya única función es soportar los procesos institucionales. “La gestión administrativa en ningún caso puede ser considerada como un fin en sí misma, es un medio, que cada día adquiere mayor importancia, para lograr los objetivos institucionales, dadas las complejidades de las organizaciones modernas y los avances técnicos y científicos que inciden en su funcionamiento” (Romero, 1982: 16).

Así las cosas: la gestión administrativa es el “conjunto de actividades, procesos y procedimientos que llevan al logro de un objetivo institucional” (Universidad Santo Tomás, 2004: 91). Entre tanto: “La gestión administrativa de una institución educativa se desarrolla en el marco del diseño, el desarrollo y la evaluación de acciones que buscan dar soporte a la misión institucional mediante el uso efectivo de recursos, a través de procesos y procedimientos susceptibles de mejoramiento continuo” (Salazar, 2003: 26).

Resulta interesante la cantidad de tareas que comporta la gestión administrativa, entre muchas otras están: “[...] [la] administración de servicios de alimento y bebidas, aseo y mantenimiento, ropería, oratorio, jardín, transporte, compras, bienestar, recepción, almacén, contabilidad, pagaduría y relaciones públicas; los cuales constituyen un soporte para el éxito de todas las actividades institucionales” (Sandoval, 2003: 151).

Como estertores de las prácticas administrativas anteriores, se incluyeron en esta gestión los elementos tradicionales del ciclo administrativo. “[...] la gestión administrativa es un proceso complejo, integrado por diferentes fases como son: planeación, programación, ejecución, control y evaluación” (Sandoval, 2003: 101), y luego se agregaron nuevas tareas que vinieron a complementarla: “[...] contiene las etapas del proceso administrativo que deben cumplirse en toda empresa educativa para lograr los objetivos, como son: planeación, organización, coordinación, dirección, ejecución, comunicación, control” (Legna, 2005: 95).

Lo anterior es importante, pues muestra un desplazamiento claro desde la administración educativa a la gestión escolar, desde la administración de los recursos a la gestión de los aprendizajes. La pérdida de peso de la gestión administrativa que ahora es colocada como soporte de las otras gestiones significó sin duda una transformación en los perfiles, las prácticas y las formas de asumirse de los gestores de la educación, fenómeno este que desarrollamos en la tercera parte de este trabajo.

## **Enunciados de la gestión escolar**

Aunque pueden advertirse algunos otros, la calidad, la eficiencia, la flexibilidad, la innovación, el liderazgo, el consenso y la participación parecen ser los enunciados principales a partir de los cuales se construyen los discursos sobre la gestión escolar. Debe mencionarse que estos enunciados no son para nada exclusivos de este campo, por el contrario, son los átomos del discurso sobre los que está basada toda la literatura que produjeron los procesos de emergencia de la nueva sociedad, y que luego tradujeron las reformas de los años noventa en el campo de la educación en tratados, manuales, investigaciones, foros, congresos, leyes generales, planes decenales, etcétera.

No obstante este carácter común, los enunciados cobran una función específica en cada discurso, y es por eso menester mostrar cómo cada uno de estos actúa a propósito de la gestión escolar. En adelante y como cierre de este documento, realizaremos una descripción de cada uno, intentando mostrar la forma en que se le define, cómo se justifica su presencia y las prescripciones que se hacen para su implementación.

## **Hacer eficientes los procesos**

Mostramos al inicio de este artículo, la forma en que la gestión escolar se orientó fehacientemente a la obtención de logros, metas y resultados. Mostramos también que la escuela, concebida como empresa educativa, fue compelida a introducirse en las lógicas del sistema productivo como la estandarización, la eficiencia y la evaluación de los procesos típicos de la reproducción capitalista contemporánea, con miras a satisfacer las demandas que los distintos sistemas sociales le hacían. Finalmente, mostramos la existencia de un panorama de escasez de recursos para atender las crecientes demandas de formación generadas por las reformas neoliberales de finales de los ochenta y comienzos de los noventa.

En medio de estos tres elementos, comienza a surgir entonces la necesidad de usos adecuados de los recursos con que cuenta la institución educativa para la consecución de los logros propuestos.



El surgimiento del término *evaluación* se encuentra estrechamente vinculado al proceso de industrialización de los Estados Unidos y, particularmente, al “manejo científico del trabajo”, por el cual tal noción responde a las exigencias de eficiencia del capital (tiempos y movimientos frente a productividad). En una situación posterior, el término se incorpora a otra serie de disciplinas o “saberes específicos”, garantizando la permanencia de su significado latente (el control), en pro de asegurar la eficacia que demanda el capital. No es gratuito entonces, que en el discurso oficial sobre educación hagan carrera términos como “calidad”, “productividad”, “perfeccionamiento”, “promoción”, “resultados”, “rendimiento”, “retroalimentación”, “retraso”, “mejoramiento” etc., términos originados en el discurso de la eficacia productiva y enlazados con la génesis del concepto *evaluación* (CIUP, 1994: 39).

La eficiencia entonces se constituye en un mandato para la correcta realización de la gestión en la escuela y en uno de los postulados que la animan y la orientan. Se alientan entonces a las instituciones educativas a incluirla como parte de su cultura institucional inserta ahora en las lógicas de la empresa.

### **Flexibilizar la toma de decisiones**

La disparidad de contextos y situaciones a los que deben enfrentarse los gestores de la educación y, particularmente, los gestores de la educación en la escuela, han hecho necesaria la introducción del criterio de flexibilidad en los discursos sobre el gobierno de las instituciones educativas. Las directivas contenidas en las políticas educativas derivadas de las reformas que se han venido realizando a la educación desde mediados de siglo han chocado de una parte con la diferencialidad de los contextos, pero, sobre todo, se han visto impedidas por la incapacidad de los sujetos responsables para introducir variaciones sin que por ello se pierda su finalidad central.

Lo anterior demanda entonces cambios en la forma de concebir el gobierno institucional orientado a la introducción de criterios de flexibilización. “Si una idea no funciona siempre es posible replanteársela desde otro punto de vista o con otros planteamientos. Esta flexibilidad exige el ser capaz de ver y de entender de distintas maneras y desde diferentes perspectivas una misma cuestión” (Martín, 2002: 174). Esto incluye disposición y habilidad para enten-

der los procesos de cambio y para construir formas para su introducción. De esta manera, la flexibilización incluye también “las formas como la institución establece mecanismos para detectar tendencias y cambios internos y externos, valorarlos, comprenderlos e incorporarlos mediante un proceso de investigación y aprendizaje institucional permanente, que eleve su capacidad de inducir transformaciones y dar respuestas a las exigencias del entorno” (Secretaría de Educación Distrital, 1997: 5).

