



El trazo del dispositivo de la gestión educativa en Colombia, 2002 – 2015

The outline of the educational management system in Colombia, 2002 - 2015



DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10680126>

Adriana Arbeláez Barrero

Maestra, cercana al acontecer de la escuela, en su historia, en las historias de quien la habita. Soy Licenciada en Ciencias Sociales, especialista, magíster y doctora en Educación. Mi mirada parte de lo simple y cotidiano en la vida escolar. Directiva docente en una escuela pública de Básica Primaria en Colombia. Catedrática de la Universidad de Antioquia, espacio donde converso con maestros en formación. Integrante del CEIDEA, grupo de investigación del sindicato de Directivos Docentes de Antioquia, con quienes buscamos aportes para la transformación de las formas de gestión de la escuela colombiana en su quehacer humano, consciente, real y solidario.

E-mail: barrero31@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1575-5380

Recibido: 16-01-2023

Aceptado: 26-11-2023

Como citar: Arbeláez B., Adriana (2024), “El trazo del dispositivo de la gestión educativa en Colombia, 2002 – 2015”, en *Minga. Revista de ciencias, artes y activismo para la transformación de América Latina*, Nro. 10, año 6, semestre II, 2023, pp. 37-55 . DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10680126>



Resumen

En este artículo se analiza desde la caja de herramientas arqueológica y genealógica, de origen foucaultiano, la gestión educativa en Colombia, entendiéndola como un dispositivo desplegado a partir de procedimientos e instancias de control en las políticas educativas implementadas en las instituciones educativas -I.E.-, en el período comprendido entre los años 2002 al 2015. El ejercicio investigativo implicó construir un instrumento metodológico que ofreciera utillajes para develar y comprender las relaciones entre discursos, sujetos e instituciones, que dieron paso a la implementación de un modelo específico de gestión educativa para el país. A través de dicha metodología, se develaron las instancias de control en las racionalidades instauradas, las formas de institucionalización, los objetivos perseguidos, los sistemas de diferenciación instituidos y las modalidades instrumentales establecidas, las cuales, usadas como rejilla en la dispersión de los discursos y prácticas, visibilizaron el poder. En suma, el artículo visibiliza las relaciones de saber y de poder, a partir de la gestión como dispositivo constituido en discursos, normas, racionalidades, instituciones y sujetos, delimitados en instancias y procedimientos de poder que instalaron nuevas formas de organización, desplegaron inéditas racionalidades, visibilizaron diversas retóricas e instauraron procesos de autoevaluación institucional, últimos que estuvieron en función de la configuración de planes de mejoramiento que, en su implementación en medio de resistencias, apuntalaban la política de calidad educativa.

Palabras clave:

Dispositivo, gestión, educación, control social, Colombia

Abstract

This article analyzes from the archeological and genealogical toolbox, of Foucaultian origin, the educational management in Colombia, understanding it as a device deployed from procedures and instances of control in educational policies implemented in educational institutions -I.E.-, in the period from 2002 to 2015. The research exercise implied building a methodological instrument that would offer tools to unveil and understand the relationships between discourses, subjects and institutions, which gave way to the implementation of a specific model of educational management for the country. Through this methodology, the instances of control in the established rationalities, the forms of institutionalization, the objectives pursued, the systems of differentiation instituted and the instrumental modalities established, which, used as a grid in the dispersion of discourses and practices, made power visible, were unveiled. In sum, the article makes visible the relations of knowledge and power, based on management as a device constituted in discourses, norms, rationalities, institutions and subjects, delimited in instances and procedures of power that installed new forms of organization, deployed unprecedented rationalities, made visible diverse rhetorics and established processes of institutional self-evaluation, the latter being a function of the configuration of improvement plans that, in their implementation amidst resistance, underpinned the educational quality policy.

Keywords:

Device, management, education, social control, Colombia

Introducción

El presente artículo responde a la inquietud por la gestión educativa en Colombia. Por tal razón, se realiza una descripción histórica de la implementación y ejecución del modelo de gestión educativa llevado a cabo por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN entre los años 2002 al 2015. En dicho período se realizó la concreción del nuevo Modelo de Gestión Educativa (MEN, 2003) y la obligatoriedad de la medición de la calidad del sistema educativo a través del Índice Sintético de la Calidad Educativa -ISCE- (MEN, 2015b). En ese entendido, la gestión educativa en Colombia se gestó a partir del ordenamiento, funcionamiento, transformación, relaciones y correlaciones de las instituciones, sujetos y discursos (Ossa Montoya, 2011), que también pueden ser comprendidas como regularidades discursivas configuradas desde las políticas educativas del país para el mejoramiento de las Instituciones Educativas (IE). Generando, durante trece años, un discurso seleccionado, distribuido y controlado (Foucault, 2005) propiciador de dominio, sujeción y resistencia en las tendencias de la gestión educativa en el país.

La gestión educativa se entiende como la construcción social de un tiempo histórico configurado a partir de una disposición de relaciones de poder y relaciones de estrategia que tejieron modos de acción y formas de control (Foucault, 1994), que como procedimientos e instancias instalaron formas ritualizadas de poder (Foucault, 2005). Con el fin de crear las condiciones de existencia, emergencia y posibilidad del nuevo dispositivo de gestión y así, actuar sobre las acciones de los sujetos encargados de gestionar los procedimientos administrativos, y en el tiempo, transformar los sujetos directivos docentes y docentes y el gobierno de la vida de las instituciones educativas de básica y media.

El ejercicio de poder permanente, estructuró el campo de acciones de las relaciones, en primer lugar, de las instancias de control visibilizadas como conductoras de las racionalidades que se instauran, los objetivos que se persiguen, las formas de institucionalización, los sistemas de diferenciación, y las modalidades instrumentales (Dreyfus & Rabinow, 2001); y en segundo lugar, los procedimientos de control que se procuraron desde la planeación, organización, direccionamiento, inspección y vigilancia y la evaluación.

A partir del develamiento de este campo de acciones orientadas surge el reconocimiento del modelo de gestión ministerial como un dispositivo de control, al configurarse entre instancias y procedimientos una relación de dominación (Foucault, 2002b) constante, silenciosa y oculta, en la administración educativa y en lo corpóreo de sus gobernantes.

