

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Educación**

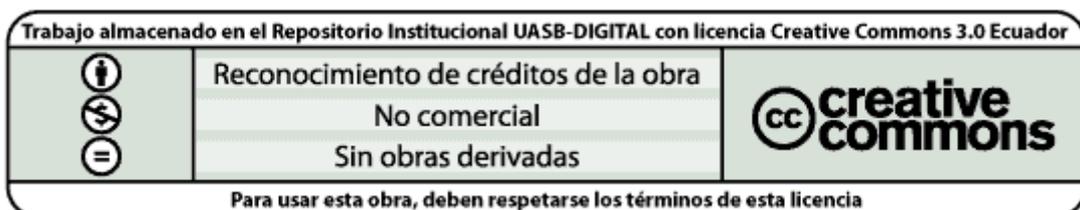
Programa de Maestría en Gerencia Educativa

**Análisis sociológico de las relaciones de poder en círculos académicos y sus modelos teóricos de gestión educativa**

Autor: Iván Viteri Arias

Tutor: Mario Cifuentes

**2015**



## Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis

Yo, **Víctor Iván Viteri Arias**, autor de la tesis intitulada “**Análisis Sociológico de las Relaciones de Poder en Círculos Académicos y sus Modelos Teóricos de Gestión Educativa**” mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.

2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.

3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha: agosto 20, 2015

Firma: .....

## Resumen

El estudio analiza cómo se aborda el "poder" en las Teorías de Gerencia Educativa y cómo a través de la violencia simbólica se invisibilizan las relaciones de poder; lo impositivo de la educación ha evolucionado al punto de no ser percibido. Este estudio ahonda sobre la presencia y efectos del poder en la gestión educativa de hoy, por un lado, y de la educación liberadora, por otro.

Se examina el rol del director, las autoridades y demás agentes educativos a lo largo de las últimas décadas en el marco de lo dinámico de la institución educativa y su dirección política al ser un ente reproductor del orden social. Se considera también su institucionalidad, más allá de sus intereses momentáneos de preocupaciones inmediatas, la profesionalización o el conocimiento científico, para llegar a la conformación de relaciones robustas y justas socialmente entre los agentes. Esto, a través de examinar las funciones ocultas de la escuela como la reproducción de clases sociales, la supremacía de los dominantes, las relaciones de poder, etc.

La investigación explora, desde sus inicios, el estructurar del sistema de enseñanza y cómo el gerenciamiento legitimó una imposición a expensas de los propósitos y valores educativos, según respectivas peculiaridades. Así los modelos teóricos de gestión educativa que van desde los más racionales y jerárquicos, pasando por los subjetivos hasta los más ambiguos, son analizados bajo la perspectiva de las teorías del poder en educación, tanto como sus técnicas e instrumentos.

El conjunto de valores, capitales e historicidad de los agentes educativos más el sistema estructurante, coercitivo, vigilante y penalizador de los gerentes y sus modelos de gerencia educativa, darán como resultado la disposición, docilización y sumisión de unos versus la imposición y dominación de otros; es decir, estas relaciones determinarán el juego legitimado de pugna de poderes en lo educativo. La investigación revela que la humanización de esos modelos dependerá de la relación dialógica entre los agentes, su concienciación, lucha y liberación propia, en una batalla implacable que muchas veces les es oculta, suavizada e inculcada como inexistente.

# Índice

<b>Capítulo Uno. Gerencia educativa: Autores clásicos y neoclásicos</b>	
1.1 Los Clásicos y la administración	5
1.2 Los Neoclásicos y la Educación	8
1.3 La Administración Hoy	11
<b>Capítulo Dos. Enfoques de empresa en educación y relaciones de poder</b>	
2.1 El Poder y la Gerencia Educativa	16
2.2 Clasificación del poder en los enfoques empresariales	30
2.3 Especies de Capital y formas de poder en las instituciones educativas	33
2.4 Relaciones de poder y prácticas educativas	36
2.5 Reproducción de los sistemas de enseñanza y la violencia simbólica	49
<b>Capítulo Tres. Las relaciones de Poder que persisten en la gerencia educativa</b>	
3.1 Relaciones de Poder persistentes	59
3.2 Modelos Educativos: Educación bancaria y Educación liberadora	65
3.3 Pedagogía crítica	90
3.4 Propuestas para futuros estudios	93
Conclusiones	97
Bibliografía	100

## Capítulo Uno.

### Gerencia educativa: Autores clásicos y neoclásicos

Desde el siglo XIX, según crecía el número de escuelas y su tamaño, en varios países se advirtió la necesidad de organizar o “administrar” la educación. Así también fue necesaria la legislación y la organización que se establecía entre las expectativas políticas, sociales y las fuerzas culturales de los agentes educativos: profesores, estudiantes, directivos, administrativos, sus contextos, entre otros. Estas leyes regularon el funcionamiento de la escuela y su administración. En función de este crecimiento también cambiaba el rol del director y la noción de gerencia o liderazgo educativo.<sup>1</sup>

Un ejemplo de esta evolución es lo ocurrido en Estados Unidos. Durante la historia temprana de la escuela norteamericana, el maestro era el único responsable de la enseñanza y del mantenimiento de la escuela. Sin embargo, a medida que las escuelas crecían, llegó a ser imposible que una persona atiende todas las tareas. Así, el "maestro principal" no solo funge en la clase sino que actúa como capataz o veedor de la escuela, relata Pierce, en su libro: *The Origin and Development of the Public School Principalship*.<sup>2</sup> La palabra particular de "principal" (o director por su traducción al español) primero aparece en el Reporte de las Escuelas Comunes de Cincinnati y en los escritos de Horace Mann, ambos de 1835.<sup>3</sup>

#### 1.1 Los clásicos y la administración

Por otra parte, en España, Delgado hace un compendio de las definiciones de organización escolar desde 1900:

Cuadro 1.

#### **Autores clásicos y definiciones de organización escolar de Gairín 1900-1995**

<b>D. Pedro de Alcántara (1900:8)</b>	"Se entiende por organización escolar el conjunto de las <i>disposiciones</i> oficiales de carácter general y de medios particulares de acción por cuya virtud se establecen y aplican los principios, las leyes y las prácticas por que se rigen las escuelas en general y particularmente consideradas".
---------------------------------------	--

<sup>1</sup> Pat Williams-Boyd, *Gerencia educativa: un manual referencial*. (Estados Unidos. ABC-CLIO. 2002). 103

<sup>2</sup> *Ibíd.*

<sup>3</sup> *Ibíd.*

<b>D. Rufiño Blanco y Sánchez (1927:14)</b>	“La buena disposición de los elementos para educar a los niños por medio de la instrucción”.
<b>García Hoz (1964)</b>	"La organización escolar será la <i>ordenación</i> de los distintos elementos de la escuela hecha con el fin de que todos concurren adecuadamente a la educación de los escolares”.
<b>J. Manuel Moreno (1967:10)</b>	“Organización escolar es, por tanto, la disciplina pedagógica que tiene por objeto el estudio de la <i>realidad compleja</i> de la escuela – en sus consideraciones teórica, estadístico / analítica, dinámico / sintética, progresiva y proyectiva – para establecer un orden en dicha realidad; orden al servicio de la educación integral de los escolares”.
<b>Saenz Barrio (1985)</b>	“El estudio de las instituciones docentes, tanto en su dimensión <i>jurídico-administrativa</i> como pedagógica, así como las relaciones institucionales en el <i>entorno</i> , propio de una entidad abierta a la <i>comunidad social y política</i> ”.
<b>Joaquín Gairín (1988)</b>	“El estudio de la intervención más adecuada de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la realización de un <i>proyecto educativo</i> ”.
<b>Manuel Lorenzo Delgado (1995)</b>	“Teorías de la escuela desde la perspectiva de la ordenación de sus elementos en orden a un <i>fin</i> educativo/instructivo”.

Fuente: *Organización de modelos educativos: modelos emergentes*. Madrid, La Muralla. (cursivas añadidas). Elaborado por Manuel Lorenzo Delgado.

El aporte español al concepto de organización escolar gira alrededor de ordenar las disposiciones oficiales y estudiar la realidad compleja de la escuela, en sus distintas dimensiones, para relacionarse o incidir en el entorno como en la propia comunidad social y política además de en su fin educativo.

A la par, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, en Estados Unidos, el "director" es visto como un "manager of virtue", es decir un director o gerente poseedor de las virtudes, quien luego tiene que reportarse a un superintendente. Para entonces se cuenta ya con el Departamento de Educación y debido a una iniciativa de madres, en su congreso nacional, se crea la Asociación Nacional de Padres y Profesores en 1907, con más de 5 millones de miembros años más tarde<sup>4</sup>. En este contexto, empieza la orientación de negocio o industria con énfasis en la administración técnica, la *productividad* y la *eficiencia*.<sup>5</sup>

Ya desde los inicios, el organizar una institución escolar demandaba hacerlo como tratar de administrar dentro de una arena política. El mero hecho de ordenar, organizar el talento humano demanda una dirección y por tanto una fuerza o poder que logre mover la organización hacia ese fin, intencionalidad, dirección y política.

<sup>4</sup> *Ibíd.*, 104.

<sup>5</sup> *Ibíd.*

Según Ball<sup>6</sup>, "la vida organizativa está cargada de intencionalidad política y es el resultado de intereses, de consensos y de conflictos".

En 1916, nace la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias. La ley Smith-Hughes provee de recursos a los estados para el apoyo a la educación vocacional, que luego, en 1994, se transformaría en un presupuesto de más de \$ 1.1 billones.<sup>7</sup> En 1920 se empezó a preparar programas para la profesionalización, distintas a la enseñanza y se instala la idea de "rendición de cuentas" en la administración pública distrital, especialmente destinada a asegurar la "*efectividad escolar*".<sup>8</sup>

El ser un gerente efectivo exigía entrar a un sistema de toma de decisiones, y Cohen<sup>9</sup> hablaba de un modelo "tarro de basura", refiriéndose a que las decisiones y su sistema dependen de "intereses momentáneos, de preocupaciones inmediatas y del agotamiento físico o temporal existente".

En los años 1930, por influencia de la administración científica, el director llega a ser "scientific middle manager" (gerente científico de medio nivel), es decir, un directivo quien dirige el proceso escolar como una empresa de negocios: su administración, administración distrital y cuestiones fiscales.<sup>10</sup> En ese entonces, los administradores educativos valoran a científicos expertos como psicólogos, superintendentes, diseñadores de currículo y administradores para determinar los desarrollos sociales, culturales y económicos en los centros educativos.<sup>11</sup> En los años 1940 el director se transforma nuevamente, esta vez como un "líder democrático" quien debe impartir y demostrar liderazgo, valores democráticos y dignidad social.<sup>12</sup>

En los años 1950, conforme se desarrolla la investigación universitaria, el director adquiere otro rol, esta vez como un "theory-guided administrator", en otras palabras un administrador de teoría guiado, del cual se espera que objetivamente aplique el "*conocimiento científico*" a la *administración escolar*, que represente las intenciones de todo el cuerpo escolar y que implemente eficientemente las políticas

---

<sup>6</sup> Ball (1989) en: Gairín, J. *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. (Madrid: Escuela Española. 1996). 18.

<sup>7</sup> Williams-Boyd "Gerencia educativa". 105.

<sup>8</sup> *Ibíd.*

<sup>9</sup> Cohen (1972) en Gairín, "Manual de Organización", 18.

<sup>10</sup> Williams-Boyd "Gerencia educativa". 106.

<sup>11</sup> *Ibíd.*

<sup>12</sup> *Ibíd.*

públicas.<sup>13</sup> En 1954 la obra titulada *Administration and the Teacher* de Yeager, (tomado de Williams-Boyd) claramente presenta el concepto y rol del *gerente educativo* como un sinónimo de administración.<sup>14</sup>

Durante la revolución social de los 60s, el director o rector, es visto como un "directivo burocrático", un miembro de una jerarquía bien desarrollada, la persona responsable de implementar lo surgido por los directores de los responsables políticos: el consejo local, la administración central como también los administradores a nivel estatal. En los 70s, el rol del gerente es expandido a incluirse como "facilitador humanista", alguien quien lidera profesores y estudiantes, se extiende y es miembro integral de la *comunidad*, y de quien se espera el cultivar un ambiente de apoyo emocional. Se da un paso atrás al modelo de *liderazgo jerárquico* donde el director protegía la burocracia y se direcciona a ser un *iniciador de relaciones positivas*, sostenidas, interactivas y robustas. El término *liderazgo* aparece por primera vez en conexión con los centros educativos.<sup>15</sup>

## 1.2 Los neoclásicos y la educación

### Teorías de gerencia educativa con tendencia sociológica y modelos organizativos

Las instituciones educativas, a lo largo de la historia, han sido un resultado de la interacción social de los sujetos, es decir deben ser entendidas como un *producto* *Manual de Organización social*, pues los sujetos son influenciados por circunstancias que forman su realidad social.<sup>16</sup> Por otra parte, estas instituciones han sido el resultado de procesos históricos complejos y nunca neutrales, afirma Gairín<sup>17</sup> ya que siempre han beneficiado a unos, desechando a otros y asevera que son construcciones sociales u organizaciones pensadas y construidas por los grupos sociales dominantes en un momento determinado.

