

La gestión educativa desde instancias y procedimientos de control en Colombia, 2003–2016

The device of Educational Management
Deployed from Instances and Procedures of
Social Control in Colombia, 2003-2016

O dispositivo de gestão educacional implantado
a partir de instâncias e procedimentos de
controle social na Colômbia, 2003-2016

Adriana Arbeláez-Barrero* 
Arley Fabio Ossa-Montoya** 

Para citar este artículo

Arbeláez-Barrero, A. y Ossa-Montoya, A. F. (2024). La gestión educativa desde instancias y procedimientos de control en Colombia, 2003-2016, *Pedagogía y Saberes*, (60), 146–159. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-20050>

* Doctora en educación: Universidad de Antioquia. Coordinadora Institución Educativa Liceo Antioqueño y profesora de cátedra Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. adriana.arbelaezb@udea.edu.co

** Doctor en educación: Universidad de Antioquia. Profesor Titular, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica. Categoría A1. Investigador Asociado (I) Minciencias. arley.ossa@udea.edu.co

Resumen

En el presente artículo de investigación se analiza la gestión educativa en Colombia, en la política educativa como dispositivo desplegado, a partir de procedimientos e instancias de control social en las instituciones educativas, entre los años 2003 a 2016. La problematización se llevó a cabo a nivel metodológico, con base en la caja de herramientas arqueológica y genealógica, desde la cual se visibilizaron ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, relaciones y correlaciones de saber y poder, en los procedimientos de planeación, organización, direccionamiento, inspección, vigilancia y evaluación. En dicho entramado, emergieron instancias tales como racionalidades, formas de institucionalización, objetivos, sistemas de diferenciación y modalidades instrumentales. El saber de la gestión educativa se materializó a partir de un dispositivo que, no sin tensiones, logró sujeciones en las comunidades de las Instituciones Educativas del nivel de Básica y Media, a través de las relaciones de poder instaladas y desarrolladas para apuntalar las transformaciones educativas construidas de manera intencional desde las políticas educativas. Así, se configuraron sujetos y comunidades que por esta vía fueron disciplinadas, normalizadas y controladas y al mismo tiempo acrecentadas desde múltiples formas de poder. De esta forma, el escrito hace la descripción de la transformación vivida y visibiliza diversas retóricas que apuntalaron la política de calidad educativa instaurada, no sin resistencias.

Palabras clave

dispositivo; gestión; educación; control social

Abstract

This research article analyzes educational management in Colombia, in the country's educational policy, as a device deployed, based on procedures and instances of social control in educational institutions, between the years 2003 to 2016. The problematization was carried out at a methodological level, based on the archaeological and genealogical toolbox, from which arrangements, functionings, transformations, relationships and correlations of knowledge and power were made visible, in the procedures of planning, organization, direction, inspection, surveillance and assessment. In this framework, instances emerged, such as rationalities, forms of institutionalization, objectives, differentiation systems and instrumental modalities. The knowledge of educational management materialized from a device that, not without tensions, achieved support in the communities of Educational Institutions at the Basic and Secondary level, through the power relations installed and developed to underpin educational transformations. Intentionally constructed from educational policies. Thus, subjects and communities were configured that in this way were disciplined, normalized and controlled and at the same time increased from multiple forms of power. In this way, the writing describes the transformation experienced and makes visible various rhetorics that underpinned the educational quality policy established, not without resistance.

Keywords

device; management; education; social control

Resumo

Este artigo de pesquisa analisa a gestão educacional na Colômbia, na política educacional do país, como um dispositivo implantado, a partir de procedimentos e instâncias de controle social nas instituições educativas, entre os anos de 2003 a 2016. A problematização foi realizada em nível metodológico, a partir da caixa de ferramentas arqueológica e genealógica, a partir da qual se tornaram visíveis arranjos, funcionamentos, transformações, relações e correlações de saberes e de poder, nos procedimentos de planejamento, organização, direção, fiscalização, vigilância e avaliação. Neste quadro surgiram instâncias como racionalidades, formas de institucionalização, objetivos, sistemas de diferenciação e modalidades instrumentais. O conhecimento da gestão educacional materializou-se a partir de um dispositivo que, não isento de tensões, alcançou sustentação nas comunidades das Instituições de Ensino de nível Básico e Secundário, por meio das relações de poder instaladas e desenvolvidas para sustentar as transformações educacionais, construídas intencionalmente a partir de políticas educacionais. Assim, configuraram-se sujeitos e comunidades que desta forma foram disciplinados, normalizados e controlados e ao mesmo tempo ampliados a partir de múltiplas formas de poder. Dessa forma, o escrito descreve a transformação vivida e torna visíveis diversas retóricas que fundamentaram a política de qualidade educacional estabelecida, não sem resistências.

Palavras-chave

dispositivo; gestão; educação; controle social

Introducción

El presente de la gestión educativa en Colombia obedece a la implementación, por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), de un dispositivo de gestión entre los años 2003 y 2016. Al inicio de este período, surge un nuevo modelo de gestión educativa (MEN, 2003); al final del mismo, se obliga a las escuelas de nivel básico y medio a medir su calidad a través del Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) (Departamento Administrativo de la Función Pública [DAFP], 2016). Este dispositivo de gestión se materializó a través de prácticas que permeaban a los sujetos e instituciones educativas (IE) con el objetivo de generar modos de acción y poder (Foucault, 1994). En este ejercicio, se desplegaron instancias de control integradas por: las racionalidades establecidas en coherencia con las necesidades e intereses hegemónicos; los objetivos perseguidos por el gobierno en turno; la institucionalización a partir de las políticas educativas; los sistemas de diferenciación estructurados en lo jurídico, económico, cognitivo e informacional, y las modalidades instrumentales que se concretaron a través de discursos, vigilancia y diversos registros de control (Dreyfus y Rabinow, 2001). Además, se utilizaron procedimientos de control como la planeación, organización, dirección, inspección, vigilancia y evaluación, que se reconfiguraron con el fin de crear las condiciones necesarias para el nuevo dispositivo de gestión. Estas instancias y procedimientos instauraron un singular gobierno de la vida en las IE.

El poder configurado se tejió de manera sigilosa e instó, a través de la autoevaluación y la evaluación permanente, al “mejoramiento” y la “calidad” educativa. En esta madeja, se desplegó el dispositivo, entendido como un conjunto heterogéneo de instituciones, sujetos y prácticas discursivas o no discursivas, configuradas históricamente e inscritas en relaciones de poder (Schérer, 2005). El objetivo era tejer un entramado que permitiera una racionalidad productiva en la escuela, mediante la homogenización de sus elementos (Varela y Álvarez, 1991). En la expansión de su poder disciplinador y normalizador, el dispositivo se adaptó a los cambios necesarios para la acomodación del sistema educativo, sus sujetos y discursos, frente a los nuevos escenarios solicitados por las políticas educativas, en clara relación con la eficacia demandada por organismos multilaterales.