El presente artículo expone cómo mediante el poder disperso, pero orientado, el dispositivo activó el juego de relaciones entre directivos docentes, docentes, líderes educativos y comunidad educativa, de tal manera que se orientara la intención ministerial de una “reestructuración conceptual y organizativa, una reordenación del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores, comportamientos, actitudes cognitivas y prácticas, a través de organizaciones escolares adaptadas al mundo moderno” (MEN, 1996: 2). Acción que supuso la concreción del poder de los unos sobre los otros y el despliegue de una discursividad que atendiera a una nueva verdad para la gestión de las instituciones educativas.

Para comprender este dispositivo, necesitamos conocer cómo se constituyó históricamente este objeto macro, qué procedimientos lo hicieron viable y cómo se formó un saber (Restrepo Ochoa, 2011) que durante trece años precisó modos de ser y actuar. De ahí que, este cuestionamiento encauce un objetivo; analizar la formación de la Gestión Educativa como dispositivo a partir de las instancias y procedimientos de control en las políticas educativas en Colombia, en el período 2002-2015. Lograrlo requiere problematizar los ordenamientos, funcionamientos, transformaciones, relaciones y correlaciones, de los procedimientos administrativos de control que delimitan el dispositivo de la gestión educativa. Asimismo, se requiere indagar el despliegue de las instancias de poder en la producción de saber y poder para la gestión de instituciones educativas en Colombia a partir de las políticas educativas.

La caja de herramientas de Michel Foucault nos ayuda a describir y analizar los archivos a partir de un método arqueológico y genealógico en función de detallar los procesos de rarefacción, de reagrupamiento, formación dispersa y unificación de los discursos desde su “ataque, su perspectiva y su delimitación” (Foucault, 2005: 65). La historia de la gestión educativa se restituye a partir de la historia cultural (Chartier, 2015), acaecida en la estratificación de las prácticas discursivas y no discursivas, dadas a partir de las relaciones de fuerzas (Deleuze, 2014) entre procedimientos e instancias de control. El resultado: la producción de un saber en el campo de la gestión educativa a partir de un análisis “crítico e histórico” (Chartier, 2015: 18) que fundamentó genealogías concretas y situadas a partir de la caja de herramientas foucaultiana.

La descripción y análisis en el tiempo situado, permitió, constatar que, los modos y formas de poder representados por los procedimientos de control; la planeación, la organización, el direccionamiento, la inspección y vigilancia y la evaluación, así como las instancias que estratificaron el poder mediante las diferenciaciones excluyentes de los sujetos, los objetivos perseguidos ministerialmente, los medios para crear relaciones de poder continuas, las formas de institucionalización recreadas permanentemente y los tipos de racionalidad instrumental, funcionalista, pragmática y utilitarista, desplegadas para naturalizar el poder, configuraron la gestión educativa como un dispositivo de control y a partir de allí lograron transformar las prácticas discursivas y no discursivas en las instituciones de educación básica y media en Colombia entre los años 2002 y 2015.

Sin embargo, en los pliegues del dispositivo de la gestión educativa también se revela la emergencia de una crítica a la gestión, por parte de los sujetos directivos docentes y docentes. Así, en la descripción de las formas de poder apalancadas en cada procedimiento por medio de las instancias de poder, surge también el testimonio de los debates sucedidos en el espacio escolar durante trece años, posturas críticas que revelan una búsqueda de alternativas para esquivar la racionalidad administrativa. Dichas posturas, no alineadas, plantean la gestión educativa desde el quehacer diario, continuo, cotidiano y cercano a la realidad de sus vivencias.

1. El tejido del poder en las instituciones educativas

Emprender el análisis del discurso sobre la gestión educativa entre los años 2002 y 2015, es reconocer, por un lado, la historicidad de este elemento macro y, por el otro, su configuración como un dispositivo de con-

trol. En dicho periodo se observa el dominio del discurso económico sobre el educativo, la expansión y masificación de la educación como condición generadora de recurso humano útil y políticamente dócil, la construcción de sistemas de información y de investigación educativos y el auge de estudios sobre la vinculación entre educación y desarrollo (Martínez Boom, 2004). Este discurso económico construye una “verdad” respecto de la educación y desarrollo como fórmula del “avance económico y social de todos los pueblos” (Martínez Boom, 2004: 65). Misma que se difunde ampliamente a través del Estado y entidades internacionales aliadas como el Banco Mundial BM, el Fondo Monetario Internacional FMI, la Organización Mundial del Comercio OMC y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (FECODE, 2013). Quienes concertaron una construcción discursiva y social que estableció los modos de organización de los discursos en su articulación, secuencia y dispersión, y las formas de organización de su retórica, en su estructuración y conveniencia de manera tal que su pertinencia y actualización les diera el carácter de dominio y de referente permanente en la toma de decisiones institucionales, lo que con los años consolidó como un dispositivo de control.

El dispositivo de la gestión educativa, como un entramado de relaciones que envolvió el saber propio de la gestión con el poder de las instancias y procedimientos de control, en el tiempo de trece años, tejió la subjetividad de los sujetos actores de las instituciones educativas. De ahí que, para dichos actores, directivos docentes y docentes, el control de sus voluntades se entrelazó a partir de relaciones de fuerza, es decir, de la estructuración de acciones de poder sobre otras acciones, para que en la cotidianeidad de la vida escolar sus actuaciones demarcaran diferenciaciones de unos sobre otros, ya fuera desde la ley o la tradición de la organización escolar, impulsando así el cumplimiento de objetivos perseguidos desde el dispositivo de gestión. Este cometido utilizó variadas formas instrumentales para instalarlo y hacerlo cercano a sus directivos y docentes, entrenando formas propias de institucionalización como la racionalidad administrativa (técnica controladora de sus voluntades).

Preguntar por el poder implicó destejer lo tejido por el dispositivo. Así, el campo discursivo de la gestión educativa fue interrogado para ver la emergencia de líneas de fuerza que sostenían su marco legal desde las políticas públicas. Aspecto que demostró que desde la institucionalidad se orquestaba el poder con miras al establecimiento de una gestión intencionada. El poder se vehiculizó desde las instancias propias del ordenamiento de una institución educativa, pero el juego de poder puso a su disposición elementos de control que obligaban su cumplimiento.