En los discursos sobre la gestión escolar, la flexibilidad es un factor positivo para la consecución de las metas y propósitos de la institución, ya que su implementación ataca directamente la rigidez que caracteriza el modelo de administración tradicional de las instituciones educativas, y esto se logra porque al permitir la construcción de alternativas múltiples para la ejecución de las acciones, se privilegian y promocionan actitudes positivas como la innovación, la creatividad y la autonomía, que a su vez generan estructuras organizativas más horizontales.

### **Innovar para producir el cambio**

El cambio continuo y la constante adaptación a las transformaciones vertiginosas de todo tipo que ocurren en la sociedad, requieren de la introducción del criterio de innovación en las prácticas de gestión de las instituciones educativas. De esta forma, se concibe que la “única forma de mantener con vida una institución es dejar que la gente creadora promueva el cambio. La institución que lo hace todo según los reglamentos y ahoga la creatividad carece de flexibilidad. Los elementos innovadores de la creatividad son la esencia misma de la vitalidad del sistema de una institución” (Martín, 2002: 172).

Sin innovación, simplemente la gestión escolar no podría producirse, ya que esta es la base de la flexibilidad que a su vez es la forma de asegurar la consecución de los fines propuestos. La innovación es también la forma en que se asegura la creatividad y, por tanto, mayores márgenes para la autonomía y la proposición. La innovación y la invención son otras dos palabras estrechamente asociadas a la creatividad. De hecho, son palabras que describen parte del proceso creador. La invención se suele considerar como algo susceptible de concebir, imaginar u originar alguna cosa. La

innovación se piensa, corresponde más al proceso por cuya mediación se traduce una idea o una invención en un plan de acción final (Martín, 2002: 172).

La innovación entonces se concibe como un “proceso permanente y sistemático de las instituciones orientado a la generación de procesos de mejoramiento y creación organizada de cambios positivos” (Secretaría de Educación Distrital, 2007: 48). Estos pueden ser evidenciados a partir de las “las estrategias y metodologías que emplea la institución en el fomento de la innovación e investigación y su incidencia en la capacidad de transformación institucional” (Secretaría de Educación Distrital, 1997: 24).

La innovación necesita ser gestionada, y esto vale para todos los ámbitos que la gestión escolar ha instituido. A partir de la innovación, es posible construir entonces invenciones que permitan el mejoramiento de un gran número de procesos que hasta ahora han funcionado bajo el sino de la tradición y la costumbre. La prescripción de la innovación y la investigación en la gestión de los diferentes ámbitos provee una estrategia que la institución educativa requiere tanto en la consecución de las metas que se ha propuesto, como en la urgente necesidad de actualizarse y colocarse a tono con los vertiginosos cambios que ocurren en la sociedad.

### **Liderar antes que mandar**

Uno de los cambios radicales que implica la emergencia de la gestión escolar es la transformación en la forma de autoridad en las instituciones educativas. Mencionamos anteriormente que la gestión escolar se legitimó en parte mediante un ataque frontal al estilo de administración burocrático, caracterizado por procesos autocráticos. También mostramos cómo la construcción de la democracia escolar es uno de los mayores anhelos de la institución educativa. En este contexto, se hace necesaria la construcción de una nueva forma de autoridad que reemplace las formas impositivas y coercitivas que fueron hegemónicas durante mucho tiempo en la escuela. “La autoridad democrática: es la que permite la participación de los subordinados, a través de sugerencias, análisis críticos valorativos y por la delegación de autoridad” (Méndez, 2002: 73). La autoridad democrática emerge en la escuela bajo la forma del liderazgo.

El liderazgo es entendido entonces como “una nueva y compleja forma de autoridad que refiere a la responsabilidad que a alguien se le delega para influir en el comportamiento de otros, para que tal comportamiento los beneficie en el proceso y se logren los resultados que se esperan de la tareas” (Secretaría de Educación Distrital, 2007: 48). No obstante, más que una responsabilidad, se espera que sea un valor apropiado por todos los miembros, con el fin de que cada uno lo ejerza bajo su propia iniciativa. “De esta forma puede hablarse del liderazgo como iniciativa en cuanto existe la posibilidad de concebir y ejecutar, la libertad de proponer y la de ejecutar” (Universidad Santo Tomás, 2004: 97).

En adelante, los cargos de autoridad tendrán que entenderse desde la perspectiva del liderazgo, y cada uno de estos deberá ser ocupado por sujetos que hayan sido atravesados por este discurso. Es por ello muy común advertir que desde la prédica de la gestión escolar se demande la construcción de este nuevo sujeto:

Para esta tarea hacen falta líderes que dirijan las instituciones sorteando barreras, defensas, rutinas, que introduzcan nuevas formas de hacer, que entiendan la institución con un sistema dinámico de pensamiento, diálogo y acción. Las instituciones no tienen vida propia, evolucionan y mejoran en la medida en que las personas involucradas lo consiguen (Martín, 2002: XXVI).

Además de construir una nueva forma de autoridad en la institución educativa, la gestión escolar persigue a través del fomento del liderazgo, la instalación social de esta forma en cada uno de los miembros y en el grueso social. La formación de líderes se hace necesaria en la nueva sociedad, y es parte vital para generar respuestas a los desafíos que esta plantea.

### **Utilizar el consenso**

La autoridad democrática, expresada en forma de liderazgo, demanda para su realización la utilización del consenso como mecanismo para su legitimación. Si el liderazgo ha sido definido como capacidad para influenciar y movilizar comportamientos hacia determinados fines, el consenso es el mecanismo a partir del cual estas movilizaciones se asumen como legítimas y valederas.

La toma de decisiones democráticas debe estar animada desde procesos de autoridad igualmente democráticos como el liderazgo, pero debe estar sustentada en el establecimiento de acuerdos que den soporte a las acciones que le suceden.

Para el nuevo enfoque de la toma de *decisiones democráticas* se deberá pensar en la búsqueda de puntos centrales colectivos que se constituyan en niveles de interés de todos los miembros de la escuela. Se requiere, también un enfoque pedagógico-administrativo en donde se vaya construyendo la auto-determinación y desarrollo de la responsabilidad de los participantes con relación a [sic] la conformación de un proyecto institucional que responda a las necesidades de autonomía y formación ética que se requiere tanto a nivel de la dirección de una institución educativa como de sus integrantes (CIUP, 1994: 19).