Por lo anterior, la condición del dispositivo de la gestión educativa, en tanto acontecimiento presente en la gobernabilidad escolar, hizo relevante su problematización. Al ser una faltante, fue necesario develar la manera como se formó históricamente en relación

con procedimientos e instancias de control (Restrepo, 2015) que, como mecanismos de poder, crearon modos de ser y actuar. Estas inquietudes llevaron a la decisión metodológica de describir y analizar los archivos a través de la caja de herramientas arqueológica y genealógica.

Metodología

A partir de la arqueología y la genealogía, se analizaron las prácticas dispuestas en la superficie del dispositivo. Para ello, con base en la arqueología, se aislaron en la dispersión discursiva producida por instituciones, sujetos y saberes, una multiplicidad de enunciados en los cuales se relacionaron, a partir de un análisis “crítico e histórico” (Chartier, 2015, p. 18), objetos, conceptos y estrategias de poder (Foucault, 2004; Foucault, 2005). En el entramado anterior, se desplegó una “lectura discursiva” (Zuluaga, 1999, p. 240) con el fin de buscar regularidades, es decir, ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, relaciones y estrategias en las series conceptuales relacionadas con los procedimientos e instancias de control.

La genealogía permitió entender las razones del saber construido y el poder que se puso en juego en el dispositivo. Contribución que amplía la forma como este se configura, los medios como se ejerce y la manera en que se confronta (Foucault, 2000).

La gestión educativa como dispositivo

En Colombia, el dispositivo de gestión se instauró a partir del año 2003 con la llamada Revolución Educativa (MEN, 2003), un plan sectorial que configuró una guía basada en planes de mejoramiento (MEN, 2004). En estos planes se proyectó el Ciclo de la Calidad Educativa, que incluye la autoevaluación, el mejoramiento y la calidad. También se estableció el funcionamiento de las instituciones educativas en sus aspectos directivos, administrativos, pedagógicos y comunitarios. En este contexto, surgen nuevas elecciones estratégicas para la gestión educativa, entendida como la selección y disposición de discursos que organizan la red de cosas e individuos para ordenar medios de ver y decir. Esto integra a los sujetos y componentes de este dispositivo (Schérer, 2005) en función de un gobierno de la vida acorde a los escenarios globales neoliberales y neoconservadores. La gestión educativa se presenta a la sociedad como la solución a la pobreza y la inequidad, pero también se compone de manera intencionada y

limitante (Torres, 2002) al despojar al maestro de su práctica pedagógica y a la escuela de su historicidad, “comportamientos, usos y categorías” (Martínez, 2004, p. 105). Este funcionamiento no está exento de líneas de fuerza. En la gestión, como dispositivo formado estratégicamente e inscrito en relaciones de poder, se despliegan dos elementos constituyentes de la naturaleza específica del poder: las instancias de poder y los procedimientos de control (Dreyfus y Rabinow, 2001), ya mencionados.

Desde ambos elementos se forja la política de calidad, a partir de la cual se despliegan los ordenamientos y funcionamientos del dispositivo en directivos y docentes. Los modos administrativos aportan elementos constitutivos de un verdadero mejoramiento en las dinámicas institucionales, lo que motiva su aceptación y reconocimiento. Sin embargo, como modos de control, también dejan una estela de efectos de poder (Bedoya, 2013), lo que constituye otra problemática presente en las instituciones. El modo en que se ejerce este poder limita la expresión de la vida institucional al encauzar las acciones de las comunidades educativas hacia el cumplimiento de metas ministeriales, articuladas a los intereses de los organismos internacionales (Fecode y CEID, 2013a). Este entramado transforma la visión pedagógica base del quehacer educativo en una racionalidad administrativa regulada por instancias y procedimientos de control, entre ellos, las evaluaciones estandarizadas con sus mediciones periódicas, en función de una retórica de la calidad educativa.

La configuración del dispositivo de la gestión educativa

Las instancias y procedimientos, en tanto tejido que configuró el dispositivo de gestión educativa, se desplegaron de manera religada así:

La planeación, procedimiento de instalación del dispositivo

Planear significó la intervención en la toma de decisiones administrativas, basada en normas e instrumentos de gestión que pronosticaban que “la nueva institución escolar sería productiva” (MEN, 1996, p. 6). Su configuración constituyó un entramado de relaciones de poder fortalecidas con el discurso del mejoramiento, componente de la planeación estratégica (MEN, 2002; Presidencia de la República de Colombia, 2015). Los planes y procesos de mejoramiento para la “excelencia” educativa se llevaron a cabo a través de la autoevaluación (MEN, 2004). Este cerco fue un símbolo edificante de la escuela

productiva, en la que surgieron nuevas relaciones de poder (Gabilondo, 1990). De esta manera, la planeación, como procedimiento sobre el que se construyó el dispositivo de gestión educativa, impuso una “ley de verdad” (Dreyfus y Rabinow, 2001, p. 245), en la que el propósito de la educación se fusionó con el de la gestión empresarial, con el fin de desarrollar “la lógica de la producción industrial y la competencia del mercado” (Ball, 1990, p. 155), basándose en estructuras jerárquicas y en escuelas eficaces (Londoño, 2012).

La planeación da entrada, de igual forma, al Plan Nacional de Formación Docente (Colprensa, 2013), al Programa de Formación Profesional de Docentes y Directivos (MEN, 2013) y a la caracterización de los perfiles de rectores y directivos. Desde dichos instrumentos, se perfilan capacidades y liderazgos para afectar los modos de actuar en función de la efectividad, situada en el “hacer y producir de moldes identitarios” (Sisto, 2011, p. 179). Estas acciones se complementaron con el debilitamiento de las humanidades y las artes, maniobra de adaptación y afinamiento de las conductas (Foucault, 2002), que coadyuvaron a la modificación de las características del docente. Además, con la promulgación del Estatuto de Profesionalización Docente (MEN, 2002), se afianzó la disciplina y el control.

Con la planeación, también surge el establecimiento educativo integrado, materializado a partir del Decreto 688 de 2002 (DAFP, 2002), que estableció la autonomía escolar y la integración institucional. En la nueva IE, se implementó la vigilancia y el registro permanente de datos (Castro, 2004), como los generados por las evaluaciones externas (MEN, 2008a), lo que debilitó la reflexión pedagógica e instauró índices de calidad como desempeño, progreso, ambiente escolar y eficiencia (DAFP, 2016). Estas modalidades instrumentales, desde un control constante, se enfocaron en las pruebas nacionales periódicas para evaluar el desarrollo de las competencias y activar el Ciclo de Calidad Educativa. Todo esto se fusionó y se materializó en el Proyecto Educativo Institucional -PEI-, que se presentó como una construcción autónoma, participativa y democrática, pero que en realidad se convirtió en un instrumento homogeneizante con efectos sobre cada gobierno escolar y en la formación de subjetividades.