La vida administrativa de la institución requería de procedimientos para su funcionamiento, y en cada uno de ellos se perfilaron acciones de control casi obligatorias. Por tal razón, el análisis del poder del dispositivo de la gestión, desentraña la multiplicidad de sometimientos a nivel micro y muestra las formas en que se instauraron mecanismos y operadores para su funcionamiento. Lo que nos revela las “técnicas, la heterogeneidad y los efectos de sometimiento, que hacen de los procedimientos de dominación la trama efectiva de las relaciones de poder y los grandes aparatos de poder” (Foucault, 2002a: 51).

2. Instancias y procedimientos de control, formas y medios por donde circula el poder

El poder, que encierra el dispositivo de la gestión, se observa desde los sujetos, las prácticas discursivas y no discursivas desplegadas en el tiempo de su implementación y ejecución, y la institucionalidad que lo sostiene. Constituyendo un entramado de relaciones, configurado por los procedimientos administrativos de la planeación, organización, direccionamiento, inspección y vigilancia, y evaluación.

2.1 Destejer el poder, el desentrañamiento de las relaciones de poder

La genealogía devela cómo la planeación es el procedimiento para instalar el modelo de gestión y determinar así un ciclo articulado y permanente hacia los procesos de organización, dirección, ejecución, seguimiento y evaluación. La planeación en la gestión se ordena desde la lógica de los planes de desarrollo educativo, con el interés de determinar metas de desarrollo económico. Se vale de las nuevas formas de trabajo propuestas a las instituciones educativas, donde prevalece el trabajo en equipo para concretar planes, programas y proyectos. En el marco de una instancia de control, en este caso los ministeriales, que conducen las acciones para obtener los objetivos perseguidos, bajo el emprendimiento humano solícito en creatividad y construcción. Es una planificación que tiene rasgos de ser intencionado a lo prescrito y acordado con antelación por otras dependencias, que inclusive superan los intereses nacionales.

La planeación se realiza a través del Proyecto Educativo Institucional(PEI) de cada entidad escolar. El PEI se convierte en la herramienta clave de la gestión, pues en él se plasma el quehacer de la misma que se aviva en los discursos de la autonomía institucional y la descentralización, sin embargo, la obligatoriedad en el cumplimiento de sus componentes y el seguimiento, control y evaluación de sus resultados, hacen que los planes operativos, planes curriculares y planes de clase entren en tensión con dicha autonomía y decisión local. El conjunto de las prácticas, trazadas en la planeación, amarran la libertad institucional y la voluntad de los sujetos, “constituyendo al mismo tiempo, prácticas, instituciones, programas y proyectos que son ya de hecho formas de ejercicio de poder” (Martínez Boom, 2004: 82).

La planeación provee el ordenamiento, organización y funcionamiento al dispositivo. A partir de este momento el poder se concentra oficialmente en el Ministerio de Educación Nacional MEN y, desde allí, la institucionalidad, como instancia de control, cobra vida en la administración del recurso. El procedimiento enlaza la red de relaciones a nivel macro y micro a favor de la optimización del recurso, el cual se envuelve en el discurso de la calidad educativa, y en acciones para lograrlo. De esta forma, la planeación toma un camino institucional desde el Ministerio y se apoya en las Secretarías de Educación para encajar las piezas del dispositivo. El sistema educativo aparece como fórmula de organización sistemática a nivel nacional y presenta la jerarquía organizativa que denota la hegemonía del discurso oficial.

En las IE básica y media, la organización se traduce en un proceso de mejoramiento continuo, a partir de la autoevaluación institucional. Lograrlo incluye la transformación de los roles de directivos docentes, aho-

ra líderes del modelo organizativo, a quienes el procedimiento les ofrece instrumentos para que ejecuten acciones calculadas destinadas a actuar sobre las posibilidades de acción de sus equipos de trabajo (Dreyfus & Rabinow, 2001). Podría decirse que el MEN ve allí “consensos que darán mayor legitimidad a las decisiones y permitirán un alto nivel de compromiso” (2008a:15) y lo que la analítica del poder ve es una forma de gobernar, al estructurar un posible campo de acción sobre los otros, refrendando el dispositivo de control.

La articulación de la planeación y organización, como procedimientos administrativos, enganchan a la vida escolar los cambios prescritos desde el Ministerio y las políticas educativas. Como procedimientos de control ponen en su juego de poder las instancias de control para desplazar las otras formas de gobernar. Los hilos del dispositivo anudan los tres procedimientos en el discurso de la calidad desde donde se define una ruta estratégica para el direccionamiento, la implementación de los Planes de Mejoramiento (MEN, 2004). El dispositivo canaliza el poder al diseñar cuatro áreas de gestión estratégica con sus respectivos procesos, lo que designa a directivos docentes y docentes, los procedimientos para el funcionamiento de la gestión directiva, académica, administrativa y financiera y la gestión de la comunidad (MEN, 2008: 27). Ruta que no solamente puntualiza cómo direccionar la IE, sino que además abre otras rutas para que el poder transite en la cotidianidad de los asuntos escolares y encare las debilidades, aproveche las fortalezas y construya prácticas discursivas y no discursivas que van a anclar el dispositivo a la dinámica institucional.

Este procedimiento concreta una instancia de control; la diferenciación. Gobernantes y gobernados emergen de esta forma de gestión estratégica. Los primeros representan el poder dado por instancias superiores para que, a través de sus acciones como directivos, concreten las acciones propias a cada procedimiento, que a su vez son las establecidas por las políticas educativas. Con este ejercicio se busca conducir la voluntad de los sujetos a su cargo, en una acción de control que desplaza su libertad de acción y decisión y los pone en el camino de la sujeción. Los segundos representan los docentes, administrativos, líderes y comunidad, en su cercanía al rol de cumplimiento del procedimiento, se acercan también a la fuerza del dispositivo, desde los instrumentos de planificación, curriculares, administrativos, convivenciales y de evaluación. En consecuencia, el dispositivo reanuda su técnica de poder y la afina con la incorporación de un nuevo procedimiento: la inspección y vigilancia.