El consenso, como herramienta para el ejercicio de la autoridad democrática, tiene implicaciones directas en el mejoramiento de la eficiencia de las instituciones educativas. Lo anterior porque: "El éxito de un programa de mejoramiento depende de la capacidad de establecer un diálogo a través de las comunicaciones que enmarca el proceso interactivo entre el rector y los diferentes actores institucionales y sociales que conforman el establecimiento educativo" (Secretaría de Educación de Cundinamarca, 2005: 41).

### **Incentivar la participación**

La construcción de una forma de autoridad democrática, como la expresada en el liderazgo, demanda procesos de construcción de consensos a partir de los cuales se legitimen e involucren a los miembros de la comunidad. No obstante, estos procesos requieren del mecanismo de la participación para que esta adherencia se haga realidad.

La participación ha sido instituida desde los discursos de la gestión como un deber y un derecho de los miembros de la comunidad. Esta tiene valores agregados, ya que una "mayor participación en la administración produce una mejor calidad en las acciones que se realizan en la institución. Cuando todos los integrantes se sienten comprometidos y tienen una visión total de lo que su-

cede en la institución, los resultados también les atañen a todos” (CIUP, 1994: 180). Por esto es posible afirmar que:

[...] cuando se participa se generan mayores compromisos en los integrantes. Se pasa de una aceptación de la autoridad formal a la aceptación de la autoridad eficaz [...]. Una comunidad que se involucra en un proceso de investigación participativa recupera y construye niveles de autosuficiencia y autoestima, comienza a resolver sus propios problemas, a mejorar su nivel de vida y busca construir un modelo de desarrollo humano integral que apunte a equilibrar la sociedad actual (CIUP, 1994: 181).

### **Gestión escolar y producción de subjetividad**

Hemos llegado a concluir que es imposible entender la forma en que las escuelas de hoy construyen los nuevos sujetos para la sociedad de la información y el conocimiento sin entender la gestión escolar como una tecnología para la producción de estos sujetos. O dicho de forma inversa: que estudiando la gestión escolar —es decir, la tecnología con la cual hoy se gobiernan las escuelas— es posible comprender la forma en que los nuevos sujetos están siendo producidos.

Ahora bien, aclarada brevemente nuestra postura sobre la escuela y sobre su gestión, pensamos que es necesario hacer algunos comentarios sobre el asunto de la subjetividad. Y es que cuando se habla de sujeto es necesario realizar algunas diferenciaciones con el sujeto cartesiano que, partiendo de sí mismo, indaga sobre el mundo, y ante este toma una postura consciente que le conduce a la coherencia entre su comprensión del mundo y su actuar.

Este sujeto cartesiano, colocado en el centro, goza de la autonomía que le entrega la razón y puede de este modo asumir una postura individual, propia y fundante frente al mundo. Desde nuestra postura y siguiendo a Foucault, el sujeto es aquel individuo que ha sido “sujetado” por las prácticas discursivas y no discursivas que le impone el poder, de forma que más que un sujeto hablante por sí mismo, es un sujeto parlante de los discursos que lo han capturado y a los cuales él ha adherido, en un doble proceso de objetivación-subjetivación. Marcela Zangaro, investigadora argentina que ha trabajado los procesos de subjetivación-objetivación en la tecnología a partir del *management*, lo expresa así:

La propuesta foucaultiana pretende, en cambio, dar cuenta de una construcción histórica de la subjetividad a partir del concepto de *modo de subjetivación*. Los modos de subjetivación son prácticas históricas de constitución del sujeto que operan por un doble juego de objetivación-subjetivación. Este doble juego es resultado de las relaciones que se establecen entre los modos de pensar y de obrar de cada época histórica. Esto es, la subjetivación es posible en tanto el sujeto se objetiva en (se pone como) objeto de relaciones de saber y de poder de distinto tipo, ambas íntimamente vinculadas (Zangaro, 2011: 4).

Ahora bien, si la constitución de la subjetividad es un proceso histórico, que se produce en cada momento a partir de modos específicos de subjetivación, es entonces preciso preguntarse ¿cuáles son esos modos?, ¿cuáles sus particularidades y cuál es el tipo de sujetos que producen?

### **Una matriz para estudiar la construcción de los sujetos**

Teniendo en cuenta que la subjetivación es un proceso histórico, nos vimos enfrentados a la tarea de encontrar un dispositivo de análisis para encontrar el sujeto o los tipos de sujeto que se promueven y se producen desde la escuela hoy. Se trataba de encontrar una cierta metodología que permitiera evidenciar en los registros discursivos que habíamos acumulado, los rasgos del sujeto que emerge de la implementación de la gestión escolar.

En *Historia de la sexualidad* (1987), Michel Foucault realiza un maravilloso trabajo al describir los modos en que se produce la objetivación-subjetivación. Para ello, Foucault propone la idea de que cada momento histórico produce un tipo de sujeto ideal al que denomina *sujeto ético*. Debemos esperar hasta la última página del tercer tomo de *Historia de la sexualidad* para que revele muy escuetamente la matriz metodológica que ha utilizado cuando, a propósito del advenimiento del cristianismo, concluye:

Así en el refinamiento de las artes de vivir, y del cuidado de uno mismo se dibujan algunos preceptos que parecen bastante cercanos a aquellos cuya formación encontraremos en las morales ulteriores. Pero esta analogía no debe engañarnos. Esas morales definirán otras modalidades de relación con uno mismo: una *carac-*

*terización de la sustancia ética* a partir de la finitud, de la caída, del mal; un *modo de sometimiento* en la forma de la obediencia a una ley general que es al mismo tiempo voluntad de un Dios personal; un *tipo de trabajo sobre uno mismo* que implica desciframiento del alma y hermenéutica purificadora de los deseos; un *modo de cumplimiento ético* que tiende a la renuncia de uno mismo (Foucault, 1987: 276).