Es así que, una vez que se ha presentado las definiciones y la formación de la gerencia educativa como disciplina, es necesario ahora mostrar a las instituciones educativas como reproductoras del orden social y exponer cómo se invisibilizan las relaciones de poder. Para esto se ahondará en las teorías con enfoque sociológico de

---

<sup>13</sup> *Ibíd.*, 107.

<sup>14</sup> *Ibíd.*

<sup>15</sup> *Ibíd.*, 109-110.

<sup>16</sup> Gairín, "Manual de Organización", 18.

<sup>17</sup> *Ibíd.*, 19.

Sander. Esto, en razón de que se observa por un lado que una institución educativa ha sido y es un espacio que cumple diversas funciones explícitas como educar, socializar, enseñar, orientar, preparar hacia la profesionalización, culturizar, etc. pero que también efectúa otras funciones *ocultas* como la reproducción de clases sociales, supremacía de las clases dominantes, relaciones de poder, etc.

Estas concepciones, funciones, componentes y peculiaridades ocultas de la institución educativa se han desarrollado en las instituciones de educación a pesar de que en los modelos históricos de organización o gerencia escolar no han señalado estas funciones de manera explícita o por lo menos no se lo hace de manera constante. En este inicio de la investigación se señala los momentos históricos, la génesis y evolución de la gerencia educativa para explorar cómo algunas funciones de reproducción social y relaciones impositivas, se han invisibilizado en los modelos históricos.

### Estudio de la estructura y funcionamiento de la escuela de: 1970 A 1990.

Cuadro 2.  
Neoclásicos y concepciones de la escuela como organización.

Caracterización de la escuela	Características	Autores Representativos
<b>Organización débilmente estructurada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Existe cierta discontinuidad entre medios y fines.</li> <li>. Ningún fallo por sí del sistema puede perturbar el orden interno.</li> <li>. Los mecanismos de control, supervisión y evaluación son débiles.</li> <li>. Los profesores poseen amplios márgenes de actuación.</li> <li>. Las aulas son espacios privados de ejercicios profesional – celularismo.</li> </ul>	Weick (1976)
<b>Construcción social y un orden negociado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. La acción organizativa es el resultado de la interacción social de los individuos.</li> <li>. Para entender esta acción debemos conocer sus bases psicosociales. Los individuos reinterpretan continuamente el mundo social.</li> <li>. El simbolismo de los procesos organizativos aparece como un aspecto constitutivo de la dimensión cultural</li> </ul>	GreenField (1986) Smircich (1985) Greertz (1989)
<b>Arena Política</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. La vida organizativa está señalada por el conflicto.</li> <li>. La acción organizativa está cargada de intencionalidad política.</li> <li>. El concepto central es el poder, en el sentido de tener capacidad de influencia más que autoridad legitimada.</li> <li>. Importancia que las acciones y relaciones entre los miembros juegan en la configuración organizativa.</li> <li>. El poder se construye en la relación con los demás miembros.</li> </ul>	Ball (1990)

<b>Cultura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Es importante la interpretación de los fenómenos organizativos más allá de los hechos evidentes.</li> <li>. Cultura = conjunto de símbolos y significados compartidos por los miembros de la organización que orientan sus acciones. Importancia de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis dialéctico.</li> <li>- Dimensiones psicodinámicas.</li> <li>- Destrezas de interpretación.</li> <li>- Interdisciplinariedad.</li> </ul> </li> </ul>	Bates 1987, 1992)
<b>Anarquías organizadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. La escuela posee metas poco claras.</li> <li>. Carece de un estrecho control sobre los procesos y los productos.</li> <li>. La tecnología que se utiliza es difusa.</li> <li>. La participación humana es altamente fluida y dispersa.</li> <li>. La toma de decisiones no sufre un proceso lineal de resoluciones de problemas.</li> </ul>	Meyer y Rowan (1978)
<b>Ecosistemas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. El contexto adquiere una fuerza determinante.</li> <li>. Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial.</li> <li>. Primacía del mundo representativo frente al operativo.</li> <li>. Las relaciones y procesos del contexto y la comunidad son importantes. El ser del centro importa más que el deber ser.</li> </ul>	Santos (1990) Lorenzo (1993)

Fuente: Gairín, J. *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Escuela Española. 1996. Elaboración propia.

Gairín resume los modelos teóricos de la organización escolar y señala que "toda categorización de la realidad queda impregnada por los *supuestos* bajo los cuales se ha realizado".<sup>18</sup> Esos supuestos son los que, en palabras de Bourdieu, imprimen una dominación o fuerza sobre los agentes educativos que no fueron percibidos al teorizar los modelos, ni son evaluados de manera constante por los agentes. Es así que se legitima una *imposición*. Esto bajo la excusa de que existe el sentido de organizar las instituciones y éste tiene como fin lograr en las personas beneficios mutuos, por lo que, a su vez, aparece la necesidad de ligar la distribución de funciones, con la secuenciación de tareas y la mejora de rendimientos.<sup>19</sup>

También Gairín sostiene que "Admitir la importancia de las organizaciones no supone reconocer su supremacía sobre los individuos, sino, en todo caso, admitir que la dependencia de la persona respecto a las organizaciones aumenta en medida que las sociedades se hacen cada vez más complejas".<sup>20</sup>

Aunque se describe que existen componentes en la organización a los que los agentes educativos se integran, no se advierte que los agentes se someten

<sup>18</sup> *Ibíd.*, 32.

<sup>19</sup> *Ibíd.*, 24.

<sup>20</sup> *Ibíd.*, 25.

voluntariamente en un principio a la organización y sus componentes (objetivos, estructura, dirección, concepciones, sistemas, finalidades y funciones asignadas, etc.)<sup>21</sup>, tampoco que no lo hacen muy conscientemente sobre las consecuencias profundas de su sometimiento a largo plazo. Gairín no lo percibe en su teoría, dado que se asume "plenamente justificado", que el agente educativo *asume* todas, la mayoría o algunas de las *peculiaridades* del centro educativo. "Las peculiaridades tienen que ver con su: realidad social, comunidad, naturaleza de las metas, ambigüedad de tecnologías, falta de preparación técnica, debilidad del sistema y vulnerabilidad".<sup>22</sup>

### 1.3 La administración hoy

#### Últimos modelos teóricos de la gerencia educativa

Bush, catedrático contemporáneo especializado en gerencia educativa, propone una síntesis de modelos actuales desde la sociología, sin perder objetivo en la educación.<sup>23</sup>

En las últimas décadas, se ha sostenido que la gerencia educativa debe estar preocupada centralmente con los propósitos u objetivos de la educación. Bush ha argumentado consistentemente en que tales propósitos o metas proveen un crucial sentido de dirección para dar estructura a la gerencia y gestión de las instituciones educativas. "Hay un peligro en el *gerenciamiento* cuando se enfatiza en los procedimientos a expensas de los propósitos y valores educativos"<sup>24</sup>. La búsqueda de la eficiencia es medular, sin embargo, tal eficiencia se subordina al logro de objetivos que otros definen.

Cabe señalar aquí que la formación de la gerencia educativa como disciplina que ha evolucionado con diferentes términos: empezando por la organización escolar y la administración escolar, pasando por la *gestión educativa* para llegar a la disciplina científica dinámica que se ha constituido hoy como liderazgo o *gerencia educativa*. Tony Bush describe acerca de este particular, así como la evolución del término<sup>25</sup>.

---

<sup>21</sup> *Ibíd.*, 26-28

<sup>22</sup> *Ibíd.*, 28-30

<sup>23</sup> Tony. Bush, *Theories of Educational Management*. (London, The Connexions Project and licensed under the Creative Commons Attribution License. 2006). 1.

<sup>24</sup> *Ibíd.*

<sup>25</sup> Tony. Bush, *Theories of Educational Leadership and Management*. (London, SAGE Publications Ltd, 2011), 5.

## **Distinción entre liderazgo y gestión educativa**

Para entender la teorización de Bush en los modelos educativos recientes, se debe primero comprender acerca de la diferencia que el autor describe sobre el liderazgo y la gestión educativa. Los líderes o gerentes educativos experimentan dificultad en hallar un equilibrio entre la priorización de tareas designadas para mejorar el equipo de trabajo, a los estudiantes y el rendimiento escolar (*liderazgo, muchas veces este entendido como gerencia en América Latina*), la rutina de mantenimiento de las operaciones corrientes (*gestión*) y los deberes de orden inferior (*administración, a veces también entendida como gerencia*).<sup>26</sup> Por liderazgo, se entiende el influenciar acciones de otros para alcanzar fines deseables, mientras que gestión es mantener eficiente y efectivamente los arreglos organizacionales corrientes.<sup>27</sup> En síntesis se puede decir que el *liderazgo* privilegia al *ser*, a la persona o gerente y su *carácter*, mientras que la *gestión* enfatiza las *acciones operativas* y el *hacer*, que ese líder pone en práctica para llegar a las metas educativas. Es en este contexto, aclarado por Bush, es donde él sintetiza modelos teóricos de liderazgo y de gestión, sin dar preponderancia al liderazgo sobre la gestión o viceversa.

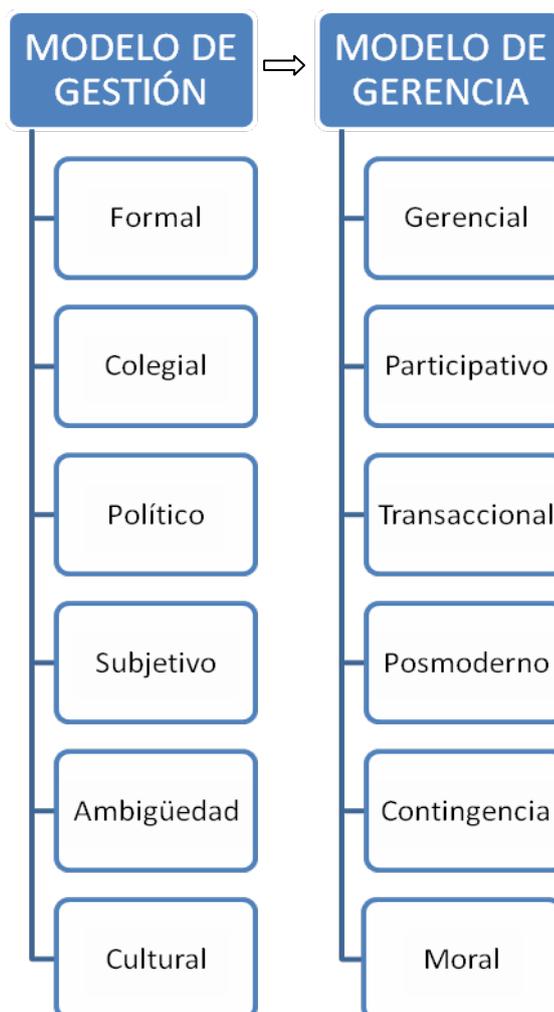
El autor ha clasificado la teoría de la *gerencia o liderazgo* y la gestión educativa en seis grandes modelos:

---

<sup>26</sup>Bush, "Theories of Educational Management", 2.

<sup>27</sup> *Ibíd.*

Cuadro 3.  
**Tipología de modelos de gerencia y gestión, esquema y sus teorías.**



London, The Connexions Project and licensed under the Creative Commons Attribution License. 2006.  
 Fuente: Tony Bush, *Theories of Educational Management*.

La clasificación de los modelos de gestión educativa desarrollada por Bush, van desde las perspectivas organizativas de la racionalidad y la jerarquía a un extremo hasta la organización subjetiva y de ambigüedad al otro extremo.<sup>28</sup>

El *modelo formal* asume sistemas *jerárquicos* donde los gerentes utilizan medios *racionales* para llegar a metas socializadas y aceptadas por todos los departamentos y subunidades relacionados sistemáticamente; además éstas cabezas poseen poder *legítimo* en función de sus *cargos* formales, es decir, aquí la *estructura oficial* es preponderante. A partir de esta estructura las decisiones y opciones son consideradas y evaluadas en términos meta y de objetivos. Es decir los modelos

<sup>28</sup> Esta clasificación de modelos de gestión educativa que se explica en las páginas siguientes han sido extraídas y sistematizadas de: Tony Bush, "Theories of Educational Management", 5-21.

formales comprenden rasgos estructurales, sistemáticos, burocráticos, racionales y jerárquicos.

Los *modelos colegiados* enfatiza al *poder* y la toma de decisiones *compartidos* entre *algunos* o todos los miembros de la organización, a través del consenso y la colaboración. Prima la *orientación normativa* fuerte, la colegialidad particularmente para equipos profesionales con un grado de autonomía y decisión compartida. Se asume un conjunto de valores comunes para llegar a acuerdos democráticos.