Ambos, gobernantes y gobernados encuentran fugas de escape, algunas programadas desde el dispositivo para simular acciones de libertad que involucran la toma de decisiones, y otras, producto de la creatividad de los actores de la vida escolar para andar por las orillas de lo establecido. Aun así, la técnica de poder instalada cuenta con mecanismos como la evaluación al establecimiento para obtener información acerca del cumplimiento de la normatividad vigente. De este modo, el dispositivo tensa la relación entre gobernantes y gobernados al instaurar acciones de seguimiento y la imposición de sanciones, formas del “Estado de regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación” como lo establece el decreto 0325 del Ministerio de Educación Nacional (2015).

El saber de la evaluación fabricó un discurso alineado con el dispositivo y con cada procedimiento de control desde donde reconstruyó el concepto de evaluación, para definirlo como un instrumento favorecedor de los procesos de calidad, en el marco del nuevo modelo de gestión. Su concepción se mostraba como la vía para lograr una justificada revolución educativa, y fue la superficie desde donde se proyectó un poder sustentado desde la legalidad de sus acciones y el diseño de sus procedimientos, lo que a su vez, como en un haz de relaciones, configuró los mecanismos necesarios que hicieron relevante el cumplimiento de la norma y que además la colocaron en el campo de una sociedad expectante por el mejoramiento escolar.

3. Destejer el poder establecido desde las instancias y procedimientos de control en las IE de básica y media en el país

La arqueología y genealogía evidenciaron, en las prácticas discursivas y no discursivas, la potencia de los procedimientos administrativos, ahora transformados estratégicamente como un dispositivo de control. Que extendieron sus lazos de poder a través de las instancias de control y así ejercieron un dominio continuo en las acciones de los sujetos directivos docentes sobre las acciones de los docentes y otros actores escolares.

3.1 Planeación estratégica y apuntalamiento del dispositivo de la gestión educativa

La planeación contó con un entramado de relaciones de poder, acopladas desde la acción política de varios organismos internacionales y gobiernos de turno, que tuvieron a su haber la apropiación en el espacio escolar (Chartier, 2015). Aspecto fundamental para un ordenamiento y funcionamiento de cara al sistema económico neoliberal, que planteaba disponer de la educación como un servicio social con proyección al mejoramiento económico. Desde la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994), se ordenó la planeación en dos sentidos, uno hacia lo administrativo y otro hacia los resultados. En suma, a partir del año 2002, se constituyeron procedimientos determinantes para el planteamiento de políticas públicas con el objetivo de: “expandir la cobertura y mejorar la calidad y aumentar la eficiencia y la productividad del sector” (MEN, 2003: 2) en un sentido de la planeación aplicada como saber y efecto de poder.

En el marco de la Revolución Educativa, el presidente César Gaviria impulsó una serie de políticas (MEN, 2003) presentadas desde la necesidad de que las instituciones educativas pudieran avanzar en cuanto a lo administrativo. Mismas que fueron implementadas desde un ejercicio metódico, cíclico y continuo de acciones de los sujetos escolares alrededor de instrumentos como la autoevaluación institucional, el proyecto educativo, los planes de mejoramiento y los procesos de mejoramiento para la excelencia educativa; en correspondencia con los planes educativos y los planes de desarrollo gubernamentales. Teniendo como resultado la edificación de una escuela productiva adaptada al Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE, cuyo funcionamiento se regía desde cinco aspectos fundamentales del sistema educativo nacional: “el desarrollo humano, la cobertura, la eficiencia, la equidad y la calidad”, en correspondencia al Plan Nacional de Desarrollo 1999-2002 (Departamento Administrativo de la Función Pública, 1999: 9).

El modelo de gestión, mostró su intencionalidad comunicativa a través de los discursos ministeriales de mejoramiento, señalando el modelo de gestión como un componente “destacado” (MEN, 2015b) de la planeación estratégica. Que tomó posesión en los lenguajes de los planes decenales y sectoriales, donde se definieron objetivos, metas, estrategias, acciones y herramientas para mejorar la calidad educativa (MEN, 2003). De esta manera, las instituciones educativas y los equipos de dirección de las mismas se alinearon en la relación entre gestión, planeación y resultados como pilares “naturales” de un planteamiento educativo estratégico.

El dispositivo actúa y el espacio escolar se convierte en un nuevo establecimiento educativo, figura que representa la “disciplina del poder en la distribución de los individuos en el espacio” (Castro, 2004: 420). Instituciones, directivos y docentes, se exigen a la integración de un ciclo escolar completo y articulado según los mapas educativos municipales. La voluntad se arrincona en una nueva organización territorial con vías circulantes donde a fuerza se construye la identidad de sus sujetos, como líderes con habilidades y competencias eficientes para asumir la nueva forma de gestión educativa. Esta técnica de poder en el tiempo llevó a la configuración de “moldes identitarios” (Sisto, 2011: 179) que benefician el desplazamiento de las prácticas pedagógicas como su fuerza de trabajo, hacia el desarrollo económico y social del país (Sisto, 2011; FECODE, 2013; Martínez Boom, 2004; Sander, 2002).

Los procedimientos se controlan, la política de calidad resuena en los espacios escolares y como un rizoma se ancla en el gobierno de la vida de las instituciones educativas. La empresa privada se vincula con la labor de convertir la escuela en un espacio productivo, generándose alianzas estratégicas con empresas exitosas que ayudan a conducir el camino del “mejoramiento”. Esta articulación con los elementos de la gestión escolar, como son las áreas de gestión, la autoevaluación, el Plan de Mejoramiento y el Plan de Acción Institucional, decantó en una técnica homogeneizante con efecto regulador y administrativo sobre cada gobierno escolar, con derivaciones de poder para la constitución de las subjetividades de directivos, docentes y comunidad educativa.

La técnica de dominación que instauró la planeación, ancló el dispositivo en el gobierno de las instituciones educativas. Su red de poder abarcó el pasado de la administración, el presente de las políticas públicas y los intereses gubernamentales nacionales y extranjeros, la implementación del modelo de gestión y el acoplamiento de las acciones de directivos y docentes hacia el procedimiento. Su resistencia mostró intentos paralelos que, ante el poder de este, dejaron al descubierto la magnitud del dispositivo, dando mínimos espacios de libertad a una autonomía institucional condicionada por una amplia racionalidad instrumental y un control permanente de instancias políticas.