Se nos hizo entonces sugerente inspeccionar los registros discursivos para encontrar las características de ese sujeto ético que proponen los discursos sobre la gestión de la escuela. Pero, para ello, fue necesario clarificar conceptualmente cuáles eran las particularidades analíticas que implicaba el hablar de sustancia ética, modo de sujeción, trabajo ético y teleología. Debemos confesar que en la pasantía realizada en Buenos Aires, tuvimos el agrado de encontrarnos con Marcela Zangaro, a quien citamos anteriormente, y quien para su estudio de la construcción de subjetividad en los gerentes clarificó aún mejor estas cuatro categorías:

La sustancia ética es la parte del individuo que es materia principal de la conducta, aquello sobre lo que el individuo opera; por ejemplo, los actos, los deseos o los sentimientos. El modo de sujeción es la forma en la que el individuo se reconoce vinculado a la obligación de practicar las reglas socialmente propuestas, digamos, por ejemplo, por pertenecer a un grupo o respetar una tradición. El trabajo ético refiere a las acciones que el individuo lleva a cabo para hacer que su comportamiento concuerde con las reglas y transformarse en sujeto moral. Finalmente, la teleología refiere al estado "final", la transformación que el individuo desea alcanzar con el conjunto de acciones que emprende conforme la regla (Zangaro, 2011: 6).

La pregunta por la sustancia ética es sumamente interesante en un momento en que no está clara cuál es esa parte del individuo sobre la que actúa la educación para formar al sujeto actual: ¿serán aún el alma, el espíritu y la carne las sustancias sobre las cuales nuestros padres, e incluso algunos de los que somos mayores, hicieron nuestras mayores presiones? ¿Es el cuerpo del hombre y la mujer contemporáneos el objeto sobre el que la escuela hace presión?, y si es este, ¿en qué forma lo es en un momento en que el consumismo en las sociedades opulentas ha creado grandes contradicciones, por ejemplo, las que se dan entre los cuerpos esbeltos cuasianoréxicos del aparato publicitario y la



epidemia de obesidad en quienes consumen sin saciarse? ¿Es la mente como espacio de registro de informaciones y saberes disciplinares o es esta como procesadora de las informaciones que produce la vasta red de símbolos y significados que es Internet? ¿Es la emocionalidad, esa sustancia situada por Platón pero descentrada en nuestros tiempos, y que dista entre lo que anteriormente representaba nuestro corazón y lo que ahora es nuestro cerebro? Esa sustancia tan importante para el trabajo inmaterial que caracteriza los modernos sistemas de producción.

No menos interesante la pregunta por el trabajo ético, es decir, por aquello que debe hacerse sobre la sustancia ética para que el individuo torne en sujeto ético: ¿habrá que rezar, memorizar, obedecer, copiar, como hasta hace unos años? O, ¿habiendo cambiado las sustancias éticas —la emocionalidad, la mente cognitiva y el cuerpo saludable— habrán cambiado también los trabajos que la escuela le propone realizar a los sujetos?, ¿qué lugar tienen, por ejemplo, en este trabajo ético, las prácticas que recientemente han aparecido en materia de aprendizaje, convivencia, emprendimiento, salud?, ¿es posible acaso encontrar en estas nuevas prácticas ese novedoso trabajo ético para la construcción del sujeto ético de los inicios de este siglo?

Las promesas y los temores que la escuela presenta hoy a los que se encuentran en su interior, y que se constituyen en el modo en que los vincula y los sujeta, sugieren preguntas inquietantes: ¿acaso son estas promesas las de un mundo en paz y sin hambre en el que la democracia asegura la inexistencia de la guerra, el conflicto social y la desigualdad?, ¿cuáles son los premios y cuáles los castigos que se promocionan desde los discursos que la escuela transmite a sus estudiantes, y cómo desde estos se les vincula y, por tanto, se les sujeta? ¿Cómo operan promesas, como por ejemplo, la del éxito económico y social que ofrece la posibilidad para disfrutar ilimitadamente de una vida de consumo y satisfacción o, por el contrario, la pesadilla del fracaso que bajo el estigma del *loser* deja al individuo desconectado no solo del consumo sino del reconocimiento social, y lo somete al escarnio ejemplificante? ¿Qué hay en ello de ganancia para el individuo, para la sociedad y para la escuela que lo forma?

Finalmente, vale la pena preguntarse cómo es que se justifica teleológicamente toda esta construcción subjetiva, cuáles son los fines que se afirma poseen los procesos pedagógicos que ocurren en la escuela y cuál es el tipo de sujeto que se obtiene al final de todo este proceso. ¿Qué ha sucedido con el sujeto amante de su patria y conocedor de sus recursos e historia con las nuevas propuestas de la globalidad? ¿Cómo son los nuevos sujetos que no están sometidos al autoritarismo sino a la flexibilidad, el consenso, la participación y el pleno goce de sus derechos? ¿Qué sucedió con el erudito que sabía de todo un poco cuando la revolución informática lo inundó de datos?, ¿acaso se convirtió en un mero procesador de estos, acaso en un autodidacta que respondió a la pregunta de cómo aprender a aprender?

Todas estas nos parecieron preguntas válidas, y utilizando el esquema del sujeto ético nos dedicamos a revisar los discursos de la gestión escolar que irrumpieron en la escena de la educación a comienzos de la década de los noventa. El trabajo nos llevó a encontrar en primera instancia algunas respuestas pero, sobre todo, el hallazgo más importante es que no existe una propuesta única y uniforme de la escuela contemporánea frente al tipo de sujeto, sino, por el contrario, este sujeto, que antes era único, hoy se plantea escindido en una serie diversa de formas de subjetividad de las cuales nos fue apenas posible identificar unas cuantas.

No existiendo un sujeto único, hemos caracterizado en este trabajo investigativo, a modo de ejemplo, tres formas de subjetividad que desde los discursos de la gestión se le propone producir a la escuela. En el informe final de la tesis doctoral, para cada forma de subjetividad hemos caracterizado, en primera instancia, las condiciones de posibilidad en medio de la cual surge, esto es, las condiciones económicas, políticas y sociales que la hacen no solo viable sino también necesaria. En un segundo momento, describimos la sustancia ética y el trabajo que se realiza para su formación, así como el modo en que se vincula al sujeto y se le subjetiva y, finalmente, las tensiones que la formación de este sujeto particular encuentra en relación con las anteriores propuestas de subjetivación que circulan en la escuela y que han perdido hegemonía. Por razones de espacio, en este artículo apenas se hace una introducción a la exposición de cada forma.

## El emprendedor cognitivo

Las sociedades contemporáneas del conocimiento han dado lugar a la aparición de una nueva serie de empresas que están precisamente basadas en la manipulación de la información para la generación de conocimiento aplicable a los procesos de producción. Las últimas décadas nos han mostrado cómo las empresas de la transformación de materias primas y creación de artefactos han cedido los primeros lugares a las que manipulan la información y generan conocimiento.