El *modelo político* opera a través de la *negociación* en el marco de priorizar la distribución del poder entre líderes de subgrupos, por ejemplo, pues el conflicto es visto como endémico donde el *comportamiento político* debe ser regulado. Es implícito que los objetivos son inestables, ambiguos y controversiales; a la vez que, el *concepto de poder* individual determina el poder relativo de los individuos y grupos de interés, aquí se debaten y se resuelven los *conflictos de interés*.

Los *modelos subjetivos* se orientan hacia los *individuos* poseedores de una *percepción subjetiva*, más que en la *institución* como un todo o en sus *subunidades*. Se analizan sus *construcciones* sociales e *interacciones* de *valores* y *creencias* más que en *realidades concretas* presentados en los modelos formales. Es decir, se preocupan por las *intenciones* de eventos, sus *significados* y diferencian el *error* de tratar las intenciones de los líderes como si fueran *realidades objetivas* de la organización, como lo hacen las teorías formales. Se enfatiza los *propósitos individuales* y *niega* la existencia de *metas*, pues se pesa las cualidades personales y aspiraciones *versus* los *roles formales*.

El modelo ambiguo pondera la *incertidumbre e imprevisibilidad* en la organización y sus *objetivos problemáticos*, por lo que las subunidades adquieren *autonomía* y fluidez de *participación con ambigüedad* aguda en períodos particulares de cambio vertiginoso.

Existe una falta de claridad en las metas y procesos de la organización, y se *clarifican* solo a través del *comportamiento* de sus miembros: profesores trabajan *independientes* en función de sus propios *intereses* o lo hacen por el cambio que promueve la organización en sus *ideas, preferencias y estructuras*.

La *organización cultural* resalta los *valores* y *creencias* de los agentes. Dentro de esas normas compartidas y significados a veces permiten el desarrollo de una *monocultura*, una manera de hacer las cosas, la cultura es celebrada con *rituales*

y *ceremonias* que *consolidan* esas creencias y normas. Así nacen héroes y heroínas, que son quienes han abrazado e *interiorizado* esa monocultura de manera sobresaliente.

La tipología descrita en estos seis grandes modelos teóricos de gestión educativa, como se había señalado a inicios del capítulo tiene sus raíces en la administración y el mundo empresarial. Aunque los modelos no pueden llegar a ser puros en su práctica, es decir no llegan a tener características propias sin dejar entrada a características de otros modelos, *si denotan la diferenciación* de su carácter, a través de la preponderancia de sus *rasgos dominantes* en las organizaciones educativas, desde su génesis hasta hoy.

Aunque algunos de los modelos descritos, relatan de alguna manera cómo opera el poder de manera *explícita*, como es el caso del modelo formal y el político, es necesario tratarlos a todos bajo la *examinación* de las *teorías* del poder, sus fuentes, técnicas e instrumentos, donde se usa la *suavidad*, *sutileza* o el grado *inconsciente* para ocultarlo. En el siguiente capítulo se estudiarán a los modelos de gestión y las teorías del poder de expresión explícita e *implícita* desarrolladas en el marco de las organizaciones o empresas en general, pero sobre todo dentro de las instituciones educativas.

## Capítulo Dos

### Enfoques de empresa en educación y relaciones de poder

#### 2.1 El poder y la gerencia educativa

El poder en educación es singular. El poder en la *enseñanza* no es un poder político. Aunque muchas veces ejerce un poder político, el poder en la educación tiene un tinte más bien de *saber*, de enseñar, de *saber enseñar* y por lo tanto de *influir*, reposa en lo humano.

En la gerencia educativa, el poder tiene relación directa con *conocer* en funcionamiento de una *institución* educativa, pero sobre todo es tener *autoridad* según acciones y procedimientos que lo han llevado al liderazgo profesional educativo.

Según Bush, en el siglo veintiuno, hay una concienciación de que una jefatura es una ocupación especializada que requiere una preparación específica al existir un cambio de paradigma en la educación: expansión del rol del director escolar, la creciente complejidad de los contextos escolares, el reconocimiento de que su preparación es una obligación moral y reconocer que una preparación efectiva y su desarrollo hace una diferencia.<sup>29</sup>

El poder requerido para ejercer una jefatura o liderazgo en educación demanda lo que señala Bush como *cuatro dimensiones del desarrollo personal* que han mostrado calificaciones altas de "gran ayuda" en un estudio hecho en 430 gerentes educativos: Conocimiento en liderazgo educativo (48%), Confianza en sí mismo (44%), Afrontar con las presiones de la gente (31%), Habilidad para influenciar a otros (30%).<sup>30</sup>

No obstante, cuando se habla de influencia, desarrollo personal o el aspecto humano, se está dimensionando el interior de la persona más allá del campo educativo. Su reflexión, servicio, rectitud o integridad. Por tanto, en sus dimensiones del ser, se podría medir al éxito de este líder en relación a: el equipo que éste formó, las pruebas que enfrentó, las traiciones que soportó y los triunfos que este obtuvo.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> Tony. Bush, *Leadership and Management Development in Education*. (London: SAGE Publications, 2008). 26.

<sup>30</sup> *Ibíd.* 31-32.

<sup>31</sup> John. MacArthur, *The Book on Leadership*. (Thomas Nelson, 2004). 181-206.

En síntesis, el líder educativo debe poseer: Carácter (es digno de confianza, habla con autoridad, nunca compromete los absolutos, empodera con el ejemplo, guarda una conciencia limpia, es definido y decisivo, es disciplinado). Sabiduría (usa buen juicio, se enfoca en objetivos no en obstáculos, sabe cuando cambiar de opinión, no abusa de su autoridad, conoce sus limitaciones, discierne, sabe cómo delegar). Afectividad (fortalece a otros, es optimista y entusiasta, cultiva lealtad, tiene empatía para otros, es apasionado, es valiente). Fortaleza (toma la iniciativa, no renuncia a su rol cuando enfrenta oposición, está seguro de su llamado, es resiliente, es energético).<sup>32</sup>

Es así que este gerente o líder puede observar y llevar a cabo la gestión en los modelos teóricos. El análisis de los *modelos educativos* desarrollados por Bush se hará a continuación bajo los lentes de Bourdieu y su perspectiva sociológica del poder fuera y especialmente dentro de las instituciones educativas:

El *modelo formal* asume, aunque no todos los agentes educativos son idénticos, que las organizaciones son sistemas jerárquicos en las que los gerentes usan los medios *racionales* para conseguir metas consensuadas. Las cabezas poseen autoridad *legitimada* por sus *cargos* formales y rinden cuentas a cuerpos promotores para las actividades de su organización.

Bush no considera aquí aspectos de la infiltración del poder que Bourdieu sí revela. Los sistemas jerárquicos empleados comúnmente en este tipo de modelos, si bien es cierto legitiman su funcionamiento a través de cargos formales, observan en su teorización el uso del poder. No obstante, no contemplan los valores y la cosmovisión que se ponen en juego y que con frecuencia llevan a la sumisión involuntaria o inconsciente del agente educativo; al grupo de éstos valores y cosmovisión Bourdieu lo denominó *doxa*.

DOXA para Bourdieu, es el conjunto de valores y cosmovisión *aceptados* tanto como *aprendidos* sin que el individuo sea plenamente consciente que muchas veces da lugar a una sumisión inmediata.<sup>33</sup>

Esto se evidencia en varios casos donde las creencias de grupos posicionados inferiores en la escala social, señalan que los grupos exitosos son naturalmente dotados con capacidades intelectuales. Mientras más aceptan su propia exclusión, más ignorantes se creen. Ellos asienten más de lo que creemos y mucho más de lo

---

<sup>32</sup> *Ibíd.*, 209.

<sup>33</sup> Bourdieu. Pierre y Terry Eagleton. *Doxa and common life*. (New Left Review. 1992). 111.

que ellos son conscientes. Lo mismo ocurre, en el caso del drogadicto que aunque uno se conduzca en una manera amistosa y de ayuda hacia éste, el dolor viene del hecho que su situación se vuelve explícita, la *doxa* devalúa a la gente dominada y el agente internaliza el sufrimiento silenciado, el cual puede encontrarse en la expresión corpórea de auto-repudio y auto-castigo. El principal mecanismo de dominación o medio de opresión opera a través de la manipulación inconsciente de la mente o del cuerpo.<sup>34</sup>

Es así que el *modelo formal* no percibe o relata la existente relación dominante de poder, en cuanto no describe o posibilita en su teoría, la defensa del agente educativo ante el sistema jerárquico mediado por una *doxa* con sus múltiples recursos como las capacidades intelectuales de mandos medios-altos o altos ante los agentes percibidos y denominados como de rango inferior, quienes aceptan su propia exclusión.

El *modelo formal* se caracteriza por:

- i) tender a tratar las organizaciones como *sistema*, lo que comprime elementos que tienen claros vínculos organizacionales, ej. departamentos y subunidades son sistemáticamente relacionadas entre sí y con la misma organización.
- ii) dar prominencia a la *estructura* oficial, a menudo representadas por organigramas que muestran patrones autorizados de relaciones.
- iii) ser *jerárquicas* en cuanto a su *estructura* oficial: profesores responden a jefes de departamento, quienes responden a rectores por sus departamentos, aquí se representan medios de *control* de líderes sobre su equipo
- iv) ser organizaciones por *metas*, con propósitos oficiales son aceptadas y buscadas, donde finalmente se han colocado en una visión más *amplia* y futura.
- v) asumir qué decisiones gerenciales se toman a través de un *proceso racional*: típicamente todas las opciones son consideradas y evaluadas en términos meta.
- vi) presentar la *autoridad* de líderes como producto de sus *cargos*, el poder de rectores es de cargo y es sostenido sólo mientras continúan sosteniendo esa posición laboral.

Estos rasgos básicos están presentes en mayor o menor grado en cada teoría individual, quienes juntos comprenden los modelos formales: estructurales, sistemáticos, burocráticos, racionales, jerárquicos.

---

<sup>34</sup>Bourdieu, "Esbozo de una Teoría", 111-21.

Bourdieu dice que mucho se consigue en cuanto a dominación, dentro de una institución educativa, bajo la *inculcación* del concepto o sistema de *disciplina* en la milicia o del orden, la estética, etc.: "Con el mecanismo de violencia simbólica, la dominación tiende a tomar la forma de un más efectivo, en este caso más brutal, medio de opresión, donde la violencia ha llegado a ser suave, invisible [...]"<sup>35</sup>

El *liderazgo gerencial* es el tipo de liderazgo más cercanamente asociado con modelos formales, el que asume que el *enfoque* de los líderes debe estar en las *funciones*, tareas y comportamientos, y que si estas funciones se llevan a cabo de manera competente el trabajo de otros en la organización se verá facilitada. También es asumido que el comportamiento organizacional es en gran parte *racional* y la autoridad e influencia descansan en los *cargos formales* proporcionalmente a su *estatus* en la organización.

Bajo el nombre de *liderazgo gerencial*, todos los agentes educativos se *someten* a los líderes de los departamentos gerenciales, en sus funciones, tareas y comportamientos, todos mediados, al igual que los *modelos formales*, por los cargos formales.

El *modelo colegial* incluye a todas aquellas teorías que enfatizan en que el poder y la toma de decisiones deben ser compartidos entre *algunos o todos* los miembros de la organización. Asume que las políticas y las decisiones se determinan a través de un proceso de diálogo que lleva al consenso con miembros que comparten entendimiento acerca de los objetivos de la institución. La *colegialidad* aquí practicada puede definirse de manera amplia como los profesores que entregan y colaboran con otros profesores, o la ganancia cuando los profesores trabajan juntos, señalando, no obstante la pérdida cuando no lo hacen.

Ante este modelo colegiado donde prima la *colaboración* entre profesores, no se toma en cuenta que indefectiblemente aún los profesores poseen un capital cultural, social y económico y en especial un *capital simbólico* que provocará el juego de distintos intereses y competencia.<sup>36</sup>

Los principales rasgos del *modelo colegial* son:

---

<sup>35</sup> Pierre. Bourdieu, *The rules of art: genesis and structure of the literary field*. (Editions du Seuil. 1992). 121.

<sup>36</sup> Loïc Wacquant. *Pierre Bourdieu*. University of California-Berkeley y Centre de Sociologie Européenne. 2006. 8. Artículo próximo al libro *Key Contemporary Thinkers*\_(London and New York: Macmillan, new edition, 2006)

i) de orientación *normativa fuerte*, donde la defensa o promoción de la colegialidad es hecha más en base a prescripción que sobre estudios basados en investigación de la *práctica escolar*.

ii) particularmente apropiados para un *significativo número* de equipos profesionales: maestros tienen una autoridad de *competencia* que contrasta con la autoridad de cargo asociado a los modelos formales; requieren un grado de *autonomía* en clase y colaboración para asegurar una perspectiva coherente de enseñanza-aprendizaje; decisiones compartidas producen individuos mejores informados y su implementación efectiva.

iii) asumen que los miembros poseen un conjunto de *valores comunes* que guían las actividades gerenciales y son pensados para liderar a los objetivos educacionales compartidos; así se cree que alcanzar *acuerdos es posible siempre*, recalcando la importancia de *visión compartida* como base de la toma de decisiones colegial.