3.2. De cómo se ordena el Sistema Nacional de Educación para el dispositivo de la gestión educativa

Para el año 2002 la intencionalidad formativa ministerial fue lograr una educación de calidad, reflejo del mejoramiento de la ciudadanía, del progreso, la prosperidad y la competitividad, como elementos constituyentes de una sociedad equitativa y participativa (MEN, 2018). Se buscaba con-

cretar el mejoramiento educativo por medio de la ampliación de la cobertura educativa, el mejoramiento de la calidad de la educación y el mejoramiento de la eficiencia del sector educativo (MEN, 2003). Para ello, se implementó un nuevo ordenamiento y funcionamiento a la estructura organizativa institucional, descentralizada y autónoma, pero sujeta a instancias de control.

Con la reforma educativa; se reorientó la organización escolar, no solamente porque la política educativa decidió sobre las instituciones educativas y los contenidos que debían transmitir, sino porque además se enmarcaron en acuerdos y cánones políticos latinoamericanos, estableciendo; un “profesorado y una dirección profesionalizada de los centros que rindan cuentas ante la comunidad y ante las familias de cada escuela” (Rambla, 1998: 135). Asimismo, la estructura organizacional del Sistema Nacional de Educación se ajusta en su ordenamiento y permite la correlación de las disposiciones del Marco de Acción de Qatar (UNESCO, 1981) (UNESCO, 1981), el proceso de adhesión de Colombia a la OCDE (2016) y las metas del primer Plan Decenal de Educación 1996 – 2005 (MEN, 1996).

En la tarea de ordenar el funcionamiento del dispositivo, se pudo develar la fina red tejida para su cometido. Se encontró un camino allanado por la veracidad de las deficiencias en la administración educativa (Dussel, 2006), lo que permitió la entrada de teorías y estrategias del “management” lejanas al ámbito educativo. Por esta vía se excluyó “la crítica del escenario escolar” (Ramírez Aristizabal & Chica Lasso, 2017: 151) y se dio espacio a la incorporación de formas de control, a lenguajes no educativos y a esquemas organizacionales más productivos que educacionales. La organización se dispuso tanto a nivel macro como micro. Las políticas educativas fortalecieron el proceso de reorganización y condujeron a la reestructuración de las entidades departamentales y las instituciones educativas bajo la figura del Sistema General de Participaciones” (MEN, 2002: 14). Lo administrativo ocupó el interés económico y adentró la gestión educativa en un campo competitivo lo que develó un cuerpo administrativo y docente carente de la misma, táctica que sirvió para que secretarios de educación, líderes educativos, rectores y gestores en general, fueran envueltos en un discurso administrativo que se allanó en un espacio local como una administración de su territorio, con un compromiso unánime, durante un período definido” (MEN, 2009: 8) pero que en realidad en el tiempo funcionó como un dispositivo de sujeción (Deleuze, 2014) al constreñir el autogobierno anunciado a través de diferentes técnicas de vigilancia.

Para convertir el procedimiento en una práctica gubernamental, se concentró lo variado de las organizaciones escolares bajo una mirada centralizada del poder ministerial y se trastornó la autonomía institucional. De este modo, se pudo obtener un efecto domino sobre el movimiento de la fuerza con la que el saber de la organización ya había creado una relación de fuerzas. El poder centralizado circuló por las instituciones educativas vigilante del movimiento de la fuerza que representaba la cotidianidad escolar, con sus actividades organizativas y con los sujetos que las proponían y realizaban, logrando un agotamiento de la voluntad tropezada con instancias que estructuraron el orden escolar local. A pesar de la particularidad de las instituciones educativas, el poder del dispositivo fue tan eficaz que actuó sobre la multiplicidad administrativa de directivos y

docentes como si se ejerciera sobre uno solo de ellos (Deleuze, 2014) al delinear la diferenciación bajo la figura de un liderazgo jerárquico, haciendo ver a los primeros poseedores de un poder aparentado y legítimo y a los segundos, cumplidores de su mandato, circunstancia contrastante con el naciente discurso de “nuevas aproximaciones de relación entre los sujetos y las prácticas de gestión en las organizaciones escolares” (Ramírez Aristizabal & Chica Lasso, 2017: 151).

Como línea de fuga a este control, la emancipación fue la estrategia puesta desde la otra orilla. Sin embargo, el nuevo sistema no dejó espacios para esta estrategia, lo que condujo a una resistencia en el poder macro, que finalmente no pudo admitió los cambios propuestos. En el tiempo se puede observar la magnitud del poder organizativo del nuevo sistema, aunque desde los embates en lo micro, como acciones cambiantes de establecido, se puede observar cierto matiz al control.

3.3. El poder directivo de un instrumento metodológico

El principal hallazgo en el procedimiento de la organización fue la transformación efectiva y visible en los cuerpos y espacios desde el dispositivo de la gestión educativa. Como un importante instrumento metodológico, el direccionamiento se rodeó de normas, instrumentos y acciones para conjugar la gestación de una “mecánica del poder” (Foucault, 2002b: 126) sobre los cuerpos responsables de operar el modelo, en un momento histórico, como lo fueron los trece años iniciales de implementación del modelo de gestión educativa para Colombia. El saber y el poder se articularon: a nivel micro se consolidó en el horizonte institucional, en su visión, misión, filosofía y políticas institucionales; en lo macro, el direccionamiento encontró cómo tejer su discurso sumado al de planeación y organización con el de mejoramiento continuo y, por ende, con las políticas educativas orientadas a la calidad educativa.

En cuanto al ordenamiento, los medios técnicos aportaron en su eficiencia, y sus singularidades instrumentales, formalizaron macroprocesos y procesos de la dirección, el conocimiento, los procedimientos, los recursos disponibles y las acciones conjuntas. Las prácticas de los sujetos escolares son orientadas hacia metas concretas; el “Plan de Mejoramiento de la Calidad” (MEN, 2004), agregando un notorio interés en la eficiencia de las mismas. Cerca de este tejido de poder la evaluación, que supera ya su acción comprobatoria de los aprendizajes de los sujetos escolares, por la de control sobre el desempeño y el cumplimiento de otros actores, significativo desplazamiento que transformará definitivamente la vida escolar. Así, en el tiempo acompasado del dispositivo, el disciplinamiento sobre los sujetos tuvo una actualización en su condición de posibilidad y un efecto en la normalización del direccionamiento. El modelo de gestión se ciñó sobre lo corpóreo de cada sujeto, de su orientación y efectiva gestión, aun siendo este lejano a las condiciones históricas de la configuración de la gestión presente.