En este tránsito entre las empresas de transformación de materias primas y de manipulación de la información y el conocimiento, se han producido toda una serie de cambios en las relaciones de producción y, a la vez, una serie de transformaciones en los sujetos que demandan este nuevo tipo de empresas. Estamos, entonces, ante procesos de transformación de las subjetividades creadas y demandadas por las nuevas formas sociales.

La figura del emprendedor cognitivo es, a nuestro modo de ver, la que de mejor manera recoge el tipo de subjetividad que se está constituyendo en afinidad con el anhelo de generación de las industrias del conocimiento. El emprendedor es hoy por hoy el principal actor económico en medio de un panorama regido por el libre mercado, pues es él mediante su iniciativa quien crea las nuevas empresas del conocimiento que son las responsables de la mayor parte de creación de riqueza en el mundo.

Precisamente por esto, la primera característica de un emprendedor es la posesión de una serie de competencias para el manejo de la información que deberá transformar en conocimiento. En este sentido, el emprendedor hoy es de carácter cognitivo.

Los procesos cognitivos son la herramienta que le asegura al emprendedor contemporáneo leer simbólicamente el mundo en el que vive, buscar y seleccionar la información que corre a torrentes por el ciberespacio, utilizar esta información de manera creativa y producir el conocimiento que de forma tan cara se cotiza en los mercados. La cognición es hoy una característica sin la cual no puede hablarse de emprendimiento.

Los grandes iconos del emprendimiento de nuestro tiempo no tienen que ver con las virtudes de Henry Ford, por el contrario, son individuos como Bill Gates o los creadores Google, YouTube, Facebook, en su mayoría personajes jóvenes que crean sus empresas con muy bajos niveles de inversión en activos físicos, pero en las que el manejo de la información y el conocimiento son el factor decisivo para el éxito.

Estos emprendedores cognitivos tienen en común una serie de rasgos que se suman a sus altas capacidades cognitivas para el manejo de símbolos: uno de estos es la creatividad. Precisamente, en una sociedad que se mueve sobre el consumo, que depende de la compra y venta obsesiva de productos que rápidamente se tornan obsoletos, la creación de nuevas formas de organizar la información o de generar los soportes para convertirla en conocimiento tiene la creatividad prácticamente como una necesidad.

La creatividad supone la innovación, pues es a partir de esta que las formas tradicionales de producción se hacen más eficientes y, por tanto, más económicas. Siendo esta una economía de mercado, que muy diversos actores se disputan, es necesaria la constitución de un sujeto emprendedor que está dotado de diversas características, además de la creatividad. La orientación a la acción antes que a la reflexión y a la teorización es una de estas; emprender significa ante todo decidirse a actuar, pues si bien la creatividad genera el *insight* necesario para determinar la oportunidad de negocio, la acción es la que logra concretar y materializar esta intuición.

El valor de la disciplina cobra un sentido diferente, pues más que homogenización o apego a las conductas exigidas, lo que significa en este contexto es la persistencia de propósito, la perseverancia para llevar la idea que ha surgido de la creatividad a la práctica, por sobre todos los obstáculos. Si se quiere, puede entenderse como la terquedad necesaria del individuo para sacar adelante la empresa concebida.

Son incontables las fábulas que al respecto han construido los medios masivos en las que el emprendedor cognitivo es colocado como ejemplo por emular, y en las que se promocionan rasgos de la personalidad orientados a la conse-

cución del fin por sobre todos los inconvenientes, en una palabra, se dibuja la imagen del nuevo héroe de la sociedad del conocimiento.

El emprendedor demanda también escenarios específicos. Es imposible asumir el emprendimiento como forma de vida si se actúa en medio de un panorama de coerción en el que se fuerza al sujeto a la obediencia. Por esto, es necesario que la libertad para expresarse, actuar y disentir estén presentes en sus ámbitos de formación; más allá, es necesario que se promuevan las actitudes críticas, liberadoras y generadoras de autonomía.

Parece paradójico, pero como lo estamos demostrando, la constitución de las subjetividades contemporáneas solo es posible en medio de la libertad y la autonomía en medio de las cuales el individuo supuestamente elige ser de determinada forma, y se compromete con esta. Paradójicamente, pese a que es un ser sujetado, esto sucede en medio de un proceso en el que, bajo los parámetros de la libertad y la autonomía, ocurre la sujeción.

Por lo anterior, la autonomía, la capacidad crítica, la potestad de expresarse que antaño le era vedada al aprendiz, hoy es promovida tenazmente. El pensamiento crítico no es para nada una propiedad de la izquierda marxista que traslada sus análisis a la educación. Muy por el contrario, el pensamiento crítico ha tenido desarrollos desde los centros de creación de pensamiento de la educación en los países desarrollados, y ha sido impulsado desde las posturas más adelantadas del empresariado.

La creación de emprendedores cognitivos es una misión que todos los dispositivos de producción de subjetividad están desarrollando. La escuela de hoy se halla en medio de una gran cantidad de tensiones a este respecto, pues ha sido en la escuela donde también se han formado los individuos de las sociedades industriales y de los espacios cerrados; quienes allí enseñan deben deconstruir la forma en que fueron sujetados para poder enseñar otras formas de sujeción que prácticamente desconocen.

La gestión de la escuela de hoy, centrada en la construcción de las nuevas subjetividades, difiere en mucho de la administración del dispositivo de en-

cierro que se propuso hasta solo hace un par de décadas. No es extraño que la escuela haya sido colocada en crisis y se le haya desafiado bajo amenaza de destrucción, a construir los nuevos sujetos y, por ello, tampoco lo es que la escuela tenga tantas dificultades para clarificar cuál es exactamente el papel social que hoy le corresponde cumplir. Tal vez un análisis de los nuevos tipos de sujeto que se están constituyendo en la sociedad contemporánea y de la forma en que la escuela está generando este proceso puede dar algunas pistas.

### **El líder ciudadano**

Ante la disolución de las empresas y las instituciones burocráticas en las que la jefatura y la dirección tenían el papel predominante, aparece una forma distinta del ejercicio de la autoridad y la dirección: el liderazgo. Definido desde su forma más popular como el conjunto de habilidades que tiene un individuo para influir en un grupo de personas, haciendo que estas trabajen con entusiasmo para la consecución de logros determinados, el liderazgo es, hoy por hoy, la forma hegemónica en que se gestiona la autoridad.