Aparece aquí una *tergiversación* de lo que realmente ocurre en la realidad. Los *valores comunes*, que aunque estén ahí presentes, no llevan necesariamente a alcanzar *acuerdos*. Esto debido a que, los individuos, aunque "informados y orientados", poseen *cada uno* un capital cultural, social, económico y sobre todo simbólico, diferente.

iv) los grupos de decisión deben ser lo suficientemente pequeños para que todos sean *escuchados*; la colegialidad puede funcionar mejor, más en escuelas primarias o en subunidades donde se realicen reuniones de todo el equipo; el problema de escala se resuelve por medio de asumir que los profesores tienen representación formal dentro de varios cuerpos toma-decisiones, con un elemento *democrático*.

v) valores comunes y *objetivos compartidos* son vistos deseables y posibles, donde las decisiones son alcanzadas por *consenso*.

El consenso y las decisiones democráticas en los agentes educativos en este modelo, igualmente se construyen basados en un capital simbólico. La elección democrática o el consenso para el desarrollo de un proyecto educativo, se hará desde la percepción de honor o prestigio que un agente le dé a una persona o a los rasgos de una persona que el propio agente le otorgue o identifique. Dando paso así a un traspaso de poder acumulado, desde el cultural, social y/o económico al simbólico.

## Especies de capital y violencia simbólica

El capital *cultural* (bienes simbólicos escasos, habilidades y títulos), el *social* (recursos devengados por virtud de membrecía en un grupo) y el *económico* (activos materiales y financieros) son las *especies raíces* que generan otras especies de capital.<sup>37</sup> Una cuarta especie es el capital *simbólico*, el cual se asigna los *efectos* de cualquier otra forma de capital cuando la gente *no los percibe* como tales (honor, prestigio, atención y reconocimiento); es el caso, por ejemplo, cuando atribuimos altas cualidades morales a miembros de clases altas como resultado de su “donación” de tiempo y dinero para obras de caridad.<sup>38</sup>

Aquí es preciso detenerse, señalar y explicar el capital simbólico. Es crucial abordar al capital simbólico como un imperante recurso de poder, puesto que es utilizado en una vasta cantidad de situaciones sin que sus efectos hayan sido percibidos como tales. Ocurre, por ejemplo, en una reunión de proyectos, donde el director educativo, ejerce *violencia simbólica* cuando altera los actos de otro agente o profesor con menos capital simbólico. Este director, según sus intereses, paralizará al profesor usando *miradas* o gestos, signos o *símbolos* que comunicarán su desaprobación o intenciones sin hacer explícito este acto *coercitivo* cometido.

En el *liderazgo participativo* las políticas son determinadas en un marco participativo, donde se espera que el rector adopte estrategias participativas. Modelos heroicos de liderazgo son inapropiados cuando el poder e influencia son ampliamente distribuidos, el líder colegial es a lo sumo un *primero entre iguales* profesionales expertos, no una estrella solitaria sino un desarrollador de consenso entre peritos, que comparten el peso de las decisiones. Si el proceso de la toma de decisiones tienen que ser central al grupo, es un modelo normativo anclado por tres criterios: la participación incrementará la efectividad escolar, justificará los principios democráticos y el liderazgo es potencialmente disponible para cualquier participante legítimo.

Este modelo de liderazgo es reduccionista pues pasa por alto el conjunto de *valoraciones, creencias y supuestos personales*<sup>39</sup> de los agentes educativos a la hora de tomar decisiones que incidan en la acumulación o desecho de espacio o medios de poder.

---

<sup>37</sup> *Ibíd.*, 8.

<sup>38</sup> *Ibíd.*

<sup>39</sup> Gairín, “Manual de organización”, 40.

El *modelo político* abraza a aquellas teorías que caracterizan la toma de decisiones como proceso de regateo, así su análisis prioriza la *distribución del poder* y la negociación entre grupos de interés. El conflicto es considerado endémico y la gestión se dirige hacia regular el *comportamiento político*, a través de alianzas en pos de particulares políticas y el poder se devenga a las *coaliciones dominantes* en lugar de ser dominio exclusivo de líderes formales. El modelo captura mejor las realidades en la vida de educación superior y sus características son:

- i) tender a priorizarse en la actividad grupal más que en la institución como un todo, dando a luz conflictos entre *líderes de subgrupos*.
- ii) tienen que ver con los intereses y los *grupos de interés*, es decir, *predisposiciones* de los miembros para abrazar metas, valores, deseos, expectativas y otras orientaciones e inclinaciones que llevan a la acción.
- iii) enfatizar la prevalencia del conflicto: búsqueda de objetivos independientes de grupos versus metas de otras subunidades, basado en alguna divergencia de intereses percibida o real.
- iv) asumir que los objetivos son inestables, ambiguos y controversiales; individuos, grupos de interés y coaliciones tienen sus propios fines y actúan hacia su consecución; las metas pueden ser disputadas y luego se convierten en un elemento importante en el conflicto y la negociación entre los grupos.
- v) el concepto de poder es fundamental para todas las teorías políticas; el resultado del proceso de toma de decisiones complejas puede determinarse según el poder relativo de individuos y grupos de interés involucrados en debate. El poder es el medio donde conflictos de interés se resuelven en última instancia. El poder influye quién obtiene qué, cuándo y cómo; las fuentes de poder son ricas y variadas.

Si bien, el modelo político no evita determinar la presencia del poder y este siendo uno de los modelos que más se preocupa por describir la distribución del poder tanto como su residencia, no llega a estudiar el aspecto de la credibilidad y el crédito acumulado de los líderes de grupo entre los grupos de interés. Los agentes de la institución misma otorgan poder a manera de reconocimiento o credibilidad que se constituye como un capital político.

En cuanto al *crédito y credibilidad* del capital político, dice Bourdieu, es una forma de capital simbólico institucionalizado. El *crédito* fundado sobre la *credibilidad* o creencia y *reconocimiento* en una persona, es decir, hay innumerables operaciones de crédito que los agentes *confieren* a una persona al momento de

observar los mismos poderes que reconocen en ella.<sup>40</sup> Esto puede constatarse cuando, por ejemplo, un coordinador o director hablará, explicará o señalará acerca de los recursos, nominaciones, trayectoria o gestión que tienen o han alcanzado los dueños o las diversas autoridades de una institución.

El *liderazgo transaccional* se basa en que las *relaciones* con los maestros son fundados en un intercambio de recursos de algún valor, usualmente episódicos y limitados al intercambio de la transacción. Este proceso de intercambio es una *estrategia política*: el rector posee poder en formas claves de *compensación*: promoción y referencias, no obstante, requieren *cooperación* del equipo para asegurar la gestión efectiva del instituto escolar, ahí ocurre un intercambio benéfico mutuo. La principal limitación es que no se involucra personal más allá de los beneficios inmediatos derivados de la transacción y no se produce *compromiso* a largo plazo de valores y visión promovida por líderes de la organización escolar.

Este modelo apela a la cooperación y al compromiso, no obstante, pierde solidez en el sentido de que ignora de que existe un combate consciente y muchas veces inconsciente para impedir la supremacía de los *ataques combativos* de unos agentes educativos sobre otros. Simultáneamente las autoridades ejercen el poder a través de la compensación para obtener cooperación sin lograr compromiso y por tanto aunque sea sutil, se ejerce violencia simbólica y dominación.

*El combate y violencia simbólica*: estas *imposiciones* inmediatas e inconscientemente aceptadas como legítimas en la voluntad del agente educativo, son un acto de violencia simbólica. Ser consciente y evitar esta dominación será un acto de discernimiento y reconocimiento puntuales en el tiempo, así como permanentes. El enfrentamiento de poderes en las relaciones laborales son intensos y cortos en momentos puntuales, así como largos, suaves y sutiles respecto a su *inculcación*. El despliegue de poder se hará evidente si el agente decodifica o quiere decodificar según capitales, por un lado a estos *ataques* rápidos y lentos, así como de los cortos, suaves y sutiles por otro.

Los *modelos subjetivos* se enfocan en los individuos más que en la totalidad de la institución o sus subunidades y sugiere que cada persona tiene una *percepción* subjetiva y selectiva acerca de los eventos y situaciones de la organización que se

---

<sup>40</sup> Pierre. Bourdieu, *Language and Symbolic Power*. (United States. Polity Press 1991). 192-7.

llamaría "compleja", debido a sus *construcciones* sociales e *interacciones* de valores y *creencias* más que en realidades concretas presentados en los modelos formales.

El modelo subjetivo se centra en el individuo y su percepción y creencia, demostrando lo dicho por Bourdieu acerca del capital simbólico. Sin embargo, se limita a describirlo y no ahonda en el aspecto de analizar la autoridad moral de los agentes, la cual nace del capital moral ejercido y acumulado.

Modelos subjetivos se caracterizan en:

i) enfocarse en la *percepción* de miembros individuales más que en el nivel institucional o grupos de interés, naciendo una *brecha imposible de unir*: un hecho nunca puede implicar un valor y un individuo nunca puede convertirse en un colectivo.

ii) preocuparse por las *intenciones* en eventos situados por la gente dentro de la organización: el enfoque está en la interpretación individual del comportamiento más que en las situaciones y acciones mismas; además los mismos eventos pueden tener significados muy diferentes por el esquema que cada uno usa para interpretar su experiencia.

iii) los significados que se sitúan son productos de sus *valores, bagaje y experiencia*, las teorías formales cometen el error de tratar las *intenciones de los líderes* como si fueran las realidades objetivas de la organización, tomar lados en batallas ideológicas de procesos sociales y presentarlas como "teoría".

iv) tratar la estructura como un *producto de interacción humana* más que algo que es arreglado o predeterminado; los organigramas son ficción en cuanto no predicen el comportamiento de individuos: cualidades personales y aspiraciones vs. roles formales.

v) enfatizan el significado de *propósitos individuales* y niegan la existencia de las metas organizacionales: la organización ¿tiene una meta? o ¿son sus miembros y sus objetivos individuales?

A pesar de estas observaciones sobre el modelo, es importante reflexionar sobre el énfasis individual otorgado al modelo, puesto que es ahí donde se aloja el poder en este caso. Por otra parte los valores morales universales ejercitados por el agente le dan la libertad para ejercer el poder y a la vez para seguir formando relaciones con otros agentes educativos e incidir en ellos en caso de que lo decida así.

*El capital moral* no es descrito por Bourdieu ni por Bush, sin embargo existe pues está representado por los valores, como hablar con la verdad, respeto, seguridad, sinceridad, etc. al momento de hacer *negociaciones* dentro o fuera del aula o en oficinas administrativas, en proyectos o incluso todo acto pedagógico en una clase. La *integridad* consolidada, por ejemplo, *robustece la relación* entre profesores y alumnos para alcanzar un fin pedagógico determinado. El docente por ejemplo pasará por alto o separará el acto pedagógico de los símbolos de poder de sus estudiantes como su ropa, acento, actitud negativa o aún un llavero de un auto lujoso que evoque la posesión de este bien lujoso. Esto incluye por ejemplo su pureza o paciencia, cuando el docente omite expresión corporal de su estudiante, su manera de caminar, de sentarse, su mirada, en definitiva todo lo que comunica a través de su actitud y valores ejercitados.

Los *modelos subjetivos* y la *investigación cualitativa* están íntimamente relacionados.

La teoría dialéctica entre los modelos formales y subjetivos se refleja en el debate acerca del positivismo y el *interpretivismo* en la investigación educativa. A los modelos subjetivos se los relaciona a un modo de investigación que es predominantemente interpretativo o cualitativo. Esta perspectiva de cuestionamiento se basa en la *experiencia subjetiva* de los individuos. El objetivo principal es la búsqueda de la comprensión de las formas en que las personas crean, modifican e interpretan el mundo social que habitan.

El juicio sobre este modelo radica no solo en que las personas buscan la comprensión de las *formas* en que las personas interpretan el mundo social, sino en que ellas acumulan un recorrido en los distintos sistemas interpretativos de la realidad. Esta acumulación del conocer las ciencias o las artes, determina una posición privilegiada frente a los agentes que no son expertos en una ciencia o un arte en particular. Luego, los expertos tomarán ventaja tanto en el mundo social como en los sistemas interpretativos, cuando así lo amerite una u otra situación de juego de poder.

Estos modelos tienen rasgos que hacen eco de las investigaciones interpretativas o cualitativas:

i) se enfocan en las *percepciones de individuos* más que en toda la organización, la perspectiva individual del sujeto es central en la investigación cualitativa.

ii) la investigación interpretativa se preocupa con los significados, interpretaciones o ubicación de eventos por participantes.

iii) los hallazgos investigativos son interpretados usando la teoría "fundamentada": la teoría es emergente y debe surgir de situaciones particulares, debe ser fundamentada en datos generados por actos investigativos, la teoría no debería continuar la investigación, sino seguirla.

*Sistemas simbólicos*: el mito, el arte, la religión, la ciencia y el lenguaje son para Bourdieu, universos o *sistemas simbólicos*, los que sirven de instrumentos para conocer, construir e interpretar el mundo de los objetos, sujetos e ideas como *formas simbólicas*. Estos sistemas estructuran las estructuras y como estructuras estructuradas son susceptibles a un análisis estructural<sup>41</sup>. Es a través de un sistema simbólico, como en un dominio de las ciencias físicas o química y su lenguaje correspondiente, que se puede ejercer un modo de dominación singular.