En disputa con esta instrumentalización de la vida escolar, emergieron discursos que reclamaban una planeación construida entre los actores y que fuera identitaria a la cultura escolar, con una discusión democrática, participativa e intercultural. De esta manera, circuló una verdad más cercana a las

vivencias docentes, sin indicadores ni metas, con otras formas de poder centradas en los directivos y docentes. Estos últimos sumaron a su saber pedagógico el administrativo y estadístico, enriqueciendo su gestión en beneficio de los estudiantes. En este sentido, el sector magisterial puso en circulación el Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA), que tensionó con un gestor al servicio de la burocracia e impulsó un estilo profesional de enseñanza (Ball, 1990).

En resumen, el dispositivo utilizó una racionalidad economicista en el proceso de planeación para establecer una tecnología de poder que se implementó en la vida escolar con el objetivo de promover los propósitos gubernamentales a través de la sujeción de los responsables de la planeación en cada institución educativa.

La organización, acción transformadora de la gestión educativa

La organización como procedimiento surgió como un proceso que interrumpió la continuidad administrativa característica de principios del siglo XXI. Estructuró flujos, tejió una forma vigilada de gobierno y manejó la conducta de los directivos y docentes, lo que generó resistencia. El mecanismo para lograr la transformación de la organización en una forma de gobierno se pensó a partir de la adopción de políticas educativas y planes, enfocados en la participación del sector educativo.

El despliegue organizativo se fundamentó en los derechos y garantías constitucionales de la “descentralización como base para la consolidación de establecimientos educativos autónomos” (MEN, 2008a, p. 13). Este enfoque sustentó la necesidad de mejoramiento debido al insuficiente progreso en los indicadores de calidad, eficiencia y cobertura (MEN, 2003). Como resultado, y en pos de un logro compartido, se configuró una organización enfocada en la aplicación de “todas las normas relativas a regular los órganos, estructuras del sistema educativo (niveles), estructuras administrativas e institucionales y procedimientos” (Contreras Bello, 2011, p. 99) de la educación básica y media. Este desplazamiento del gobierno autónomo institucional provocó la intensificación de las diferencias, destacándose el movimiento de “contrarreforma educativa” (Pulido, 2008, p. 8).

Mediante la desconcentración, se transfirieron la autoridad y los recursos administrativos de forma piramidal en función de la conducción de las instituciones educativas. La organización se configuró de manera diferenciada, jerárquica

y funcional, distribuyendo las responsabilidades coordinadas entre departamentos, municipios, secretarías de educación e instituciones educativas. Esto afinó la función panóptica del dispositivo y cosificadora de los procesos de sujeción. Se forjó, a través de esta vía, un “profesorado y una dirección de los centros que rindan cuentas ante la comunidad y las familias de cada escuela” (Rambla, 1998, p. 134); momento en el que se promovieron escuelas eficaces y medibles como discurso arraigado en organismos supranacionales. Este ordenamiento se constituyó a partir de teorías y estrategias de *management*. Por esta vía, se excluyó “la crítica del escenario escolar” (Ramírez y Chica, 2017, p. 151) y se dio espacio a la incorporación de formas de control, lenguajes no educativos y esquemas organizacionales más productivos.

La gestión ingresa al contexto escolar, según Ball (1990, p. 166), como “una forma de organización que pone en lugar preferente la racionalidad”, en función de la mejora de la productividad educativa, impulsada por los planes sectoriales basados en la Seguridad Democrática (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2003, 2007) y la Prosperidad Democrática (DNP, 2011).

La organización se visibilizó de igual manera en la diferenciación configurada a partir de un liderazgo jerárquico entre directivos y docentes. En ella se afianzó, a nivel discursivo, el lenguaje empresarial, propicio para el procedimiento de control, al homologarse las funciones directivas con las de gerente de empresa.

La racionalización de la organización como práctica gubernamental obedeció al “juego de las relaciones de poder” (Dreyfus y Rabinow, 2001, p. 265), en el cual se configuraron, a través de la vía jurídica, estructuras administrativas jerárquicas con el objetivo de favorecer un dominio que tensionaba con las líneas de fuerza. Desde el ordenamiento jurídico-político, se percibe una “curva de enunciación” (Deleuze, 2014, p. 240) hacia la instalación del dispositivo organizacional previsto.

El direccionamiento para la concreción del dispositivo de gestión

En las formas de direccionamiento, se encuentran los cronogramas y despliegues empleados para transformar las prácticas de los directivos docentes, a partir de la relación entre las secretarías de educación y ellos. Estos, al ser configurados como objetos de gobierno, desencadenan líneas de fuga que tensan con el poder de quien administra.

Este procedimiento se enfocó en la obtención de resultados (MEN, 2007) y se articuló con la política de calidad. Contó, por lo tanto, con normas y procedimientos para dirigir las decisiones de ministros, secretarios, rectores y gestores educativos, con el objetivo de asegurar sus “fuerzas de producción” (Foucault, 2002, p. 131) hacia la realización del “Plan de Mejoramiento de la Calidad” (MEN, 2004). Se incluyeron medios técnicos, como modalidades instrumentales, a través de una variedad de formatos, registros y mediciones, que formalizaron los procesos de dirección. Además, se apoyó en la guía ministerial número 5 (MEN, 2004), guía ministerial 34 (MEN, 2008a) y guía ministerial 33 (MEN, 2009), las cuales estuvieron relacionadas con el Ciclo de la Calidad y se identificaron como la cadena de valor de la gestión estratégica.

Se complementaron diferentes formas de medición en la labor directiva, las cuales prestaron asistencia en el seguimiento y rendición de cuentas, en relación directa con el sistema de gestión de calidad (MEN, 2009). Este sistema fue complementado con el Índice Sintético (DAFP, 2016), cuyos resultados involucraron a las comunidades educativas en el cumplimiento de sus componentes, demostrando así la excelencia educativa. De esta manera, el neoliberalismo logró sus demandas de eficacia y productividad en el sistema educativo (Romo, 1997).

En este proceso, el dispositivo se basó en recomendaciones internacionales que establecieron: “Involucrar a las secretarías de educación para respaldar una agenda común para el cambio será esencial para desarrollar satisfactoriamente la reforma en Colombia” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] y Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016, p. 46). Como instituciones, discursos, construcciones arquitectónicas, normatividad y una serie de situaciones (Congreso de la República de Colombia, 2001; Martínez Posada, 2014) con acciones administrativas cíclicas de diagnóstico, definición de objetivos, metas medibles, asignación de recursos, seguimiento y evaluación (Presidencia de la República de Colombia, 2002), lograron involucrar a las comunidades educativas a través del plan de desarrollo y los planes operativos (MEN, 2008a), que se convirtieron en puntos de partida y de llegada en el poder del discurso. Como consecuencia, las instituciones educativas se convirtieron en territorios a gobernar desde la soberanía de las secretarías de educación, desde donde se estableció un “saber gubernamental” (Martínez Posada, 2014, p. 5).