Mientras que el jefe existía por autoridad, el líder es constituido por la voluntad de sus seguidores y por su carisma. Mientras que el viejo arquetipo autoritario se ejercía desde el miedo y la coerción, el nuevo está construido sobre la confianza y la inspiración para alcanzar el logro. Mientras que el jefe se apegaba a la tradición, el líder es transformacional y, por tanto, tiene la habilidad para modificar los valores, actitudes y creencias de quienes le siguen.

Esta nueva forma de gestión de la autoridad se ha hecho hegemónica desde los discursos que hablan del gobierno, al punto que no existe un grupo social o un espacio institucional en el que la autoridad ejercida de forma autocrática no sea fuertemente cuestionada y donde se demande el ejercicio de la autoridad bajo el esquema del liderazgo, que de suyo es la única que es actualmente aceptada como legítima.

En un momento en que la individualización de la sociedad ha generado una muy intensa individualización del sujeto, haciendo que este se concentre en los asuntos de su propio proyecto vital, las posibilidades para que participe, así

sea formalmente, en los asuntos públicos, son cada vez menores. La condición de actor colectivo ha ido desapareciendo de las convicciones íntimas, y ha sido reemplazada por la creencia, según la cual, el éxito del proyecto de vida en sus distintos ámbitos solo puede ser conseguido de forma individual.

Se crea, pues, una especie de disfunción social, ya que la sociedad está soportada por dos grandes edificios ideológicos: en primer lugar, el liberalismo económico, que provee un marco para la regulación de los intercambios que realizan los seres humanos en búsqueda de la satisfacción de sus necesidades, y, en segundo término, la democracia liberal, que asegura la posibilidad de que esos actores participen libre y activamente en la toma de decisiones.

La simbiosis de estos dos grandes edificios es notoria. El capitalismo tiene sus mayores posibilidades de crecimiento en las sociedades en las cuales los individuos tienen mayor libertad para comprar, vender, crear empresa, etcétera. Pero estas libertades solo pueden ser aseguradas a partir de marcos de carácter democrático que aseguren estas como libertades individuales, por medio del consenso entre individuos libres que son, a la vez, actores económicos y ciudadanos.

Las complejas condiciones del capitalismo derivadas de los procesos de constitución de economías del conocimiento y la información han exacerbado al máximo la simbiosis entre estos dos edificios ideológicos. La globalización de los intercambios culturales y la vertiginosa dinámica del conocimiento, la cultura y la ciencia han hecho necesario su hegemonía a lo largo del globo. Las más recientes guerras contra los infieles a estas doctrinas son apenas un ejemplo de la imperiosa necesidad de integrar a todos y a todo en la economía global y, por lo tanto, de instituir los preceptos del liberalismo económico y de la democracia liberal.

Se hace entonces necesaria al funcionamiento social la constitución de individuos que actúen como promotores de la democracia y del capitalismo, personas que tengan la capacidad de influir de una forma significativa en los pensamientos y en las acciones de otras para asegurar la consecución de logros en estos dos ámbitos.

Seres humanos capaces de emprender proyectos económicos propios y de incitar a otros a seguirlos, pero igualmente importante: seres humanos que al haber sido atravesados por los discursos de la democracia y al haberlos apropiado y hecho suyos, inspiren a otros hacia la generación de acciones que conduzcan al aseguramiento de los derechos, a través de la crítica a la autocracia, la participación en la toma de decisiones y la generación de legitimidad de estas a través del consenso.

Estas necesidades han dado lugar al surgimiento de discursos sobre la importancia de constituir en cada uno de los individuos agentes que promuevan positivamente el ejercicio de la democracia, y cuando estos son apropiados y asumidos libremente, derivando de ello un compromiso íntimo para su gestión, estamos en presencia de un individuo que ha sido capturado por el poder, que le ha sujetado con sus discursos y desde allí le gobierna. Estamos en presencia del individuo sujetado por el discurso del liderazgo ciudadano.

Así las cosas, desde nuestra postura, la constitución de líderes ciudadanos es una estrategia del poder en cuanto conjunto de acciones dispuestas de una forma determinada para la consecución de fines específicos. En primer lugar está el objetivo de la economía de recursos, pues para el poder, asumir la tarea de obligar a otros por la fuerza o la coerción a participar en la toma de decisiones es supremamente caro y desgastante. De otro modo, compeler a una persona individualizada a actuar como agente social es simplemente un despropósito, no así cuando desde el liderazgo ciudadano se le inspira, seduce y propone como causa positiva o como responsabilidad social.

En segunda instancia está la finalidad del gobierno, pues es a partir de un saber y un decir sobre la forma en que debe funcionar la sociedad y sobre la manera en que debe ser ejercida la autoridad que el poder ejercido desde el saber gana legitimidad y ejerce su fuerza sobre sus gobernados. Finalmente, como lo dijimos arriba, se asegura la participación del individuo y de la colectividad en la toma de decisiones que favorezcan el ejercicio de las libertades individuales y sociales entre las cuales, por supuesto, se cuentan las de comprar y vender.



La constitución de este sujeto del liderazgo y de la ciudadanía resulta entonces hoy una necesidad vital, tanto para el funcionamiento de la sociedad como para la reproducción futura del capitalismo democrático. No es entonces extraño que se hagan necesarias estrategias concretas y eficientes para la constitución de estas subjetividades, y que en los diferentes ámbitos institucionales tal empresa deba ser apropiada.

La institución escolar, como parte del engranaje social, es un espacio propicio para aportar en la constitución de esta nueva forma de subjetividad y, por tanto, la gubernamentalidad escolar contemporánea incluye dentro de sus objetivos de gestión la constitución de este tipo de sujetos. Develar la forma en que estas subjetividades son constituidas a partir del descubrimiento de la teleología que dirige el proceso que las subjetiva, los lugares de su ser en donde deben ejercer fuerza, los trabajos que deben ser realizados sobre esos lugares por ellos mismos y la forma en que se sienten vinculados a estos discursos es el propósito que perseguimos en este artículo.

### **El ecólogo saludable**

El desarrollo inusitado de las fuerzas de producción en lo que va del último siglo ha hecho que los niveles de producción industrial se multipliquen exponencialmente, colocando en riesgo no solo la salud del planeta, sino la de los individuos. Desde los años setenta, los sistemas de producción de conocimiento han venido advirtiendo del carácter insostenible que comporta el capitalismo contemporáneo; las transformaciones climáticas han mostrado los primeros signos evidentes del daño que las formas de producción generan sobre el globo.