La eficiencia fue el discurso del direccionamiento para colocar a los directivos entre el juego de la política económica y el cumplimiento de las metas de calidad. La eficiencia, acompañada de la rentabilidad y la productividad, tensaron la relación entre el gasto público y la inversión prevista para el sector educativo haciendo manifiesto la asignación de recursos se-

gún la demanda, determinando las inversiones y los gastos presupuestales y el aseguramiento del control del recurso sobre el servicio prestado, tal como lo indicaba la lógica de la economía neoliberal. Dado esto, sobre los cuerpos directivos se instaló una mentalidad economicista acorde con la idea productiva de la educación, razón por la cual en el liderazgo directivo se optó por incorporar rasgos de iniciativa empresarial que aceptó las reglas de asignación de recursos, aquellas reguladas por la cobertura y los resultados en pruebas externas, interiorizó la ley de la oferta y la demanda, y empezó a asumir una actitud de impulso de solución a las problemáticas económicas escolares a partir de la autogestión y búsqueda de recursos (FECODE, 2013). Fueron tácticas de funcionamiento que tensaron los roles de dirigentes pedagógicos que vieron desplazada su tarea por la de la economía de sus cuerpos y de sus instituciones.

En el espacio fabricado por el direccionamiento, tenso y exigente, se tornaron otras estructuras más democráticas que incluyeron a los protagonistas escolares en reales condiciones de participación, no simuladas desde los procedimientos. Un gran número de ejercicios de legitimación del gobierno micro proponen una línea de fuga que hace el quite al dominio macro y resuelven, desde el quehacer autónomo la vida escolar. A su haber concierne las ideas de cambio, pero no de imposición, en la búsqueda de conductas y actitudes democráticas, progresistas, participativas.

3.4. Refinar el poder a través de la inspección y vigilancia de los sujetos y sus acciones

En la medida en que el dispositivo de la gestión despliega sus relaciones de poder haciendo explícita otra forma de gobierno para las instituciones de básica y media del país, también busca formas de asegurar su control. Preguntar al procedimiento de inspección y vigilancia por las relaciones de poder, fue poner al descubierto la fuerte racionalidad de un procedimiento que apuntilló la dominación sobre la vida escolar. A la sumatoria de instrumentos que encajan el rompecabezas del modelo de gestión desde cada uno de sus procedimientos, se suma otro que actualiza las ya existentes relaciones de poder, el Plan Operativo de Inspección y Vigilancia que, como panóptico, instaura el seguimiento, monitoreo y control de las instituciones políticas sobre la gestión de los sujetos. En la práctica, dicho plan, como expone Martínez Posada, delimitó las características de cada institución educativa “en términos de tiempo, espacio y procedimientos” (2014: 200); llevó a individualizar el saber del procedimiento sobre ellas y generó un discurso cercano y supervisor al mismo tiempo.

La tarea de inspección y vigilancia es concreta, evaluar en los sujetos directivos y docentes el cumplimiento de las normas relacionadas con la calidad de la educación. Su racionalidad instrumental incluye cada uno de los elementos formales o cotidianos de las instituciones para ser evaluado. En orden verifica la aprobación del establecimiento educativo, su Proyecto Educativo Institucional, el planteamiento del currículo macro y meso curricular, el plan de mejoramiento, las acciones para la población vulnerable, la conformación y funcionamiento del Gobierno Escolar y el Manual de Convivencia (MEN, 2014); (MEN, 2006b). La medición se compendia en el Índice Sintético de la Calidad Educativa, instrumento desde el cual irradia renovadas relaciones de poder a través de sus componentes

de eficiencia, progreso, ambiente escolar y desempeño (MEN, 2015a). La premisa revolucionaria de descentralización y autonomía se funde en la institucionalización del procedimiento y su estructuración de la calidad y de un procedimiento de control que se cierra sobre sí mismo para reproducir el poder.

La intencionalidad del procedimiento es refinar la tecnología de poder que representa, al ser la conducta la acción maleable a obtener primero en los sujetos secretarios de educación y, por ende, y con más vigor, en la figura del directivo docente. El juego de poder conducido con templanza por parte del Ministerio de Educación en acompañamiento de las administraciones municipales y gubernamentales, arbitró una gubernamentalidad explícita para las instituciones de básica y media del país. La diferenciación que como instancia de control ya había marcado el fino límite entre gobernantes y gobernados, entraña una expresión disimulada del castigo al albergar en sus acciones forjadoras de la conducta, la corrección y la sanción.

Como en ningún otro procedimiento de control, la diferenciación, como instancia de control, tuvo como consecuencia la corrección y la sanción como expresión disimulada del castigo. En este caso es explícita, legalizada, publicitada y entrada en razón como una de las tantas formas de preservar la calidad educativa, ella constituye el apalancamiento del dispositivo para no zafarse de la forma de actuar y de presidir una escuela autónoma, participativa, construida en colaboración, sin la amenaza de cobro tras el error. La conducta se arrincona además con un objetivo ministerial que se hace explícito y contundente, dado que el modelo de gestión no se presenta como una forma de mejoramiento institucional sino como la forma revisada, seguida, evaluada y sancionada de imponerlo. La política educativa se muestra campante por los caminos abiertos y enlazados del dispositivo como parámetros invariables a cumplir. En algún lado queda lo importante para la escuela, lo no medido, lo no estandarizado, lo vivido y resuelto en su cotidianeidad, en su gestión real y que no suma dentro de la parametrización establecida por un instrumento detallado y cuidadosamente refinado.