El direccionamiento perfiló la diferenciación entre los sujetos gobernantes y los gobernados con el fin de intensificar la efectividad en el espacio real. Este

espacio irradió el “conjunto de cosas, enunciados, poderes y saberes” (Tirado y Mora, 2002, p. 20), con la finalidad de disciplinar y normalizar los cuerpos (Rendón y Andureau, 2017).

Consecuente con las competencias a valorar, se visibiliza una transformación vigilante del sujeto directivo, a partir de una serie de ejercicios formativos y evaluaciones de desempeño, ascenso, mejoramiento salarial y rendición de cuentas (Congreso de la República de Colombia, 2001), que limitaron el papel y la influencia de este actor. Así delimitado, el directivo se vio abocado a “reconstruir la competencia docente” (Bolívar, 2005, p. 5), en espacios en los cuales se debatió entre lo administrativo y lo pedagógico, entre los maestros y los equipos directivos, y entre el cumplimiento de sus funciones y su sentir como directivo.

A partir de dichas tensiones, el directivo se vio obligado a la “desmitificación de sus propios papeles y funciones en el sistema educativo” (Egido, 2006, p. 8) para ubicarse como sujeto y ciudadano que reconoce su historicidad, la cual emana del contexto sociocultural y del sistema educativo al que pertenece (Sandoval *et al.*, 2008). Esto generó líneas de fuga en el debate con la dirección gerencial, que cuestionaba la soberanía de la cultura institucional (Maduro y Rietveldt, 2009). En la estrategia de directivos y docentes se identificó el desenmascaramiento de discursos y acciones basados en una visión tecnocrática de la educación; la revelación del marchitamiento de la pedagogía; la crítica a la gestión curricular racional y tecnológica (FECODE y CEID, 2013a) y la crítica a las políticas educativas. Esto demandó la formación de un sujeto directivo autónomo que luchó contra la marginalidad intelectual y la instrumentalización, mediante el uso de conocimientos. A través de un liderazgo afirmativo, conciliador y asertivo, se promovió una cultura colaborativa (Blase, 1991), se flexibilizaron las estructuras formales (Paredes, 2015) y se establecieron procesos de gestión democráticos y autónomos, basados en la investigación y el análisis contextual de la institución; aspectos que permitieron un mejoramiento educativo y social (Ball, 1994; Bacharach y Mitchell, 1987).

En síntesis, en la cotidianidad de las prácticas escolares, se encontró un lenguaje administrativo que perfeccionó desde el direccionamiento, la maniobra de la adquisición progresiva de un saber no escolar. Así, la programación de los sujetos e instituciones hacia el cumplimiento de la gestión traspasó sus cuerpos y se convirtió en una forma de administrar la vida individual y escolar. De esta forma, la programación de los sujetos e instituciones hacia el cumplimiento

de la gestión, traspasó sus cuerpos y se convirtió en una forma de administrar la vida individual y escolar, en un conjunto de relaciones que estrecharon el vínculo entre el saber y el poder, aspectos que generaron oposición.

La inspección y vigilancia como tecnologías de poder

Dicho procedimiento se llevó a cabo con el objetivo de cumplir con los propósitos estratégicos establecidos en la planificación. Estos propósitos debían ser gestionados de acuerdo con la estructura organizacional, dirigida a su cumplimiento, bajo la amenaza de sanciones individuales o colectivas. Esta restricción estableció un ambiente de vigilancia y control en la vida institucional. Para lograrlo, fue necesario integrar, diferenciar y reconfigurar las instancias de control, como las formas institucionales, que se convirtieron en la tecnología de control en cuestión.

La integración de fuerzas para la configuración de la función de inspección y vigilancia se compuso con los saberes de la planeación, la organización y el direccionamiento, con el objetivo de producir la estratificación necesaria para consolidar el dispositivo. Esto aumentó el poder del procedimiento de control en análisis, al hacerlo limitado, concreto, inamovible, determinado, y con una “relación de vigilancia definida y regulada” (Foucault, 2002, p. 176). De manera estratégica, el Estado legalizó la concepción de la vigilancia de los servicios públicos para garantizar su calidad (Constitución Política de Colombia [CP], 1991). Desde esta fundamentación legal, la inspección y la vigilancia se correlacionaron para ejecutar un “poder relacional” (Foucault, 2002, p. 164).

La integración, según Deleuze (2014), es un “proceso imperceptible y continuo” (p. 151). Este proceso combinó las instancias de control con el fin de favorecer la materialización de los objetivos establecidos, a través de un mecanismo restrictivo y sancionador. Una vez lograda la integración, el sistema de diferenciación se convirtió en una maquinaria articulada de coacción, donde unos ejercen control sobre otros (Dreyfus y Rabinow, 2001). Este sistema incluye al ministerio, las gobernaciones, las alcaldías, las secretarías de educación certificadas y no certificadas, así como las instituciones y comunidades educativas (Congreso de la República, 1994; 2001; 2014; Presidencia de la República de Colombia, 2015).

En esta estructura piramidal, el MEN tenía la facultad de solicitar y verificar la información registrada en documentos por las IE como un ejercicio de

comprobación del cumplimiento de fines y funciones (Vélez White, 2005). A esta inspección se sumaba la vigilancia, con el seguimiento y evaluación de las actividades institucionales. Este proceso se completaba con la recomendación de acciones de mejoramiento y, en caso necesario, la imposición de sanciones institucionales y personales.

La ejercitación, como acción agregada, dio forma organizativa a las maniobras. De manera redundante, la inspección y vigilancia controlaron la gestión educativa a partir de los índices de calidad. De igual manera, se desplegaron como “sistemas de regulación de la educación” (Escallón, 2018, p. 146), mediante la desconcentración y acompañadas del discurso de la autonomía, promovido por las secretarías de educación, instituciones responsables de reconfigurar el procedimiento de la vigilancia desde nuevas formas institucionales. Por esta vía, se crearon equipos interdisciplinarios para los “procesos de control de gestión de los establecimientos educativos” (Vélez White, 2005, p. 2), se expidió un Reglamento Territorial de Inspección y Vigilancia y se formuló un Plan Anual de Inspección y Vigilancia, que debía contener estrategias, metas, indicadores, actividades y responsables (Vélez White, 2005). Operativamente, desde las mencionadas herramientas e instancias, la vigilancia, “como instrumento anónimo y coextensivo del poder, que posibilita el control de las tareas” (Yela e Hidalgo, 2010, p. 59), desplegó el dispositivo en un ciclo de calidad que fijó el mejoramiento de la calidad, en una correlación anclada en varios frentes: los referentes de calidad, las evaluaciones de desempeño y los planes de mejoramiento (MEN, 2004). Este conjunto de operaciones trajo como consecuencia la continuidad de una perpetua caracterización (Foucault, 2002) de las instituciones educativas, a partir de un discurso cercano y supervisor. Por estas vías, el procedimiento sesgó la vida escolar, al propiciar el “enganche Estado-escuela” (Zuluaga *et al.*, 1988), mediante una supervisión por las secretarías del Índice Sintético de la Calidad Educativa (DAFP, 2016).