De otra parte, el aumento de la producción industrial ha derivado en la constitución de una sociedad del consumo en la cual los individuos centran su felicidad en la compra, disfrute y deshecho vertiginoso de bienes de consumo. Este consumo desmedido ha traído no solo efectos sobre el planeta, sino que asimismo ha contribuido a la generación de hábitos como el sedentarismo, el consumo de sustancias psicoactivas y el desborde de la ingesta de alimentos en las sociedades y en los grupos con mayores niveles de ingreso.

Tanto la crisis planetaria como los problemas de salud que ha generado el consumo comportan una seria amenaza para la reproducción del capital. En el primer caso, porque sin recursos naturales es imposible seguir pensando en la producción de riqueza, y en el segundo, porque sin duda, las patologías psicológicas y físicas derivadas del consumismo reducen la productividad de la población. Las evidencias del clima y las cifras sanitarias han compelido a los sectores de prognosis a evidenciar la tensión existente entre el modelo de producción que se plantea y los recursos del planeta y la salud de sus habitantes.

No es para nada extraño que en las últimas dos décadas hayan cobrado una fuerza inédita los discursos de la ecología y la salud. En los primeros se señala la necesidad de hacer un uso racional de los recursos del planeta, y de contribuir para que los daños de la producción y el consumo se aminoren. Tristemente, estos discursos poco efecto han tenido en el núcleo duro de la producción industrial, e incluso en los entes gubernamentales de los Estados más ricos y, por tanto, más consumistas.

En lo que toca a los discursos de la salud, cabe decir que en las sociedades más ricas, y pese al amplio despliegue publicitario, las cifras no evidencian una clara mejoría. Los datos del consumo en los países ricos y en los grupos acomodados de todas las sociedades no han cedido, y lo mismo puede decirse de la epidemia de la obesidad que castiga a los ciudadanos con mayor capacidad adquisitiva, mientras, paradójicamente, buena parte de sus congéneres viven en medio de la escasez.

Ante este panorama, los discursos de la gestión escolar han comenzado a advertir sobre la necesidad de construir un sujeto consciente de los daños que la producción industrial desmedida, el aumento incontrolado de la población y el consumismo histórico han hecho al planeta. Este sujeto ecológico debe comprender claramente la forma en que el desarrollo descontrolado está afectando al globo, las consecuencias para los seres humanos y las formas en que, desde los lugares que se habitan, es posible contribuir a la reducción de los problemas ambientales.

Desde una perspectiva sistémica, este mismo individuo comprende que él hace parte del planeta, y que su acción tiene efectos sobre lo que en este

sucede. Por esto, se le invita a pensar no solo en la salud del globo, sino en la salud de su grupo social y, principalmente, en la suya propia. En este sentido, este nuevo sujeto saludable comprende claramente cómo está compuesto su organismo, cómo funciona y de qué forma los consumos que realiza terminan afectándole y afectando a los demás. Es capaz entonces de identificar formas alternativas para hacer un consumo responsable y, por tanto, saludable.

El cuerpo ideológico que se ha construido para apoyar la generación de estas formas de subjetividad, hace énfasis en la necesidad de seguirle apostando al desarrollo, pero esta vez, aboga por un sistema de producción que contenga elementos para hacerse sustentable y sostenible en el tiempo. Así mismo, el desarrollo sustentable de la producción se ha colocado en función de la construcción de satisfactores de las necesidades humanas que contemplan aspectos que van desde la consecución de los bienes necesarios para la subsistencia física, hasta llegar a otros como los que tienen que ver con la trascendencia y la espiritualidad.

La gestión escolar ha colocado los recursos que tiene a su disposición para la construcción de estas formas de subjetividad. Proyectos transversales como los PRAE, que se encargan del cuidado del medio ambiente en la escuela y en los ecosistemas aledaños, son obligatorios para todas las instituciones; proyectos del tipo Salud al Colegio, en los cuales el hospital y la escuela entablan relaciones para monitorear los estados de salud de los estudiantes y profesores; prácticas como las del uso del tiempo libre en las que el deporte y el mantenimiento de un estado físico son promovidos son solo algunos ejemplos de cómo la escuela desde su gestión aporta a la construcción de ecólogos saludables.

La misma enseñanza de las ciencias naturales y sociales ha terminado volcándose hacia la postura ecológica saludable. Las primeras son el instrumento para la comprensión de los problemas ecológicos y de salud; los ecosistemas ambientales y los sistemas del ser humano no se estudian con ánimo de comprensión científica solamente, sino con el anhelo de construir al ambientalista responsable y al sujeto de la salud. Las segundas, esto es, las ciencias sociales, se proponen como un análisis crítico de las formas de producción que ensucian el planeta y que generan vidas sedentarias y consumistas. Atrás quedaron los

anhelos de construcción de científicos; en la escuela hoy todo está dispuesto para la construcción de sujetos ecológicos.

## **Bibliografía**

- Acosta, W. (2006). *Nuevo orden educativo global y mercantilización de la escuela pública en Bogotá. 1990-2004*. Bogotá: UPN.
- Aldaz, N. (s.f.). *Metacognición. La metacognición en la educación*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos34/metacognicion-escuela/metacognicion-escuela3.shtml>.
- Álvarez, A. (2004). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Magisterio.
- Alvariño, C. et ál. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- Arcila, G. (2002). ¡Que veinte años no es nada! En: H. Suarez (comp.). *Veinte años de movimiento pedagógico. 1982-2002 Entre mitos y realidades* (pp. 203-220). Bogotá: Corporación Tercer Milenio.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- Bauman, S. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Birgin, A. (2007). Presentación. En: S. Duschatzky y A. Birgin. *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Manantial.
- Buenaventura, N. (1994). *La campana en la escuela*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Bustamante, G.; Díaz, L. (2000). *Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cajiao, F. (1995). *Sistemas locales de educación, proyecto institucional calidad de la educación y gestión participativa en la localidad*. Bogotá: Fundación FES/Imprelibros.
- Camargo, M. (2000). *Estudio de caso sobre gestión escolar*. Bogotá: Corpoeducación.
- Castañeda, M.; Lozano, M. (2003). Estado del arte sobre eficacia escolar en Colombia. En: F. Murillo. *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte* (pp. 237-252). Bogotá: CIDE.
- CIUP. (1994). *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: Códice.