3.5. La evaluación, estrategia sistemática del dispositivo de la gestión educativa

Preguntar a los documentos por el ordenamiento y funcionamiento de un ya posesionado procedimiento de control, aseveró la premisa observada en el ámbito escolar, que la evaluación se concertó como un sistema para el funcionamiento del dispositivo. Lo simple es más complejo en su análisis, y las capas de este procedimiento muestran las redes de poder que ataron a los sujetos directivos y docentes a un sistema evaluativo ineludible, diferenciador y replicador del poder. La evaluación se hizo permanente, sistemática, alineada a la enseñanza por competencias, observante de la organización escolar y de sus actores. Se expone ministerialmente pública, comparativa y deliberativa. El procedimiento logró para el dispositivo lo que llamó Foucault (2004), la adecuación social del discurso, representó la compilación de un conjunto de medios para la sumisión que, a través del ritual del habla, las sociedades de los discursos y la doctrina, entronizaron el término.

El dispositivo dispuso de múltiples estrategias para recrear hasta el presente las condiciones de existencia y permanencia del procedimiento. Desde los discursos del “sujeto que habla” (Gabilondo, 1990: 101) local o foráneo dispuso una confrontación continúa alimentada por el juego discursivo del mejoramiento, la calidad, la eficiencia y la eficacia. Apertura caminos de acomodación del procedimiento los cuales siempre contaron con las condiciones legales que brindó el Estado desde la misma carta constitucional, las normas educativas y las políticas educativas. Por ejemplo, el Plan Decenal de Educación 2006-2016, fijó procedimientos pedagógicos con fines evaluativos para responder a los estándares de calidad, tanto nacionales como internacionales. Asimismo, los concernientes al diseño y aplicación de instrumentos de evaluación para medir los niveles de competencia de docentes, directivos y estudiantes.

Sistemáticamente, el dispositivo diseñó un laberinto de caminos parecidos y entrecruzados con difícil orientación a la salida, pero con múltiples entradas para conducir los discursos de la evaluación. Por ellos transitan los sujetos del ámbito educativo, comunidades escolares del país, a quienes se les bombardeó un discurso prefabricado que unió la evaluación a las posibilidades de transformación social y económica del territorio (MEN, 2006). El lenguaje pedagógico de la evaluación se transforma para favorecer los mecanismos de la misma, incorpora códigos que apuntan al disciplinamiento y la normalización de las acciones del procedimiento haciendo que las prácticas de evaluación, estrategias de evaluación, procedimientos de evaluación, criterios de evaluación, evaluaciones externas e internas (MEN, 2008a) hagan parte del laberinto y proliferen junto a los discursos que obligan a obtener mejores resultados. Ejercicio que moldea las prácticas pedagógicas y las enruta al logro de la competitividad asegurando, además, el desplazamiento del saber pedagógico, la autonomía directiva y profesoral frente a los procesos organizativos y de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación se posicionó como un instrumento para el mejoramiento y logró la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del marco signado. Es además la fuente permanente de información válida y confiable para el Ministerio, secretarías de educación y la sociedad en general, quienes hasta el presente miden las acciones específicas de cada sujeto en relación a su esfuerzo por atender la política de mejoramiento y calidad educativa. Durante trece años de saber instituido se logró un disciplinamiento y normalización de las acciones de los sujetos ya dominados por el procedimiento y atemorizados por las consecuencias de sus desempeños. Como todo procedimiento, sufrió los embates de la libertad, fugas que se proponen desde el aula, desde una evaluación formativa, integradora y cercana al estudiante. Que aún busca escapes al control instrumental que soporta al dispositivo en su racionalidad y aterriza dicha racionalidad a la realidad y posibilidades del verdadero quehacer escolar.

4. Conclusiones

La arqueología y la genealogía convirtieron en inteligibles las prácticas discursivas y no discursivas que acompañaron la implementación y ejecución del modelo de gestión educativa en Colombia entre los años 2002 al 2015. Sus acontecimientos de inicio y de cierre, el modelo de gestión y la medición estatal controlada en un índice de calidad, dieron espacio a un análisis epistémico, histórico y crítico al preguntarse desde los discursos, los sujetos y las instituciones, por el ordenamiento, funcionamiento, transformaciones y estrategias habidas desde las instancias de control y procedimientos de control, que permitieron las condiciones de emergencia, existencia y posibilidad del dispositivo de control de la gestión educativa.

Cuestionamientos que visibilizaron los mecanismos que construyeron las prácticas sociales que de manera intencionada transformaron las instituciones educativas de básica y media del país entre los años 2002 al 2015, y que encontraron en las políticas educativas promulgadas en dicho período y con antelación, la base discursiva y metodológica para la implementación del dispositivo.

El modelo de gestión educativa se diseñó desde las políticas educativas como un instrumento de poder al ser conscientes de su impacto en la vida de las instituciones educativas y en cada sujeto de las mismas. Constituyó una tecnología de poder que creó acciones sobre directivos y líderes para que fueran aplicadas sobre las acciones de otros sujetos a su cargo y mediante el despliegue de modalidades instrumentales diseñadas desde lo empresarial y administrativo: la institucionalización de formas exigentes y vigilantes del desempeño, la racionalización de las prácticas discursivas, la diferenciación como forma de menoscabar la estima y colaboración de los cuerpos de directivos y profesores; posicionar las instancias de control como elementos estandartes del poder del dispositivo.

Fue, además, un modelo de gestión que introdujo al sistema educativo el saber empresarial apoyado en procedimientos organizativos como la planeación, la organización, el direccionamiento, la inspección y vigilancia y la evaluación; los cuales, en asociación estratégica con los mecanismos de poder diseñados desde las instancias de control, transformaron dichos procedimientos en ejercicios de control y vigilancia permanente para los sujetos de las instituciones educativas. Razón por la cual se instituyó como un dispositivo de control.

Constituyó como dispositivo, el dominio sobre secretarios de educación, directivos docentes, docentes y líderes educativos, al ser sus prácticas durante trece años vinculantes al discurso oficial mandatorio. Ciñó la libertad de los mismos y en especial de los directivos docentes al cursar sobre ellos un cúmulo de técnicas de poder que limitaron su libertad, orientaron sus acciones, vigilaron su actuar y controlaron su desempeño. Rediseñó la estructura e infraestructura escolar. Estableció redes entre el poder macro y micro y así mismo actuó sobre las instituciones educativas. Reorientó el curso de la educación en Colombia al introducirla en la idea global de educación productiva alineada al neoliberalismo como respuesta a la visibilización que hizo de la realidad de la educación del país.