Esta serie de acciones coaccionaron la formación del sistema de diferenciaciones y condujeron a que “cada sujeto se encuentre atrapado en una universalidad castigable-castigante” (Foucault, 2002, p. 295). Este mecanismo estableció el castigo como sanción para apoyar la ejercitación propia de la corrección y el encauzamiento de la conducta. La diferenciación en el sistema se acentuó con la multiplicidad de funcionarios ejecutores. Como resultado, aumentó la función punitiva pública en relación con aquellas prácticas pedagógicas y curriculares transgresoras (Presidencia de la República de Colombia, 2015).

Al ser la supervisión una tarea fundamental de dirección para garantizar la calidad educativa, la cobertura y la confiabilidad de la información (MEN, 2008b), sus procedimientos, de obligatorio cumplimiento, constituyeron otra forma de racionalidad: la supervisión. Desde la administración estatal, esta forma de gubernamentalidad se extendió sobre toda una comunidad (Foucault, 2002), dirigiendo la conducta de los equipos directivos. Sin embargo, esto generó resistencias y cuestionamientos sobre la efectividad del procedimiento. En resumen, la inspección y vigilancia, ya sea de manera individual o agrupada, ejerció poder sobre los sujetos secretarios, convirtiendo su aconductamiento en la acción a obtener, y, por ende, en la mayoría de directivos docentes y docentes.

La evaluación, concreción de las relaciones estratégicas para la regulación del dispositivo

En el año 2003, el MEN implementó un sistema de evaluación que, como se ha indicado, sirvió de insumo para la elaboración de planes de mejoramiento en función de la concreción de la calidad, concebida en las políticas del plan sectorial correspondiente. El sistema se difundió como un “instrumento para el mejoramiento que permite obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así optimizar el esfuerzo” (MEN, 2006a, p. 1). En él, se visibiliza una discontinuidad entre una evaluación del aprendizaje de los estudiantes y otra permanente a través de pruebas censales, alineada con la enseñanza de estándares por competencias y ampliada en su acción y control sobre la “concepción y desarrollo del currículo, el profesorado, los centros docentes y la propia administración” (Martínez, 2004, p. 353). En este despliegue, se devela un accionar biopolítico y una gubernamentalidad para su logro.

La evaluación en el contexto anterior adquirió relevancia a partir de áreas acordadas globalmente para su muestreo y comparación, convirtiéndose en una “práctica visible que puede ser observada, analizada e interpretada por quienes son objeto de evaluación” (MEN, 2006b, p. 1). Esto aplica tanto para las pruebas nacionales Saber-ICFES como para las pruebas internacionales de referencia: PISA (Programme for International Student Assessment), SERCE (Estudio Regional Comparativo y Explicativo) y TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) (MEN, 2006c). Estas pruebas son expuestas de forma pública.

Se desprende, de lo anterior, una centralidad en la evaluación que reordena la gestión académica en su tarea de enfocar las acciones para lograr resultados en los estudiantes (MEN, 2008a). La necesidad de mejorar anualmente los resultados en las pruebas implicó que la estructura académica fuera coherente con las demandas evaluativas y se movilizara hacia los logros esperados.

En este troquel, se publicitaron, a partir de la evaluación, las fortalezas y debilidades. Fue factible vigilar el “impacto de los procesos educativos sobre el desarrollo de competencias básicas por parte de los estudiantes del país” (MEN, 2006a, p. 1). El Estado evaluador, por esta vía, debilitó en el sistema educativo “la autonomía profesional de los docentes, quienes cedieron no solo la competencia exclusiva de la evaluación, sino también la determinación de los contenidos y los métodos” (Grinberg, 2015, p. 157).

La evaluación creó una sujeción y se centró en “evaluar, medir, cuantificar, materializar y objetivar los aprendizajes con el objetivo exclusivo de aumentar la productividad del sistema” (Martínez, 2004, p. 356). No se desplegó desde una visión integradora, contextual, crítica, pluralista y pedagógica, sino desde un enfoque que privilegió los mecanismos de evaluación.

La evaluación, como una forma de institucionalización, se ha vuelto habitual en las prácticas de directivos, docentes y estudiantes. De esta manera, se ha convertido en una constante fuente de conflicto entre la libertad y la coacción, así como entre la resistencia y el ejercicio del poder. En medio de estas tensiones, se ha establecido como “una actividad permanente que permite conocer la progresión y tendencia de un proceso, para tomar decisiones informadas y oportunas acerca de la confirmación o redireccionamiento necesario en los procesos y lograr el nivel de avance previsto” (MEN, 2006b, p. 1).

Las mediciones realizadas en la escuela colocaron a cada institución educativa y a sus estudiantes en una situación de inspección y vigilancia controlada, como si estuvieran en un panóptico. En este laberinto normativo de evaluación, se enfatizaba la diferencia, se comparaba el desempeño, se premiaba el éxito, se regulaban las acciones y se utilizaba la zozobra como mecanismo de control.

El ordenamiento y funcionamiento de la evaluación encontró en el cuerpo de los directivos y docentes la estrategia para configurar una sociedad controlada a través de la norma y mediante el diligenciamiento de una diversidad de modalidades instrumentales (Foucault, 2002) dispuestas para normalizar la vida escolar. La regulación de los directivos

y docentes estuvo en función de una articulación de la gestión a la “reconvencción de la escuela y los sistemas educativos” (Martínez, 2004, p. 380) y de un afianzamiento de la eficiencia y la eficacia (Fecode y CEID, 2013a). Dichos elementos debieron ser demostrables en las evaluaciones de ingreso, de período de prueba, la anual de desempeño y la de competencias para ascenso (MEN, 2008a), las cuales permitieron la “constitución de un sistema comparativo” (Foucault, 2002, p. 177). Estas evaluaciones, signadas como un protocolo y diferenciadas para directivos y docentes, precisaron la medición del desempeño respecto a las competencias desplegadas en cada una de las áreas de la gestión. Como resultado, la condición personal y profesional se hizo maleable (MEN, 2018) al ser evaluado y categorizado el sujeto.

Durante trece años, las evaluaciones aplicadas han sido confrontadas por Fecode, pero no han logrado mayores efectos en su desestimación. Por el contrario, la evaluación de docentes y directivos “hace de cada individuo un ‘caso’: un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder” (Foucault, 2002, p. 177).