*Liderazgo posmoderno*: teóricos subjetivos prefieren resaltar las *cualidades* personales de individuos más que en sus posiciones oficiales en la organización. La vista subjetiva es que el liderazgo es un producto de cualidades personales y habilidades, no simplemente un resultado automático de la autoridad oficial. La noción de liderazgo posmoderno se alinea de cerca con los *principios* de los modelos subjetivos: la cultura corriente posmoderna celebra la *multiplicidad* de verdades subjetivas definidas como por *experiencia* y se revela en la pérdida de la autoridad absoluta. Ellos identifican varios rasgos clave del posmodernismo: el lenguaje no refleja la realidad, la realidad no existe ó hay múltiples realidades, cualquier situación está abierta a múltiples interpretaciones y las situaciones deben ser entendidas a un nivel local con *particular* atención a la *diversidad*.

Incluso cuando las cualidades diversas de los agentes son medidos y discernidos, y aun cuando, se legitima la autoridad a través de las cualidades particulares de los agentes educativos, este tipo de liderazgo no toma en cuenta que, en las relaciones de poder, se requiere o se puede acudir a tan solo uno de los capitales fuentes de poder para ejercer dominación sobre los agentes educativos. Es decir, aunque los capitales acumulados por los agentes sean particulares y diversos, como lo sería el tener altos indicadores de capital social, cultural y simbólico, muchos profesores se ven paralizados o subyugados en razón de ser expuestos ante

---

<sup>41</sup> Pierre Bourdieu. *Lenguaje y Poder Simbólico*. (Estados Unidos. Polity Press. 1991). 164.

un sólo capital, el económico. Cuando éste no es suficiente para vencer el *combate* de las relaciones de poder, se insta y procede al juego de poderes utilizando otros indicadores dentro de las *especies raíces* de capital.

Los *modelos ambiguos* enfatizan *incertidumbre e imprevisibilidad* en la organización, asumen que los objetivos organizacionales son problemáticos y que las instituciones experimentan dificultad en ordenar sus prioridades. Las subunidades son retratadas como grupos relativamente autónomos, los que son conectados solos. La toma de decisiones ocurre dentro de las localidades formales e informales donde la participación es fluida, con ambigüedad particularmente aguda durante períodos de cambio rápido.

Se asume que la turbulencia e imprevisibilidad son características dominantes, no hay claridad sobre los objetivos de instituciones y sus procesos no son apropiadamente entendidos. La participación en la formulación de políticas es fluida en cuanto a los miembros optan dentro o fuera por las oportunidades de decisión. La más celebrada de las perspectivas de ambigüedad es el de modelos "tarro de basura" donde se señala la realidad confusa en ciertos tipos de organización.

Modelos ambiguos tienen las siguientes características:

- i) *falta de claridad* acerca de las *metas* de la organización. Puede ser argumentado que intentan llegar a ser claras solo a través del comportamiento de los miembros de la organización: cambio solo de ideas, preferencias y estructuras. Las instituciones educativas son consideradas como típicas en no tener objetivos claramente definidos: profesores trabajan independientemente versus sus propios intereses.
- ii) se asume que las organizaciones tienen una *tecnología problemática* en que sus procesos no son propiamente entendidos, no es claro cómo los estudiantes adquieren conocimiento y habilidades por lo que los procesos de enseñanza son oscurecidos con duda e incertidumbre, existe ambigüedad.
- iii) se argumenta *fragmentación*: grupos que tienen coherencia interna basada en los valores y objetivos comunes en contraste con los grupos más débiles e impredecibles; "bajo acoplamiento" para describir las relaciones entre las subunidades: falta de permanencia, disolución, carácter tácito, falta de propiedades cruciales de la "goma" que tiene a las organizaciones juntas.
- iv) la estructura organizacional es considerada como *problemática*, comités y otros órganos formales tienen derechos y responsabilidades, que se superponen entre sí y

con la *autoridad asignada* a los administradores individuales: el poder efectivo varía con el tema y de acuerdo con el nivel de participación de los miembros del comité.

v) generalmente apropiados para las organizaciones de clientes que sirven a profesionales, el requisito de que los profesionales hacen *juicios individuales*, en lugar de actuar en conformidad con recetas gerenciales, lleva a la idea de que las escuelas y colegios más grandes operan en un clima de ambigüedad, sin existir *participación fluida*.vi) participantes de la organización *varían* entre sí en cantidad de *tiempo y esfuerzo* que entregan a la organización; como resultado teorías estándar de poder y elección parecen ser insuficientes.

vii) una *mayor fuente de ambigüedad* es proporcionada por las señales que emanan del ambiente de la organización. En una época de rápidos cambios, las escuelas pueden experimentar dificultades en la *interpretación* de los distintos mensajes que se transmiten desde el medio ambiente, en el tratamiento de señales conflictivas y la toma de decisiones.

viii) teóricos ambiguos destacan la prevalencia de decisiones no planificadas. La falta de metas acordadas significa que las decisiones no tienen un enfoque claro. Problemas, soluciones y participantes interactúan y con opciones que de alguna manera emergen de la confusión. Dependiente de la disponibilidad de información, si la ambigüedad prevalece se dificulta las metas y objetivos claros.

ix) modelos ambiguos subrayan las ventajas de la *descentralización*. Dada la complejidad y la imprevisibilidad de las organizaciones, se cree que muchas de las decisiones se deben delegar a las subunidades y particulares. La descentralización permite a las organizaciones sobrevivir mientras subunidades particulares están amenazadas y, según su acoplamiento, evitar que el problema se propague.

En el *liderazgo contingente*, un clima de ambigüedad y sus nociones tradicionales de liderazgo requieren modificación. El modelo contingente ofrece un enfoque alternativo, reconociendo la diversidad de los contextos escolares y las ventajas de la adaptación de los estilos de liderazgo a la situación particular, en lugar de adoptar una postura "tamaño para todos". El cargo de gerente es demasiado *complejo* e imprevisible que no puede depender de un conjunto estandarizado de respuestas a los acontecimientos. Líderes efectivos están leyendo continuamente la situación y determinan cómo adaptar su comportamiento hacia eso. El liderazgo contingente depende de los gerentes dominando un gran *repertorio* de prácticas de liderazgo.

Tanto los modelos ambiguos como su correspondiente estilo de liderazgo, el contingente, no perciben el ejercicio del poder, en medio de la incertidumbre, imprevisibilidad y sus adaptaciones y repertorio de contingencias. Mucho de las respuestas ante los conflictos que este modelo genera, cae en controlar y dominar a los sujetos a través de uso del lenguaje.

Los agentes educativos, en disputa del poder desplegarán y harán uso de sus capitales en momentos demandantes que se otorguen debido a este estilo de liderazgo. El lenguaje, hará que se distingan la variedad de indicadores de capitales específicos y muchos de estos, aunque desplegados no serán plenamente entendidos o percibidos, aunque si se sentirán sus efectos o lograrán su cometido.

A través del lenguaje también se puede alcanzar distinción, aún cuando si entre dos agentes educativos se ha desarrollado un nivel léxico similar, su acento, orden en el despliegue de ideas competirá para distinguirse o sobrepasar al otro agente para colocarse o identificarse en una clase social distinta (Bourdieu 1991: 95). El lenguaje común, popular o vulgar es el otro hemisferio de esta pirámide de poder simbólico de dominantes y oprimidos.

No obstante, el lenguaje tiene muchas aristas que van más allá del número de palabras escogidas de un vasto vocabulario, es decir de calidad y cantidad, así como de economía del lenguaje, sino que va más allá de fondo y de la forma en que se utiliza el lenguaje. En otras palabras, son las ideas mismas, el sistema de pensamiento y todos los capitales sin desplegar los que se revelan al momento de emplear el habla y sus palabras: su gusto, su familia, sus amigos y posibilidades económicas, etc.

Estos capitales tendrán su intercambio o transacciones en particulares *mercados*: origen étnico, posición económica, origen social (urbano o rural, su generación, etc.), todos sometidos a restricciones, censuras y leyes según los mercados abiertos o exclusivos. La competencia lingüística se realizará por medio de intercambios sociales homogéneos o a través de intercambios sociales heterogéneos que llevarán a la perpetua polarización de la competición favorable para unos agentes y desfavorable para otros.

En la organización cultural:

i) se enfoca en los valores y creencias de los miembros de la organización. Valores, creencias, significados, entendimiento y la construcción de sentido compartidos, todos son diferentes maneras de describir la cultura; estos patrones de entendimiento

también proveen una base para hacer que el comportamiento de uno sea sensible y significativo.

ii) el modelo cultural se enfoca en la noción de una cultura particular o dominante en las organizaciones pero esto no necesariamente significa que los valores individuales están siempre en armonía.

iii) enfatiza el desarrollo de normas compartidas y significados.

iv) este grupo de normas a veces permiten el desarrollo de una *monocultura* en el centro educativo con significados compartidos a lo largo del equipo de trabajo, como "la manera en que hacemos las cosas aquí".

v) la cultura está típicamente expresada a través de rituales y ceremonias, las que son usadas para apoyar y celebrar creencias y normas.

vi) se asume la existencia de héroes y heroínas quienes abrazan los valores y creencias de la organización. En el *liderazgo moral* se tiene la responsabilidad de generar y *sustentar cultura* y comunicar los valores centrales y creencias dentro de la organización a los interesados externos. Rectores tienen sus *propios valores* y creencias que se conjugan de los muchos años de práctica profesional exitosa, a los que también se espera el abrazar la cultura del centro de enseñanza, aún siendo difícil y problemático.

Las relaciones de dominación en este último modelo y liderazgo puede configurarse y mantenerse también aun sin la necesidad de ser ejercida de una manera directa o personal, pues el sistema ya ha interiorizado en la institución una "manera de hacer las cosas" a la que los agentes educativos tendrán que someterse ineludiblemente.<sup>42</sup> La opresión en este caso, es nuevamente, mediada por un sistema simbólico de estructura, que utiliza el capital de la organización cultural para lograr ser imperceptible.

## **2.2 Clasificación del poder en los enfoques empresariales**

### **Bush y Bourdieu se encuentran: Fuentes y formas de poder**

Bush sostiene que "el poder puede ser considerado como la *habilidad* de determinar el *comportamiento* de otros o el *decidir* sobre los resultados del *conflicto*"<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Pierre Bourdieu. *Esbozo de una Teoría de Práctica*. (Reino Unido. Cambridge University Press. 1997) 183-4.

<sup>43</sup> Bush, "Theories of Educational Leadership", 11.

Esta habilidad no es solo la destreza que le ha dado la experiencia como agente educativo, sea estudiante o profesor, administrativo o directivo. etc. en el marco de una institución educativa. La habilidad es el cúmulo de diversos capitales que se utilizan según sea más conveniente en una situación determinada. "Donde hay desacuerdo se lo puede resolver según los recursos relativos de poder disponibles a los participantes."<sup>44</sup>

Esta aproximación teórica es escasa en delimitar y especificar que tal habilidad procede de capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos por un lado; y que además, por otro lado, los capitales inciden en el comportamiento y resultados del conflicto a través de un conocimiento anterior de resolución de conflictos combinado con el uso de la exposición de pensamiento impositivo de recompensa o apelación a la estructura organizacional, cultural o social.

Aunque son muchas las fuentes de poder, en términos amplios, Bush hace una distinción entre autoridad e influencia: "la autoridad es *poder legítimo*, la cual está *investida* en los líderes dentro de organizaciones formales, la *influencia* depende de las *características y competencias* personales".<sup>45</sup> El problema de esta aseveración radica en que los poderes a desplegarse por los líderes de la organización son legitimados pero no delimitados. Es decir, bajo la cobertura de su aprobación como decisores y coordinadores de los procesos y actividades educativas, su nivel de incidencia bajo su autoridad e influencia puede ser controversial.

Por último, Bush señala seis *formas significativas de poder*<sup>46</sup> relevante en instituciones educativas:

*1 Poder posicional:* correspondiente a individuos que poseen un *cargo oficial*, éste puede ser legal o legítimo; en las escuelas, el director es considerado como el líder legítimo y posee autoridad legal.

*2 Autoridad de competencias o especialización:* un reservorio importante de energía disponible para aquellos que poseen *conocimientos técnicos apropiados*. Estas formas de poder ocultan que a través del concepto de "competencias" por ejemplo, se haya justificado la legitimización de la toma de decisiones de un profesor especialista, como es el caso de la legitimización de un doctor ante su diagnóstico de un paciente posiblemente enfermo, no siempre es acertado. Es así que, existe un

---

<sup>44</sup> Bush, "Theories of Educational Management", 11.

<sup>45</sup> *Ibíd.*

<sup>46</sup> *Ibíd.*

parámetro de fallo, pues no se conocen las motivaciones o razonamientos en la lucha de poderes que el agente educativo emprendió.