El dispositivo, durante trece años de permanencia constituyó un saber, el de la gestión educativa, que se transparenta en otra historia mediante

el análisis de la formación de la Gestión Educativa. Comprensión histórica que en el presente cuestiona un modelo de gestión, sus instancias, procedimientos, discernimientos, embates, fugas de libertad y luchas ante el dispositivo. Historia siempre pendiente de ser indagada y analizada desde las relaciones de poder y la sujeción a directivos docentes y docentes.

Bibliografía

Castro, E. (2004), "El vocabulario de Michel Foucault", *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 35.

Chartier, R. (2015), *Escribir las prácticas. Foucault, de Certau, Marin*, Ediciones Manantial.

Congreso de la República de Colombia (1994), *Ley 115 de 1994, Ley general de educación*. En <https://is.gd/MeKxmK> [Consultado en 10/01/2023].

Deleuze, G. (2014), *El poder: curso sobre Foucault II*, Cactus.

Departamento Administrativo de la Función Pública (1999), *Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002 Cambio para construir la paz* (p. 295), En <https://is.gd/DTqsaI> [Consultado en 10/01/2023].

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

Dussel, I. (2006), *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. En <https://is.gd/gC5Z7r> [Consultado en 10/01/2023].

FECODE (2013), "Política educativa y situación de la educación en el mundo", en *Documentos Seminario Internacional de Pedagogías Críticas*, Ediciones LCB. En <https://bit.ly/3z6h1kp> [Consultado en 10/01/2023].

Foucault, M. (1994), "Dichos y escritos", En *Dichos y escritos*, V3. Gallimard.

Foucault, M. (2002a), *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2002b), *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo veintiuno editores.

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

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

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

Martínez Boom, A. (2004), *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina* (p. 459), Anthropos.

Martínez Posada, J. E. (2014), *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Ediciones Unisalle, Universidad de la Salle. En <https://is.gd/QICDrr> [Consultado en 10/01/2023].

Ministerio de Educación Nacional (2002), *La Revolución Educativa. Plan Sectorial 2002-2006*.

Ministerio de Educación Nacional (2003), *Plan Sectorial 2002-2006*. En <https://is.gd/aPGAPu> [Consultado en 10/01/2023].

Ministerio de Educación Nacional (2004), *Guía para el mejoramiento institucional. Y ahora cómo mejoramos? Guía 5*, Publicaciones. En <https://bit.ly/3z6h1kp>

ly/3aq7iLk [Consultado en 10/01/2023].

Ministerio de Educación Nacional (2008), *Guía 34. Para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. En <https://bit.ly/3nZvYxj> [Consultado en 10/01/2023].

Ministerio de Educación Nacional (2014), *Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media*.

Ministerio de Educación Nacional (2015a), *Día E. La ruta hacia la excelencia educativa. Taller. [Diapositiva de PowerPoint]*. En <https://bit.ly/3qaGUE9> [Consultado en 10/01/2023]

Ministerio de Educación Nacional (2015b), “La Gestión Educativa”, en *Adelante Maestros*. En <https://bit.ly/3bKyjqb> [Consultado en 10/01/2023].

Ministerio de Educación Nacional (2018), *Preescolar, básica y media*. En <https://bit.ly/3q7jS89> [Consultado en 10/01/2023].

Ministerio de educación nacional (MEN) (1996), *Plan Decenal de Educación 1996 - 2005*. En <https://is.gd/PoLQPX> [Consultado en 10/01/2023].

Ministerio de educación nacional (MEN) (2003), *Plan Sectorial 2002-2006*.

Ministerio de educación nacional (MEN) (2006a), *Documento N° 3. Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. En <https://is.gd/bIMHNm> [Consultado en 10/01/2023].

Ministerio de educación nacional (MEN) (2006b), *Inspección y vigilancia. [Diapositiva de PowerPoint]*. Secretaría de Educación de Caldas. En <https://bit.ly/3bHM6hr> [Consultado en 10/01/2023].

Ministerio de educación nacional (MEN) (2009), “Evaluación en el aula”, *Educación Privada*. En <https://bit.ly/2ZTAa9y> [Consultado en 10/01/2023].

Ministerio de educación nacional (MEN) (2015), *Decreto No. 0325 del 2015*. En <https://bit.ly/3GWTv16> [Consultado en 10/01/2023].

OCDE (2016), *La educación en Colombia. Aspectos destacados*. En <https://is.gd/TsUuAw> [Consultado en 10/01/2023].

Ossa Montoya, A. (2011), *Acrecentamiento del sujeto y dominio racional. Contribuciones al nacimiento del dispositivo de la administración pública en Colombia*. Universidad de Antioquia, Universidad de Antioquia.

Rambla, F. X. (1998), “Los resquicios de la escuela: la organización escolar y los problemas de la investigación – acción en la escuela”, en *Revista de Educación*, 316, pp. 133–150. En <https://bit.ly/3MjFPIB> [Consultado en 10/01/2023].

Ramírez Aristizabal, B., & Chica Lasso, M. F. (2017), “Horizontes críticos de la gestión escolar: perspectiva latinoamericana”, en *Aula, Ediciones Universidad de Salamanca*, 23, pp. 149–157. En <https://is.gd/8LzOKG> [Consultado en 10/01/2023].

Restrepo Ochoa, D. A. (2011), “Las políticas públicas en el campo de la salud como dispositivos de biopoder y modos de subjetivación. Curso Políticas Públicas y Salud”, En *Revista Universalud* (Vol. 11, Issue 21, p. 23), Facultad Nacional de Salud Pública. Universidad de Antioquia.

Sander, B. (2002), “Políticas públicas y gestión educativa en América Latina; discurso global y realidades locales”, en *Pensamiento Educativo*, 31, pp. 13–30. En <https://is.gd/7MmrTM> [Consultado en 10/01/2023].

Sisto, V. (2011), “Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile”, en *Signo y Pensamiento*, 31(59), pp. 178–192.

UNESCO (1981), *Finalidades de la educación*. En <https://is.gd/tEK9FG> [Consultado en 10/01/2023].