Este último procedimiento de control fue un eslabón definitivo en la concreción de un poder que reclamaba, desde lo macro, la actualización del nivel micro a nivel escolar. Esto trajo como resultado una sujeción ya reconocida y divulgada, lejos de ser superada. Ella produjo un efecto en red que fue como una pantalla que se superpuso sobre el sistema educativo, produciendo un flujo de normas, criterios, dictámenes, reglamentaciones, recomendaciones y decisiones que configuran un campo al que los docentes deben ajustarse (Irigoyen, 2011, p. 35).

En el conjunto anterior de procedimientos e instancias de control, se puede observar un dispositivo de gestión educativa utilizado en las instituciones oficiales de educación básica y media en Colombia. Los trazos de este dispositivo se han configurado históricamente a partir de verdades circuladas en las políticas educativas, establecidas en las relaciones de poder tejidas entre los años 2003 y 2016.

En la proliferación y dispersión discursiva correlacionada, emergen componentes de la gestión educativa que se despliegan estratégicamente en relación con instancias de control para formar el dispositivo de la gestión educativa. Estas instancias, como aquellos aspectos que lograron la actualización del poder, se activan en función del objetivo ministerial de incorporar en las instituciones la forma de gestión configurada. Desde allí, y en una integración de fuerzas con los procedimientos de control, se crearon acciones sobre los sujetos. Este entramado, en su

conjunto, deja ver lo que se llamó “contrarreforma educativa” (Fecode y CEID, 2013b, p. 31), desde la cual sistemáticamente se desplazó la autonomía institucional, se impulsó la “coerción disciplinaria” (Foucault, 2002, p. 127) y se afianzaron políticas de regulación y control.

En la relación de instancias y procedimientos de control, se encuentran los mecanismos de evaluación, mejoramiento y calidad, con los que se construyeron prácticas sociales que de manera intencionada transformaron las instituciones educativas y a sus sujetos. Es decir, durante el período en estudio, las instituciones educativas experimentaron cambios en su gestión educativa. Como resultado, la acción de la gestión se convirtió en un dispositivo que coaccionó la conducta de secretarios de educación, directivos docentes y docentes, y por lo tanto, direccionó sus prácticas (Martínez, 2014, p. 55). Esto resultó en un constante enfrentamiento con el poder y en un saber que encontró resistencia.

La gestión educativa en el periodo acentuó las lógicas del poder, con el objetivo de impulsar una escuela competitiva. En este sentido, el conocimiento de la gestión educativa estableció reglas y procedimientos de control, basados en la selección de instancias de poder, para lograr una conexión constante en el tiempo y en los distintos espacios educativos, y así formar una institución escolar renovada. Esta transformación se lleva a cabo a través de la institucionalización de una escuela eficiente y competitiva, en la que se distingue entre gobernantes y gobernados.

Se puede observar que el nuevo establecimiento educativo es un espacio diseñado para promover la transformación de la vida institucional y su gobierno. Allí se demuestra el conocimiento de la gestión, con el objetivo de estructurar un campo viable que permita el gobierno de los demás. Se pueden encontrar las presiones de poder que, como instancias, ponen en marcha la condición y el efecto de la diferenciación en los individuos, en una alteración planificada del ejercicio participativo. De igual manera, se revela una implementación de objetivos ministeriales y formas de institucionalización que, en conjunto con los medios para crear poder y lograr su racionalización, facilitan la existencia y aparición de un dispositivo de control.

El entramado anterior se teje a través del desplazamiento de la sociedad educativa previa y las resistencias de los sujetos, en una confrontación que emerge paralelamente al dispositivo. En medio de estas tensiones, se presentan puntos de fuga que desafían la dirección estratégica que anula la creatividad, perpetúa el *statu quo* y limita la experimentación

en la vida escolar. El cambio y la resistencia se expresaron desde la misma institución educativa y sus miembros, con el objetivo de establecer un conocimiento auténtico en la escuela que guiara las acciones de sus directivos y docentes hacia la autonomía institucional y el empoderamiento de los sujetos. Desde esta perspectiva, se establecieron nuevas relaciones de poder y conocimiento en la escuela, diversas y posibles, creativas y soñadoras, respetuosas y condescendientes, en un acto político legítimo que permitió la inclusión de otros discursos. Estos, al superar la estrategia de confrontación, abrieron el camino hacia prácticas de libertad en la vida escolar, basándose en un aprendizaje a partir de “las percepciones próximas, moleculares, lectoras de flujos, que podemos denominar micropolíticas” (Niedzwiecki, 2015, p. 135).

A pesar de las anteriores resistencias al dispositivo, la actitud beligerante de la resistencia no logró transformar los ordenamientos y funcionamientos hegemónicos. El poder de una escuela establecida convirtió las estructuras escolares formales en un lugar de estabilidad para las prácticas de los sujetos, lo que llevó a prácticas de disciplinamiento que promovieron la normalización y la inmovilización de sus cuerpos, evitando así cualquier valor que pudiera fomentar una actitud de cambio. Por esta razón, el control ejercido mediante la “técnica de castigo” (Foucault, 2002, p. 121) minó la confianza en la autoridad y la autonomía de la institución educativa, generando dudas sobre sus valores como comunidad y poniendo en tela de juicio su propio espacio de trabajo (Paredes, 2015, p. 133). Debido a este tipo de dominio, la escuela ha tenido dificultades para avanzar desde entonces.

El juego de poder, conducido con templanza desde los niveles de autoridad estratégicos, basado en una disertación política gubernamental alineada y acompañado de una ordenación territorial, ha generado una gubernamentalidad explícita para las instituciones de educación básica y media del país. Sin embargo, este modelo de gestión no se presenta como una forma de mejoramiento institucional, sino como una forma planeada, revisada, seguida, evaluada y sancionada de materializarlo. A través de estas vías, el dispositivo ha integrado “relaciones de poder, relaciones de comunicación y capacidades” (Dreyfus y Rabinow, 2001, p. 250) para ejercer un control. La política educativa se muestra como un parámetro invariable a cumplir, presente en los caminos abiertos y enlazados del dispositivo. Sin embargo, en algún lugar queda lo importante para la escuela: lo no medido, lo no estandarizado, lo vivido y resuelto

en su cotidianidad, en su gestión real y que no se suma dentro de la parametrización establecida por un instrumento detallado y cuidadosamente refinado.

Por lo tanto, al ser la vida cotidiana de los sujetos directivos y docentes el punto de ataque del poder, resulta necesario establecer una relación disociada con los procedimientos e instancias de control. Esto permitiría desvelar su poder y, de esta forma, disminuir su capacidad de control a través de acciones creativas y alternativas que dialoguen con las normas y recreen su planteamiento inicial.