3 *Poder Personal*: los carismáticos o los que poseen *habilidades verbales* o ciertas otras características independientes de su cargo.

4 *Control de recompensa*: las recompensas de energía en educación pueden incluir la promoción, buenas referencias, la asignación de clases o grupos favorecidos, etc.

Tales formas de poder coinciden con lo descrito por Bourdieu sobre el capital que surge desde la *distinción* por su capital social o cultural, expresado a través de su *personalidad* o *lenguaje* respectivamente. Lo que no se llega a visualizar en la descripción de Bush es que la toma de decisiones que se realizan a través del uso de este poder, son independientes de la posición de autoridad o influencia legítimamente delegado. Más allá de eso, se hace invisible la diferencia de capitales puestos en el juego de poderes: el agente educativo dominado, no se da cuenta por qué se somete tras el ejercicio de poder demostrado a través de signos comunicativos como un gesto de aprobación o negación, una palabra concepto fuerte como "colaboración", "cooperación", "orden", "estructura", "estética", etc. El control basado en la recompensa, se mostrará por medio del ofrecimiento verbal o escrito que también, al igual que el anterior le someterá al agente en cuestión de manera sutil y subjetiva.

5 *Poder coercitivo*: la imagen especular del control de recompensas puede ser poder coercitivo, esto también implica la capacidad para hacer cumplir, respaldado por la amenaza de sanciones. Bourdieu desarrolla su exposición del poder en la línea del poder subjetivo, aunque si expone los poderes evidentes. El poder coercitivo, aunque aparentemente goza de transparencia debido a normativas y consecuencias expuestas, hace uso del poder deliberado en su sanción oculto en el diseño legislativo. El sistema oculta a través de la normativa y la estructura de una institución educativa un sometimiento extendido que no se percata al inicio. Se da en el caso de adoptar un uniforme puesto que "se prohíbe el uso de blue-jean", o en un contrato donde no se mencionaba pero es implícito en la estructura o cultura organizativa que "todos los profesores dirijan 3 o 5 monografías o tesis en un año lectivo", de lo contrario habrán sanciones según el reglamento interno del centro educativo.

El poder coercitivo también se basa en la capacidad de restringir, bloquear, interferir, o castigar, *aunque su acción sea sutil respaldada con recompensas (u omisiones) de apariencia positiva.*

6 *Control de recursos:* su distribución puede ser una importante fuente de poder en las instituciones educativas, particularmente en las de automanejo. Decisiones sobre la asignación de recursos son probablemente uno de los aspectos más significativos del proceso de políticas en esas organizaciones y quienes lo obtengan este control tendrán poder.

Bush por lo tanto no profundiza en la *individualidad* del uso del poder en las instituciones educativas, ni en la gran diversidad de indicadores que los capitales tienen para ejercer el poder imperceptible, inoculado e inoculante.

A parte de las especies de capital y violencia simbólica expuestas, y de los conceptos sobre campo, habitus, doxa, lenguaje, etc. todos generales en el mundo social y aplicables al mundo educativo; Bourdieu también ahonda en tipos de indicadores específicos en el ámbito de las instituciones educativas para un grupo de agentes educativos particulares: los docentes.

### **2.3 Especies de capital y formas de poder en las instituciones educativas**

#### **Determinantes e indicadores: Una comparación**

A manera de ejemplo, en el contexto educativo, en tanto que capacitados, los *profesores* son poseedores de un poder, dentro de una forma institucionalizada de capital cultural, ocupando así una posición temporalmente dominante en el campo de producción cultural; a su vez, se distinguen por ello en grados diversos según las facultades o escuelas.

Bourdieu distingue y reúne indicadores pertinentes respecto a estas especies de capital que se traducen en un momento dado en formas de poder, a partir de un estudio inter-facultades de universidades importantes en París (Sorbona, Collège de France, etc.). El siguiente cuadro muestra cómo los determinantes de poder pueden dar paso a indicadores en el caso del Ecuador:

Cuadro 4.

**Especies de capital y formas de poder explicativo para una descripción aplicada al Ecuador.**

<b>Determinantes</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Indicadores análogos para casos universitarios: Ecuador</b>
<b>Sociales Habitus, éxito académico, capital económico y sobre todo, capital cultural y social heredados</b>	Origen social (profesión del padre, inscripción en una revista de prestigio social), origen geográfico, la religión de origen familiar.	Clase socio-económica alta, media o baja. Origen geográfico (Quito, Guayaquil o de provincia). Origen étnico (mestizo, indígena, negro, montubio).
<b>Académicas Retraducción académica de los precedentes (capital académico)</b>	Establecimiento frecuentado (liceo público o colegio privado, ciudadano, provincial o extranjero, etc.; universidad o instituto superior) y éxito académico (concurso general) durante estudios secundarios y estudios superiores. Títulos obtenidos.	Universidad Nacional de Categorías A, B, C y otras. Universidad Extranjera. Adjudicación de concursos o menciones colegiales y/o universitarios. Tipo de Titulación a partir del tercer nivel. Condecoración a mejor egresado o graduado.
<b>Del capital de poder universitario</b>	Pertenencia a un Instituto, al Comité Consultor de las Universidades, ocupación de posiciones tales como la de decano o director de UER, etc. (pertenecía a los jurados de grandes concursos.)	Pertenencia a Instituciones de Educación Superior de origen público y privado. Cargos de Dirección, Coordinación de Estudios Superiores, de Jurados y/o Decanatos.
<b>Del capital de poder científico</b>	Dirección de un organismo de investigación, de una revista científica, enseñanza en una institución de investigación, participación en un directorio científico, Comisiones científicas como el Consejo Superior de Investigación Científica.	Membrecía Científica del SENESCYT, YACHAY, Ministerio Coordinador del Conocimiento y Talento Humano, las universidades públicas, como la universidad de post grado IAEN y las privadas como la UASB, FLACSO, PUCE, USFQ, UTPL, Politécnica Nacional y otras de categoría A. Organismos nacionales dentro del sector público o privado y organismos internacionales como el IESS, MSP y OMS. Director de Revista de prestigio como: "Análisis Semanal" sobre Economía y Política, "Chasqui" Revista Latinoamericana de Comunicación, "ICONOS" de la FLACSO, "FORO" revista de derecho de la UASB, "LIDERES" del periódico EL Comercio, entre otras.
<b>Del capital de prestigio científico</b>	Pertenencia a un Instituto, distinciones científicas, traducciones	Doctores Honoris Causa, Cum Laude, etc. Pertenencia a los institutos científicos de las

	<p>en lenguas extranjeras, participación en coloquios internacionales.</p>	<p>universidades nacionales y los de cooperación internacional como la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID, el Instituto (francés) de Investigación para el Desarrollo IRD, Agencia (alemana) GTZ, USAID, entre otros. Entre los institutos nacionales: Instituto Científico de Culturas Indígenas, Instituto Antártico Ecuatoriano, Instituto de Investigaciones Contables del Ecuador, Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias, Instituto Oceanográfico de la Armada, Instituto Nacional de Pesca, Instituto Nacional de Meteorología e Hidrología, Instituto Geográfico Militar, Instituto de Altos Estudios Nacionales, Instituto Geológico de Investigaciones, Minero Metalúrgico, Instituto Gerontológico, Instituto de Patrimonio Cultural, Instituto Izquieta Pérez.</p> <p>Participación en coloquios o conferencias internacionales promovidos por la ONU, OEA, Comunidad Andina, Banco Mundial, UNASUR, entre otros.</p>
<b>Del capital de notoriedad intelectual</b>	<p>Pertenencia a la Academia Francesa y mención en el <i>Larousse</i>, apariciones en televisión, colaboración en diarios, seminarios o revistas intelectuales, publicaciones en colecciones de bolsillo, pertenencia al comité de redacción de revistas intelectuales</p>	<p>Colaboración, artículos en revistas de renombre como: "Análisis Semanal" sobre Economía y Política, "Chasqui" Revista Latinoamericana de Comunicación, "ICONOS" de la FLACSO, "FORO" revista de derecho de la UASB, "LIDERES" del periódico EL Comercio, entre otras. Aparición en noticieros de los canales como: Ecuavisa, Telecentro, Teleamazonas, Gamavisión, entre otros.</p>
<b>Del capital de poder político o económico</b>	<p>Inscripción en el <i>Who'siswho</i>, pertenencia a gabinetes ministeriales, a las comisiones del Plan, enseñanzas en las escuelas del poder, condecoraciones diversas.</p>	<p>Inscripción en un Partido Político Ecuatoriano. Pertenencia a un Gabinete de Ministros de Estado, Subsecretarios o Directores Nacionales. Participación en misiones o reuniones de negociación internacional promovidos por la ONU, OEA, Comunidad Andina, Banco Mundial, UNASUR, gobiernos nacionales, entre otros.</p>

<b>De las disposiciones “políticas” en el sentido amplio</b>	Participación en los coloquios de Caen y de Amiens, firma de peticiones diversas.	Nominaciones de Participación internacional. Auspicios de gobierno o privadas nacionales o internacionales para estudios. Becas en general.
--	---	---

Fuente: Pierre Bourdieu. *Homo Academicus*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno 2008. Elaboración propia.

## 2.4 Relaciones de poder y practicas

### Opresión, disciplina y gerencia

A pesar de que se ha descrito sobre las relaciones de poder presentes de manera visible o invisible en los modelos teóricos de la gerencia educativa, a la vez es conveniente ser explícitos en detallar lo que ocurre en la *práctica* en las diferentes células o departamentos principales de las instituciones dentro del sistema educativo. El uso del poder en los diferentes departamentos de una institución educativa, se desarrolla en la gerencia general, financiera, administrativa pasando por los departamentos de rectorado y/o vicerrectorado, talento humano, áreas de profesores divididas por el tipo de conocimiento como las Ciencias duras como las Ciencias Naturales, Físicas y Exactas, las Ciencias Blandas como las Ciencias Sociales, Lenguaje, etc. Todo esto para llegar a cada una de las aulas, las cuales podrían pensarse como el fin o el "propósito central" de la institución, donde se da lugar a la enseñanza, las relaciones de poder, la disciplina y la reproducción de clases dominantes y dominadas.

Es así que Freire se plantea el problema de la deshumanización como problema central en el ser humano en cuanto a sus frustraciones expresadas en la injusticia, explotación, opresión y violencia de los opresores.<sup>47</sup> Aunque el líder brasileño relata cómo se justifica la existencia de una *pedagogía* para el oprimido en la sociedad y cómo debe estar encaminada la lucha de éste con sus líderes revolucionarios hacia la libertad, es medular entender que el "oprimido" puede llegar a ser cualquier agente educativo. Más adelante no sólo se ahondará en la liberación de los agentes educativos para alcanzar y mantener la libertad pedagógica y autonomía humana, sino también se abordará los conceptos de la *pedagogía crítica* como factor conceptual para combatir las relaciones impositivas del poder. Es necesario describir en este punto una lectura sociológica de la gerencia, puesto que a

<sup>47</sup> Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*. (New York, The Continuum International Publishing Group Inc, 2005). 43-4.

través de este sistema del mundo empresarial se ha hecho legítimo el uso del poder, la opresión y la disciplina.

Sin embargo, tampoco se puede dejar de lado que este hecho se da en la práctica en el jardín de infantes, en la escuela y hasta el bachillerato, pues las relaciones impositivas se emplean para generar un orden o camino en los estudiantes. En la universidad, tales relaciones golpean el sistema, no obstante, estas relaciones no necesariamente prevalecen. Es decir que, en el lado opuesto de esta teoría, también se encuentra una determinación justa en el juego legítimo de poderes. Esta determinación precede a una *normatividad* que tiene la capacidad de generar vida, lo que no ocurre con la mera *normalización*.

### **Lectura sociológica de la gerencia**

Si bien las relaciones de poder se dan a partir de las relaciones entre individuos o agentes educativos, también ocurren a través de un sistema de relaciones que nacen de los diferentes departamentos establecidos en las instituciones educativas. Más allá del reglamento interno de una institución y sus respectivas normas, el sistema educativo en el mundo ha utilizado medios para hacer dóciles u obedientes a los agentes en unos casos y/o seres ordenados y críticos en otros. Tales medios han sido promover fines institucionales, la capacitación, la disciplina, la vigilancia, el castigo, las compensaciones, etc. por un lado y todos esos medios interconectados a un gran sistema de valoración económico y de mercado, por otro lado.

### **Tecnoburocracia e idealización**

Romero hace una descripción sobre las etapas que cruza la gerencia en el mundo empresarial, sin embargo ésta también se aplica evidentemente en la gerencia educativa, en cuanto la administración empresarial ha influido gran parte de la práctica en la educación y en las instituciones educativas. El autor describe en tres momentos, cómo la racionalidad *tecnoburocrática* ha dominado la gerencia, como ésta debe sufrir una ruptura, para llegar a la racionalidad *humanoproductiva*.<sup>48</sup>

Como se ha señalado en el capítulo anterior, a principios del siglo XX surge un modelo productivo extremo en cuanto a sus niveles de especialización y

---

<sup>48</sup> Juan Romero, *Una lectura sociológica de la gerencia*. (Venezuela. Espacio Abierto. 2008). 7-25.

eficiencia; y con ello la racionalidad técnico-económica en búsqueda de mejores técnicas basadas en un sistema de control hegemónico en manos de una elite gerencial.<sup>49</sup> Son las élites nos diría Freire las que ocasionan *opresión* en los trabajadores, no obstante, en el contexto educativo, son los agentes educativos los que la sufren. Es a nivel gerencial en los centros educativos donde se recogen, organizan y aprovechan a los individuos dotados de las nuevas especializaciones profesionales generadas normalmente en la universidad.