- Coleman, J. (1969). *Equal Educational Opportunity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Comunica. (2010). Universidad Nacional de Manizales analiza la *Urbanidad* de Carreño. Recuperado de <http://www.law3m2010.manizales.unal.edu.co/Articulo2189.pdf>.
- Corpoeducación. (s.f.). Manifiesto de Apoyo al Mejoramiento de la Educación Básica. Recuperado de <http://www.fundacionexe.org.co/wps/wcm/connect/45c36380408020d190bff969814eb8dd/Manifiesto.pdf?MOD=AJPERES>
- Corpoeducación, Fundación Corona. (2003). *Contacto escolar, crónicas y reflexiones para el mejoramiento de la escuela*. Bogotá: Corpoeducación/Fundación Corona.
- De Kerckhove, D. (1999). *La piel de la cultura: investigando la nueva realidad electrónica*. Barcelona: Gedisa.
- Donald, J. (1995). Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En: J. Larrosa. *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 19-76). Madrid: La Piqueta.
- Duschatzky, S.; Birgin, A. (2007). *¿Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial.
- FECODE. (1994). Editorial. *Educación y Cultura*, 33, 1-4, abril.
- Ferreira, H. (1996). *Emprendimiento I. Aprender a emprender. Propuesta para la organización y gestión de emprendimientos asociativos desde la institución educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. El cuidado de sí*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (s.f.). El sujeto y el poder. Recuperado de <http://bilboquet.es/documentos/El%20Sujeto%20y%20el%20Poder.pdf>.
- Frigerio, G.; Poggi, M.; Giannoni, M. (1997). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios/Novedades Educativas.
- García, F. (2002). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Gento, S. (1996). *Instituciones y recursos educativos para la calidad total*. Madrid: La Muralla.

- Gobierno de Tamaulipas. (1996). *Emprendimiento 2. Aprender a emprender. Un modelo para inducir una cultura empresarial*. México: Dirección General de Empleo y Productividad.
- Gómez, G. (2002). *Optimicemos la educación con PNL (programación neurolingüística). Su aplicación práctica en el trabajo docente*. México: Trillas.
- Gómez, R. (2000). *Administración de los recursos humanos en las instituciones educativas*. México: Trillas.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4 (6), 67-87.
- Jencks, C.; Bane, M. (1985). La escuela no es responsable de las desigualdades y no las cambia. En: A. Gras. *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En: J. Larrosa. *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 257-361). Madrid: La Piqueta.
- Legna, J. (2005). *El modelo DGI*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lipovetsky, G. (1992). Modernismo y posmodernismo. En: F. Virviescas y F. Giraldo. *Colombia: el despertar de la modernidad* (pp. 140-150). Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Loera, A.; McGinn, N. (1992). *La repitencia de grado en la escuela primaria colombiana. Resultados de una exploración sobre los factores asociados a la repitencia y las políticas de promoción*. Cambridge, Massachusetts: Education Development Discussion Papers.
- Martín-Barbero, J.; Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Gedisa.
- Martín, E. (2002). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. México: Mc Graw Hill.
- Martínez, A.; Noguera, C.; Castro, J. (1994). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia-Tercer Milenio.
- Martínez, L. (2005). *Gestión escolar: experiencias del proyecto de mejoramiento*. Barranquilla: Fundación Promigas.
- Mattelart, A. (2006). *Diversidad cultural y mundialización*. Barcelona: Paidós.
- Méndez, P. (2002). *Administración educativa*. Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.

- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales generales*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Minzi, V. (coord.). (2007). *Enseñanza de las TIC. Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Mockus, A. (2002). Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. En: H. Suarez (comp.). *Veinte años de movimiento pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 290-300). Bogotá: Corporación Tercer Milenio.
- Montoya, J. (2003). *Escuela, conflicto intergeneracional y democracia*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- Murillo, F. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Niño, L. (1995). *Evaluación, proyecto educativo y descentralización en la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Osses, S.; Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIV (1), 187-197.
- Peña, M. (2000). *Propuesta para el fortalecimiento de las instituciones educativas en Colombia*. Bogotá: Corpoeducación.
- Pilonieta P. (2004). Editorial. *Revista Magisterio*, 12, 2-10.
- Política, R. (2010). Volver a la urbanidad de Carreño. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/impreso/articuloimpreso-231068-volver-urbanidad-de-carreno>.
- Pozo, J.; Mereneo, C. (1999). *Aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Quiceno, H (2002). Movimiento Pedagógico: posición crítica y lugar de liberación. En: H. Suarez (comp.). *Veinte años de movimiento pedagógico. 1982-2002 Entre mitos y realidades* (pp. 110-140). Bogotá: Corporación Tercer Milenio.
- Rodríguez, A. (2002). El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En: H. Suarez (comp.). *Veinte años de movimiento pedagógico. 1982-2002 Entre mitos y realidades* (pp. 2-36). Bogotá: Corporación Tercer Milenio.
- Romero, A. (1982). *Administración de la educación: introducción al estudio de la gestión administrativa en las instituciones escolares*. Bogotá: USTA.

- Salazar, M. (2003). *Plan de mejoramiento institucional (PMI)*. Bogotá.
- Salomón, G.; Perkins, D.; Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana en las tecnologías inteligentes. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 13, 6-22.
- Sandoval, L. (1991). *Planeamiento escolar*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Sandoval, L. (2008). *Institución educativa y empresa. Dos organizaciones humanas distintas*. Bogotá: Universidad de Navarra.
- Sarmiento, A. (2000). *Evaluación de la calidad de la educación primaria y secundaria en Santafé de Bogotá. Factores asociados al logro académico*. Bogotá: SED/DNP.
- Secretaría de Educación de Cundinamarca. (2005). *Guía para establecimiento educativos, autoevaluación, formulación y gestión de programas de mejoramiento*. Bogotá: Gobernación de Cundinamarca.
- Secretaría de Educación Distrital. (2000). *Premio a la Gestión Escolar. Galardón a la excelencia*. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2005). *Premio a la Gestión Escolar. Galardón a la excelencia*. Bogotá: SED.
- Sierra, A. (1985). *Filosofía de la administración educativa*. Bogotá.
- Stone, M. (1999). *Enseñanza para la comprensión. La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Universidad Santo Tomás. (2004). *La gestión institucional escolar*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Varela, A. (1997). *Elementos para la discusión sobre indicadores de la calidad educativa. Memoria de la Cumbre Iberoamericana*. Madrid: Programa Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Zangaro, M. (2011). Trabajo y subjetividad: el *management* como dispositivo de gobierno. *Trabajo y Sociedad*, 16, enero-junio.