Conclusiones

El análisis de la formación de la gestión educativa como dispositivo en la política educativa en Colombia durante el periodo 2003-2016 reveló cómo esta gestión fue un elemento clave en el funcionamiento del sistema educativo, en línea con las proyecciones de organismos internacionales. En esta política sectorial se establecieron los métodos de actuación y las formas de control discursivo, con el objetivo de implementar el dispositivo a través de procedimientos e instancias de control.

Problematizar los procedimientos permite concluir que estos dieron coherencia al dispositivo. Ya sea de manera individual o en grupo, impulsaron una poderosa relación de fuerzas que impusieron saberes y, a su vez, se alimentaron de ellos para actualizarlos en el presente. Al ser institucionalizados por el MEN, se evidenció una relación de poder con los sujetos de la gestión educativa, que no estuvo exenta de tensiones. En el despliegue de este tipo de poder, se hizo visible la firmeza con la que se implementó la normatividad para lograr el control desde las racionalidades administrativa, jurídica, instrumental, economicista y productivista. En ellas, se pudo observar la institucionalidad en sus propósitos y la institución educativa como espacio en el que se ejerció el poder.

Los procedimientos de control componen una estructura de relaciones que establecen líneas precisas para unir los saberes de los procedimientos en el espacio de poder escolar, con las curvas impulsadas desde las estructuras de poder. Estas líneas se pliegan y repliegan para dirigir el poder hacia la sujeción de directivos y docentes, en función de la implementación del modelo de gestión educativa. De esta manera, la secuencia de los procedimientos sigue un orden administrativo empresarial en el que la planeación determina los modos de acción para actuar sobre los sujetos; la organización estructura la legalidad de esos modos y formas de acción; el direccionamiento establece una nueva forma de gobierno institucional

y de control de la vida de cada sujeto; la inspección y vigilancia se encarga del control para lograr el disciplinamiento y la normalización; y la evaluación funciona para generar sostenibilidad, actualizando en sus acciones las formas de poder a través de la retroalimentación, la sanción y el estímulo.

La relación armónica entre la planeación, organización y dirección, como triada de poder y sustento administrativo y productivo del modelo de gestión, orientó el comportamiento en relación con los discursos explícitos para cada procedimiento. A través de la inspección, vigilancia y evaluación, se buscó la sujeción de los sujetos. El cumplimiento de los procedimientos conduce, de esta manera, a adquirir una identidad con el modelo de gestión que se refuerza con el control y se naturaliza el poder instituido en cada instancia de control.

Cada procedimiento creó formas institucionales y medios de control para establecer relaciones de poder. Se utiliza la política de calidad como medio, derivada de planes de mejoramiento, para presionar a directivos docentes y docentes a través de la evaluación, con el fin de lograr mejoras en el progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar.

Las modalidades instrumentales, como componentes de las instancias de control, alimentaron los medios para crear relaciones de poder. Esta acción denotó una mayor fuerza en los procedimientos de organización y direccionamiento, al establecer la estructura base sobre la cual se gobernaba la institución y sus sujetos a través de una diversidad de formatos y reportes. Para afianzar el poder y su efecto de control y dominación, utilizaron los procedimientos de inspección, vigilancia y evaluación como campo de posibilidades para la instrumentalización del poder y para despejar las dudas frente a la obligatoriedad de cumplimiento del modelo.

Las formas de cada instancia de control delimitaron, en primer lugar, la sociedad sobre la cual ejercieron la coacción. Esto se hizo con el objetivo de enraizar su poder en las relaciones sociales y viabilizar su reproducción. En segundo lugar, se limitó la libertad de los sujetos y la soberanía de su saber mediante las formas y situaciones de gobierno. Ambos efectos se vincularon a la vida escolar, a través de las formas gubernamentalizadas impuestas por el control estatal.

El análisis del despliegue de los procedimientos y las instancias de control visibiliza la configuración de un dispositivo de control que, detalladamente, relaciona el saber y el poder, con el fin de establecer relaciones de fuerza y poner en marcha procedimientos e instancias para limitar la voluntad de los participantes. Esta decisión pone en riesgo la

historicidad de las prácticas escolares y obliga a su reescritura, con el objetivo de alcanzar márgenes de libertad en relación con el poder presente.

Lo anterior crea condiciones para que emerjan estrategias que tensionen y que marchen en paralelo a la dominación. En este sentido, irrumpen la recuperación de la gobernabilidad escolar, la defensa de la autonomía institucional, el cumplimiento del mandato constitucional sin intencionalidades soterradas, la participación en franca democracia y en equidad de posibilidades, la construcción de políticas educativas a partir de apuestas emergentes y el acrecentamiento del poder del directivo y el docente, basado en su empoderamiento como sujetos políticos.

Referencias

- Bacharach, S. y Mitchell, S. (1987). The generation of practical theory: Schools as political organizations. En J. W. Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 405-418). Prentice Hall.
- Ball, S. (1990). La Gestión Como Tecnología Moral. Un Análisis Ludista. En S. Ball. (Ed.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 155-168). Ediciones Morata.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica.
- Bedoya, H. M. (2013). Trazos metodológicos en las investigaciones de Michel Foucault. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (40), 162-173. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/453>
- Blase, J. (1991). *The Politics of life in schools: power, conflict, and cooperation*. Sage.
- Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (35), 130-132. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/12570>
- Chartier, R. (2015). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certau, Marín*. Ediciones Manantial.
- Colprensa. (2013, mayo 15). Gobierno anunció plan de formación docente. *El Colombiano*. https://www.elcolombiano.com/historico/gobierno_anuncio_plan_de_formacion_docente-HFEC_133_613
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* No. 41 214.
- Congreso de la República de Colombia. (2001, 21 de diciembre). Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto

Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. *Diario Oficial* No. 44 654.

Congreso de la República de Colombia. (2014, 23 de diciembre). Ley 1740 de 2014 por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior, se modifica parcialmente la ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 49 374.

Constitución Política de Colombia [Const]. (1991). *Constitución Política de Colombia*. (Cuarta edición). Imprenta Nacional.

Contreras, Y. (2011). Organización, planeación y administración educativa. Perspectivas teóricas en la Escuela. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 2(2), 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751800008.pdf>

Deleuze, G. (2014). *El Poder: Curso sobre Foucault II*. Cactus.

Departamento Administrativo de la Función Pública [DAFP]. (2016, marzo 30). Decreto 501 de 2016 por el cual se adiciona el decreto único reglamentario del sector educación para reglamentar la jornada única en los establecimientos educativos oficiales y el programa para la implementación de la jornada única y el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media, conforme a lo dispuesto en los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015. *Diario Oficial* No. 1 49 829.