Desde Taylor en las ciencias sociales se profundizó la orientación práctica de la teoría de la organización, privilegiando según Romero el conocimiento técnico como el único capaz de alcanzar la eficiencia gerencial:

"En este sentido, se puede destacar: El análisis científico de la realización de las tareas, la medición del tiempo para la ejecución del trabajo, estimación del rendimiento, y la fijación de un sistema de remuneración establecido en base al rendimiento del obrero."<sup>50</sup>

Además, es tan indiscutible el uso de los instrumentos de control y dominación que se han utilizado en los últimos siglos, que Foucault hace un análisis comparativo entre el nacimiento y naturaleza de algunas instituciones de la sociedad como la prisión y el ejército para contrastarlas con la escuela; creadas para la utilidad y docilidad eficiente de sus individuos y según sus fines, donde toma la *figura ideal del soldado* atribuyéndole ciertas características como su fortaleza y coraje hasta llegar modificarlo y determinarlo como un ente siempre en estado de alerta.<sup>51</sup> Una institución educativa legitima los medios usados para *docilitar* a sus alumnos o profesores según fines como la "enseñanza", el "aprendizaje" o la "formación académica".

Lo que evidencia Romero es que lo que se ha llegado a denominar *tecnocracia*, es en realidad, haber diseñado y aplicado una forma de gobierno, en el cual dominan y someten los especialistas del conocimiento técnico.<sup>52</sup> Es así que los nuevos titulados de posgrados, son los docentes que serán promovidos para un ejercicio del poder según la técnica o especificación de un área del conocimiento dentro del centro educativo. El poder está reservado a la dirección y control de la institución en manos exclusivas de élite que disponen del "know how" y concentran

---

<sup>49</sup> ibíd., 9-10.

<sup>50</sup> ibíd., 10.

<sup>51</sup> Michael Foucault, *Discipline and Punish*. (New York, Random House. 1978). 135-7

<sup>52</sup> Romero, "Una lectura sociológica", 10.

los capitales, para manejar a los especialistas y al trabajador, al agente educativo, dígame el docente por ejemplo, como un recurso de la producción de los aprendizajes, con lo que se llega a una especie de productivismo instrumental de la "fuerza de trabajo", que transformada en mercancía pasa a ser un activo económico de la empresa o institución educativa.<sup>53</sup>

### **Competencia, capacitación, y anatomía política**

Es de esta suerte como nace una doble función del concepto del *carácter competitivo*<sup>54</sup> del trabajador. El docente, se conceptualizó como *recurso humano* y como tal se lo relaciona en función de su rentabilidad e inversión, como cualquier otro recurso productivo. La otra función es validadora, pues la institución educativa requiere de un cuerpo docente para desarrollar los aprendizajes en los estudiantes.

En palabras de Foucault, el cuerpo humano del docente o del estudiante o administrativo del centro educativo se ha sometido a una *maquinaria del poder* que lo explora, lo descompone y lo reordena, es decir existe una "anatomía política", la cual también funge y es parte de una "mecánica del poder".<sup>55</sup> Paralelamente y de manera simultánea, el ente legitimador y regulador de esta práctica cosificante de los agentes educativos es el *mercado* de trabajo. El mercado educativo se encargará de ubicar a los docentes en centros que sean compatibles con las habilidades, conocimientos y experiencia que hayan alcanzado, según las necesidades del centro educativo.

Desde este punto de vista, cuando se predica de capacitación por ejemplo y se argumenta de la excelencia productiva y servicio al cliente, familia o sociedad "en realidad de lo que se trata es de la adecuación del conocimiento técnico- operativo que requiere la fuerza de trabajo, por encima de la formación integral que requiere el trabajador, visto como un ser humano y no como una fuerza de trabajo."<sup>56</sup>

En razón de preservar los fines de la escuela o sus propios fines, la gerencia o cuerpo gerencial hace lo que desea de sus miembros y especialmente con el resto de sus subordinados. Los hacen operar según sus deseos, con técnicas, cantidades de trabajo y ritmos que unos pocos determinan. Así se produce una disciplina y se reproducen los agentes sometidos, radicalizándose los fines de los gerentes y

---

<sup>53</sup> ibíd.

<sup>54</sup> ibíd., .11.

<sup>55</sup> Foucault, "Discipline and Punish", 138.

<sup>56</sup> Romero, "Una lectura sociológica", 11.

disminuyendo los reales intereses de los agentes: el incremento de fuerzas y eficiencia laboral de los agentes en términos *económicos de utilidad*, y la disminución de las mismas fuerzas y eficiencia en *términos de obediencia*.<sup>57</sup>

La docilidad impregnada a través de doblegar la voluntad del agente por medio de la legitimización institucional suspende al agente educativo mientras se lo adoctrina externamente por lo que ve a diario en el sistema y en entorno educativo y lo que siente y procesa a través del entrenamiento o capacitación que recibe para su "normal desenvolvimiento" en la cátedra que imparte o recibe, siendo profesor o estudiante respectivamente. Se explica cómo el poder se disocia del individuo por un lado, y lo transforma en una *aptitud*, una *capacidad*, la que busca incrementarse por otro lado; Foucault enfatiza en que se da vuelta al curso de la energía, enfoque y rendimiento del agente y lo convierte en una *relación estricta de sujeción*: a mayor incremento de la aptitud, mayor el incremento de la dominación.<sup>58</sup>

### **Observación, división del trabajo y reciclamiento**

Para poder dominar, se necesita una observación meticulosa del comportamiento (análisis de movimientos, discursos, pedagogía, etc.) y la calificación continua de la persona subyugada, y éstas dos se facilitan por medio de un *cercamiento* y establecer *rangos*, es decir emplear jerarquización (*arte de distribuir*), comunicaciones, tiempos y espacios analíticos tanto como funcionales, para evitar por ejemplo el contrabando de información, sublevaciones del poder o la pérdida de la fragmentación de la fuerza laboral establecida por la élite.<sup>59</sup>

En el mismo sentido se pronuncia Romero cuando señala las características coincidentes de dominación con los principios de la administración científica, al llamarlos *camisa de fuerza* para la acción humana, pues resta su sentido social "División del trabajo, autoridad, disciplina, unidad de mando, unidad de dirección, subordinación del interés particular por el general, remuneración, centralización, jerarquía, orden, equidad, estabilidad del personal, iniciativa y espíritu de cuerpo."<sup>60</sup>

Algunos de estos principios difieren del espíritu por el cual fueron creados en mayor o menor grado; es el caso de la *estabilidad personal* o la *iniciativa propia* de un agente educativo, al crear actividades o currículos creativos significativos, en

---

<sup>57</sup> Romero, "Una lectura sociológica", 11.

<sup>58</sup> *ibíd.*

<sup>59</sup> Foucault, "Discipline and Punish", 141-9.

<sup>60</sup> Romero, "Una lectura sociológica", 12.

el caso de un docente por ejemplo. En cuanto a la estabilidad, si bien es cierto la *permanencia* del personal es un beneficio para la élite pues la conoce y la ha llegado a dominar por una diversidad de medios expuestos, en el Ecuador, al igual que en otros países se recurre al "reciclamiento de profesores", donde los catedráticos son utilizados por las instituciones a fin de no comprometerse económicamente con ellos y liberarse de pagos como décimo sueldos, fondos de reserva, pagos de seguro social, etc.<sup>61</sup> Esto a la vez es un doble beneficio para el cuerpo gerencial, pues el agente educativo nunca llega a percatarse sobre el uso del poder y sus relaciones impositivas al no aprender sobre las estrategias que la gerencia lleva, pues le toma tiempo enterarse y reflexionar acerca de esto mientras viene otro cambio de relación de dependencia laboral. El docente o estudiante ve como una *oportunidad* laboral o académica, el ser recibido más que un lugar en el que será sometido.

### **Gerenciar tiempo y actos del otro**

La gerencia se encarga de controlar a los docentes y alumnos a través del rectorado, vicerrectorado, inspección (en el caso de la escuela y colegio) y las distintas coordinaciones académicas o facultades (decanos en el caso de la universidad). Lo hacen por medio de lo que Foucault denominó *el control de la actividad* donde se incluyen: cuadro de tiempos o empleo del tiempo, elaboración temporal del acto, la correlación del cuerpo con el gesto, la articulación del cuerpo-objeto y la utilización exhaustiva.<sup>62</sup>

Los docentes tienen un control ya institucionalizado, admitido y asumido por ellos. Los planes anuales, mensuales y de (hora) clase son instrumentos de dominación y evaluación del rendimiento de cátedra. Los decanos, jefes o coordinadores de cátedra e inspectores serán los responsables de ejercer supervisión y control sobre los docentes o alumnos que vistan de una manera desigual, sin el uniforme, o éste mal llevado, todos serán sujetos de ser evaluados en su manera de vestir, sentir y aprender en cualquier momento. Ésta última también se puede inculcar de maneras arbitrarias de los coordinadores hacia los docentes o de éstos últimos a los estudiantes. Los alumnos se someten a tiempos establecidos por horarios o planes de actividades y enseñanza, tareas y evaluaciones de los docentes.

---

<sup>61</sup> Noam Chomsky, "*Noam Chomsky: El Trabajo Académico, El Asalto Neoliberal a Las Universidades y Cómo Debería Ser la Educación*", (periódico Colombiano El Espectador, Sección Noticias: Educación, Marzo 13, 2014).

<sup>62</sup> Foucault, "Discipline and Punish", 149-56.

Romero delata que esta lógica eficientista tiene la clara intención de persuadir la promoción de valores humanos en el ambiente laboral, la participación autogestionaria del agente educativo, la distribución social de las utilidades y la interrelación solidaria de las instituciones educativas y empresas con las necesidades del agente educativo y/o trabajador.<sup>63</sup>

### **Vigilancia jerárquica**

El someterse a esos tiempos establecidos por horarios o planes de actividades y de enseñanza genera una disciplina. El ejercicio de esta disciplina supone un *dispositivo* que coacciona debido al juego de la mirada; un *aparato* en el que las técnicas y su aplicación inducen efectos de poder y donde, rechazar los medios de coerción hacen visibles aquellos sobre quienes se aplican.<sup>64</sup> Es así que el control se legitima a través de un sistema codificado aparentemente sin favoritismo a ninguna de las partes involucradas en la gerencia educativa.

Esto explica Romero a través del modelo de la burocracia, el cual incorpora, un sistema de autoridad para controlar a los miembros de la escuela. Es decir que a través de "normas imparciales", piensa como aceptadas una especie de sistema de valores "legal-racional"; y de ese modo de explicación de la realidad gerencial, corresponde a una visión de los fines.<sup>65</sup> Por ende, se ha desarrollado una estratificación en el ámbito gerencial de la escuela.

La vigilancia jerarquizada es entonces, continua y funcional, que se integra al sistema económico, lo que a su vez le permite al poder disciplinario ser a la vez absolutamente indiscreto y discreto "ya que está por doquier y siempre alerta, no deja en principio ninguna zona de sombra y controla sin cesar a aquellos mismos que están encargados de controlarlo; y absolutamente "discreto", ya que funciona permanentemente y en una buena parte en silencio."<sup>66</sup>

La estratificación sociopolítica, donde se privilegian las élites de la gerencia han dado paso a un sin número de estudios gerenciales, los que siendo diversos y especializados, llegan a ser imperceptibles y a la vez se basan en una gran racionalidad legitimadora. Se puede hacer una ruptura de la racionalidad tecnoburocrática por medio de enfatizar la naturaleza humano racional. Romero

---

<sup>63</sup> Romero, "Una lectura sociológica", 12-3.

<sup>64</sup> Foucault, "Discipline and punish", 104.

<sup>65</sup> Romero, "Una lectura sociológica", 14.

<sup>66</sup> Foucault, "Discipline and punish", 108.

plantea la superación de la tecnoburocracia donde predomine el poder del conocimiento y el dominio colectivo sobre el poder de la técnica y el dominio de las élites, dimensionando las variables sociales, afectivas y espirituales que también intervienen en la producción.<sup>67</sup>

### **Ruptura: Tecnoburocracia y sanción normalizadora**

El provocar una ruptura en la racionalidad de la tecnoburocracia contempla romper también el conjunto normado de sanciones creadas por el sistema gerencial. Foucault describe que reina una verdadera *micropenalidad* en varios aspectos de control como:

Cuadro 4.  
**Micropenalidad en algunas instituciones como la escuela.**

<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Manera de ser</b>	<b>Palabra</b>	<b>Cuerpo</b>	<b>Sexualidad</b>
Retrasos, ausencias, interrupciones de tareas	Falta de atención, descuido, falta de celo	Descortesía, desobediencia.	Charla, insolencia.	Actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad	Falta de recato, indecencia

Fuente: Michael Foucault, *Discipline and Punish*. New York, Random House. 1978.  
Elaboración propia

Con el pretexto de la eficiencia en la productividad en el proceso empresarial y en el proceso eficiente de enseñanza-aprendizaje, el conjunto de normas funcionales para el fin de la mayor productividad, ha hecho que la micropenalidad se invisibilice. El sostenimiento de estas normas de control, y en el proceso de vigilancia y sanción lleguen a oprimir al agente educativo, ha provocado también la búsqueda a un paradigma alterno al tecnoburocrático.