Departamento Administrativo de la Función Pública [DAFP]. (2002, abril 30). Decreto 688 de 2002 por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos sometidos al régimen especial del Estatuto Docente y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo oficial. *Diario Oficial* No. 44 770.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado comunitario*. Imprenta Nacional de Colombia.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado comunitario: desarrollo para todos*. Imprenta Nacional de Colombia.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2011). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: prosperidad para todos*. Departamento Nacional de Planeación.

Dreyfus, H., y Rabinow, P. (2001). Michel Foucault: *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Nueva Visión.

Egido Gálvez, M. I. (2012). El director escolar: modelos teóricos, modelos políticos. *Avances en Supervisión Educativa*, (4), 1-17. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/238>

Escallón, D. (2018). La superintendencia de educación y otras recomendaciones para mejorar la calidad de la educación en Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2) 144-164. <https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.09>

Fecode y CEID. (2012). *Construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo, PEPA: Implementación mediante la formación de Círculos Pedagógicos*. Ediciones LCB

Fecode y CEID. (2013a, 18-19 de noviembre). *Política educativa y situación de la educación en el mundo* [Conferencia]. Seminario Internacional de Pedagogías Críticas, Bogotá, Colombia. <https://fecode.edu.co/ceid/images/documentos2017/Documentos%20del%20Seminario%20Internacional%20de%20Pedagog%C3%ADas%20Cr%C3%ADticas%202013.pdf>

Fecode y CEID. (2013b, 18-19 de noviembre). *Movimiento Pedagógico y Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo* [Conferencia]. Seminario Internacional de Pedagogías Críticas, Bogotá, Colombia. <https://fecode.edu.co/ceid/images/documentos2017/Documentos%20del%20Seminario%20Internacional%20de%20Pedagog%C3%ADas%20Cr%C3%ADticas%202013.pdf>

Foucault, M. (1994). *Dichos y escritos*. Editora Nacional.

Foucault, M. (2000). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Pre-Textos.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2004). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.

Gabilondo, A. (1990). *El Discurso en acción: Foucault y una ontología del presente*. Anthropos.

Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 8(2), 155-172. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8373>

Irigoyen, J. (2011). La refundación de la evaluación. *Labyrinth*, (33), 35-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3692378>

Londoño, C. (2012). ¿El ocaso de la planeación estratégica? *Revista Universidad Eafit*, 31(7), 51-61. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1372/1243>

- Maduro, I. y Rietveldt, F. (2009). Competencias del gerente educativo en el desarrollo de la práctica pedagógica del docente de educación básica. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(6), 41-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937192>
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Martínez, J. E. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Ediciones Unisalle.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1996). Plan decenal de educación, 1996-2005. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85242.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002, junio 19). Decreto 1278 por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente. *Diario Oficial* No. 44 840.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2003). La Revolución Educativa. Plan Sectorial 2002-2006. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85273.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). *Planes de mejoramiento. Y Ahora ¿Cómo mejoramos? Guía 5*. Impresiones Periódicas S.A.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006a). Evaluar y promover el mejoramiento. *Al Tablero*, (38), 1-2. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-107321.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006b). Cambios en la política de evaluación. *Al Tablero*, (38), 1-2 <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-107321.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006c). Las distintas pruebas. *Al Tablero*, (38), 1-2 <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-107321.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2007). La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación. *Al Tablero* (42), 1-3. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-137440.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008a). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Cargraphipcs S. A.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008b). SICIED. Sistema Interactivo de Consulta de Infraestructura Educativa. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-156289.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). Organización del sistema educativo. Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media. Guía No. 33. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-205294_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). Programa formación profesional de docentes y directivos. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-345822_ANEXO_28.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). Sistema Educativo Colombiano. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/>
- Niedzwiecki, D. (2015). *Desde el rincón de las hornallas. La gestión de lo cotidiano en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde la perspectiva de los preceptores (2013-2014)*. [Tesis de Doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. FLACSO, Sede Académica Argentina.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] y Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Revisión de las políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. OCDE y MEN.
- Paredes, J. (2015). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias Pedagógicas*, (9), 131-42. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1843>
- Presidencia de la República de Colombia. (2002, 19 de junio). Decreto 1278 de 2002 por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente. *Diario Oficial* No. 44 840.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015, 26 de mayo). Decreto 1075 de 2015 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* No. 49 523.
- Pulido, O. (2008). *La Federación Colombiana de Educadores (Fecode) y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente*. Laboratorio de Políticas Públicas CLACSO.
- Rambla, X. (1998). Los resquicios de la escuela. La organización escolar y los problemas de la investigación-acción en la escuela. *Revista de Educación*, (316), 133-150. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0abe927c-1cae-426c-b493-f805e344a80e/re3160800464-pdf.pdf>
- Ramírez A., B. y Chica L., F. (2017). Horizontes críticos de la gestión escolar: perspectiva latinoamericana. *Aula*, (23), 149-157. <http://dx.doi.org/10.14201/aula201723149157>
- Rendón, A. y Andureau, J. B. (2017). Sujeción y subjetivación: reflexiones acerca del uso de Foucault en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(63-64), 137-153. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328588>

- Restrepo, D. A. (2015). Las políticas públicas en el campo de la salud: dispositivos de biopoder y modos de subjetivación. *Revista Universalud*, 11(21), 23-32. <https://www.uv.mx/msp/files/2014/04/Universalud-21.pdf>
- Romo, R. M. (1997). Proyecto Neoliberal Educación y Docentes. *Revista Electrónica Sinéctica*, (10), 1-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826032004>
- Runge, A. (2002). *Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico*. Universidad de Antioquia.
- Sandoval Estupiñán, L. Y., Quiroga, C., Camargo Abello, M., Pedraza, A., Vergara, M. y Halima, F. C. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2), 11-48. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/729>
- Schérer, R. (2005). A su disposición. En H. Suárez. (Ed.). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 251-274). Editorial Magisterio – Universidad Pedagógica Nacional - Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Sisto, V. (2011). Nuevo Profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-92. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232011000200013&lng=en&tlng=es
- Tirado, F. J. y Mora, M. El espacio y el poder: Michel Foucault y la crítica de la historia. *Espiral*, 9(25), 10-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13802501>
- Torres, V. J. (2002). Política Educativa de la administración Pastrana Arango 1998 - 2002. *Opera*, 2(2), 117-132. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1259>
- Varela, J. y Álvarez, F. (1991). *Saber y Verdad*. Ediciones De La Piqueta.
- Vélez, C. M. (2005). Directiva ministerial No. 14. Orientaciones sobre inspección y vigilancia. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86119_archivo_pdf.pdf
- Yela, J. e Hidalgo, C. (2010). El poder en Foucault: bases analíticas para el estudio de las organizaciones. *Cuadernos de Administración*, (44), 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5006517>
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores: Antrophos.
- Zuluaga, O. L., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, (100), 94-99. https://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Educacion_y_pedagogia_Una_diferencia_necesaria.pdf