Una verdadera ruptura se da a partir de fragmentar de raíz la racionalidad de la técnica y la burocracia sobre el ser humano. Lamentablemente la racionalidad del humanismo no logró fragmentar tal raíz puesto que sólo se utilizó, según Romero como *arma ideológica* que sencillamente justificó también, a través de conceptos como la inclusión y la solidaridad, a la alta productividad.<sup>68</sup> Sin embargo, se marcó los inicios para el nacimiento de un nuevo paradigma sobre las bases de lo humano y lo productivo.

<sup>67</sup> *Ibíd.*, 15-6.

<sup>68</sup> *ibíd.*, 15-7.

Romero plantea dentro de este sistema a tres subsistemas componentes: técnico-operativo, administrativo-gerencial y humano-social. Este último subsistema enfatiza y aporta con una “metodología dinámica para realizar un ejercicio creativo, integrador y trascendente, con indicadores de calidad técnica”<sup>69</sup>, lo cual asiste con humanizar la acción y experiencia gerencial. Retomar la dimensión y sensibilidad humana en la gerencia implica repensar todas las acciones operativas y éstas dadas en función del capital y las élites, para pensar más en los agentes educativos en un colectivo y en función de los aprendizajes. La gerencia en algún punto se convirtió en una entidad autónoma, en el cual llegó a carecer de condicionamientos sociales, donde privilegió el carácter utilitario y operativo y dejó de lado su sensibilidad y racionalidad humanista.<sup>70</sup>

Sin embargo, la gerencia educativa tiene su microfísica del poder también en las aulas, no solo en los diferentes departamentos de la escuela a través de los ya señalados aspectos del control. Foucault explica que se trata de hacer penables las fracciones más pequeñas del comportamiento y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato denominado disciplina. En su extremo, todo lo que pueda servir para castigar por la menor infracción; que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad *castigable-castigante*.<sup>71</sup> EL mero uso de estos términos y/o junto con su diversidad de prácticas crea en el estudiante también una diversidad de modificación en su comportamiento pero también en su interior.

Los alumnos se sienten confundidos, rechazados, humillados y fuera de contexto.<sup>72</sup> No tienen lugar para razonar, admitir errores o procesar en sus mentes el por qué del rechazo radical de sus acciones, volviéndose en una acción reactiva, sin análisis para que los ciclos comiencen a encaminarse: los actos de “obediencia” se dan a partir del estímulo de la llamada de atención de los maestros y sin ella, no habrá un comportamiento ideal para él mismo o para los que le rodean. Se consolida así una interiorización de un sistema dual, donde la vigilancia da a luz el ocultamiento del infractor a toda costa. Este sistema dual de comportamiento y de percepción de la realidad esclaviza al agente educativo, que muchas veces no es el

---

<sup>69</sup> *Ibíd.*, 18.

<sup>70</sup> *Ibíd.*, 19-20.

<sup>71</sup> Foucault, “Discipline and Punish”, 109.

<sup>72</sup> *Ibíd.*

alumno, sino el docente o el administrador, que aunque demostrados de maneras más complejas y sutiles, no logran descansar en la libertad del sistema opresor.

La ruptura epistemológica de la tecnoburocracia, se plantea como una transición multilineal, con varias transformaciones entre las que Romero destaca en la gerencia: su *orientación, acción, finalidad y racionalidad*; a la vez cuestiona y encamina la *dirección* de la organización tanto como la transformación en la *idea* del trabajador, en este caso del agente educativo, siendo éste docente o administrativo, o incluso el estudiante.<sup>73</sup> La gerencia educativa, bajo este contexto dirige la mirada hacia el desarrollo del colectivo y no prioriza más a las élites gerenciales, sino que toma un giro hacia la racionalidad del diálogo sobre lo operativo para la finalidad humana.

En palabras de Romero, se pasa de la acción individualista del gerente hacia el éxito estratégico colectivo; de la finalidad de la rentabilidad económica hacia la calidad de vida para el logro de la realización humana; de la idea de ser visto como un recurso a ser sujeto del desarrollo productivo y de la racionalidad tecnoproductiva a la racionalidad humano-productiva.<sup>74</sup>

### **Lo humano-productivo y el examen**

De igual manera en que la sanción penalizadora debe permanecer en el tiempo para surtir efecto en la opresión del agente educativo, así lo debe hacer el castigo. No obstante: “El castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe, por lo tanto, ser esencialmente correctivo. Al lado de los castigos tomados directamente del modelo judicial (multas, látigo, calabozo), los sistemas disciplinarios dan privilegio a los castigos del orden del ejercicio.”<sup>75</sup>

Es el *ejercicio* del castigo, su sistema doble de gratificación-sanción y de *señalar* desviaciones, jerarquizar cualidades, competencias y aptitudes; tanto como el doble sentido del agente que ejerce el castigo: castigar y recompensar<sup>76</sup> lo que constituye un impedimento para que un sistema humano productivo emerja, pues las instituciones disciplinarias en este contexto, dice Foucault, comparan, diferencian, jerarquizan, homogenizan, excluyen. En una palabra, *normalizan*; y usan medios como los instrumentos de control tales como *el examen*, el cual combina las técnicas

---

<sup>73</sup> Romero, “Una lectura sociológica”, 20-21.

<sup>74</sup> *Ibíd.*

<sup>75</sup> Foucault, “Discipline and Punish”, 110.

<sup>76</sup> *Ibíd.*, 110-11.

de vigilancia jerárquica y sanción normalizadora<sup>77</sup>. Es decir, a través, de una mirada normalizadora por ejemplo, se le permite a un agente educativo o un agente de la élite gerencial controlar, calificar, clasificar, castigar; en definitiva, someter.

Se debe evitar el uso del examen con estos fines, para que surja una racionalidad humanoprodutiva, que supere la normalización y la visión operativa e instrumental del ser humano para pasar a lo humano en función de su formación política y concienciación social; esto logra prevalecer sobre la base de que existe una contradicción en el concepto capital-trabajo.<sup>78</sup> El maximizar la producción a través del trabajo, para la obtención del máximo del capital no maximiza la humanidad del agente educativo o trabajador. De hecho esto lo deshumaniza. El maximizar el número de conocimientos o de aprendizajes o ejercicios sobre el lenguaje o matemáticas en una institución tampoco es una opción humanizante. Por el contrario, una limitada cantidad de aprendizajes significativos, pueden sensibilizar y humanizar a los agentes educativos e incluso a los agentes de la élite educativa.

Debido a que el examen combina las técnicas de jerarquización que *vigila* y las de la *sanción* que *normaliza*<sup>79</sup>, la perspectiva del examen debe dar un giro hacia impulsar y estimular al agente educativo hacia *certificación* y/o la *promoción* académica y profesional de su mayoría. Paralelamente, puesto que el examen es una *mirada normalizadora*, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar<sup>80</sup>, la perspectiva humanoprodutiva ofrece una variedad amplia de recompensas y posibilidades de aplicaciones prácticas que liberan al agente educativo y que lo dejan de retener en cuanto a su desarrollo académico, profesional pero sobre todo humano. El examen establece sobre los individuos una *visibilidad* a través de la cual se los *diferencia* y se los *sanciona*<sup>81</sup>, no obstante puede ser usado de manera opuesta: puede liberar al agente educativo si le permite construir y alcanzar resultados más prácticos e inmediatos en su proyecto de vida: retribución diversa al esfuerzo del estudio y del trabajo.

Además, el cambio cualitativo hacia lo humanoprodutivo no se puede dar sino a partir de privilegiar la formación política de los agentes educativos y su conciencia social; se apunta a la superación del *tecnocratismo empresarial*, solo a

---

<sup>77</sup> *Ibíd.*, 112-13.

<sup>78</sup> Romero, "Una lectura sociológica", 21-22.

<sup>79</sup> Foucault, "Discipline and punish", 113.

<sup>80</sup> *Ibíd.*

<sup>81</sup> Foucault, "Discipline and punish", 113-4.

partir de concebir que el conocimiento legítimo únicamente puede surgir de un diálogo abierto e ininterrumpido que cuestiona la idea de la ciencia natural y apolítica, desprovista de un condicionamiento social, aislada de los hechos y sin ninguna tipificación y apropiación de valores.<sup>82</sup> La educación en general, los conocimientos impartidos en el currículo en particular; las capacitaciones docentes y todos los exámenes han dado un giro real si demuestran una *construcción política individual* y en conjunto con su propio desarrollo personal y colectivo.

El conjunto de técnicas y métodos que se utilizan en la psicología, pedagogía y gerencia educativa en las instituciones escolares, en cuanto a diagnóstico, contratación, promoción, etc., ese tipo de procedimientos tan familiares del examen, cuestiona Foucault: ¿no utiliza, en el interior de un solo mecanismo, unas *relaciones de poder* que permiten obtener y constituir cierto saber? No es simplemente al nivel de la conciencia, dice Foucault, ni de las representaciones y ni lo que se cree saber, sino al nivel de *lo que hace posible un saber* donde se realiza la *actuación política*.<sup>83</sup>

No existe una actuación política sin una concienciación política primero, está reflexionada y planificada según fines hacia la humanización. En razón de que los agentes educativos en algún punto de su caminar en la "concienciación del deber" o cumplir las tareas asignadas legitimadas por el sistema educativo, llegan a oprimirse a ellos mismos, pues la meta de la élite ahora es su propia meta, son los mismos agentes educativos quienes, bajo reflexión y análisis, pueden aprender de sí mismos y del sistema para plantear liberarse de las relaciones de poder opresoras.

El modelo impuesto por las élites de lo que debe ser y hacer un profesor o un estudiante, es una prescripción política y de poder. Por lo tanto en palabras de Freire, representa un *imposición* de una persona sobre otro individuo; transformando la conciencia de la persona prescrita, a una que conforme a la de la élite.<sup>84</sup> El examen y las evaluaciones de clase, constituyen recursos que permiten alimentar el sistema de poder y el régimen apolítico en los docentes, pues aspiran y logran programar al agente educativo en su pensamiento, conciencia y actuación, incluso en sus emociones.

---

<sup>82</sup> Romero, "Una lectura sociológica", 22.

<sup>83</sup> Foucault, "Discipline and punish", 113.

<sup>84</sup> Freire, "Pedagogy of the Oppressed", 47.

El agente educativo en su totalidad histórico-social, produce conocimientos y reconstruye su realidad, a partir de una posición particular.<sup>85</sup> Son sus construcciones cognitivas, sus decisiones en base a sus propias experiencias, en las que él puede seguir desenvolviéndose. Sus múltiples simbologías y determinaciones ideológicas establecerán lo que esta persona es o representa en el ámbito ético, científico o social. Los exámenes, evaluaciones, entre otros deben alimentar esto, es decir, deben nutrir su desarrollo ético, científico y social.

El examen, según Foucault, invierte la *economía* de la *visibilidad* en el ejercicio del poder y hace entrar también la *individualidad* en un campo *documental*.<sup>86</sup> Puesto que el agente educativo es visto a través de los resultados que arroje a través de sus exámenes, evaluaciones o competencias, ya entra a ser medido en un documento. Ya es cosificado e invisibilizado respecto al poder disciplinario y no solo eso, sino que es sometido a través del mecanismo de vigilancia obligatoria propuesto y legitimado por la élite. El agente educativo se va sometiendo a medida que va interiorizando y obedeciendo los estándares y los límites que lo presionan para su calificación, en otras palabras está siendo adoctrinado y al ser tratado como otro de los objetos que constituyen su entorno lo considera como normal o común. Las notas o calificaciones de las evaluaciones son el resumen minucioso de la actuación total y del pensamiento tanto como emociones del individuo cosificado que se somete a ser castigado con una llamada de atención verbal o escrita, descuentos salariales, remoción o traspaso del cargo, etc.

Los agentes educativos oprimidos por esta *imagen de profesor* o alumno que los opresores han inculcado, se ven vencidos y adoptan su guía, y temen a su propia libertad; libertad que les demanda deshacerse de esta imagen y reemplazarla, nos dice Freire con autonomía y responsabilidad<sup>87</sup>. La libertad de poder elegir sobre el tiempo y las acciones, sobre la conciencia y las decisiones es una libertad esencialmente política, donde el agente educativo tiene la posibilidad de elección y auto-formación.

Es así que, desde la teoría de la acción humana, nos dice Romero, se puede sostener el *carácter social de la gerencia*, a partir de la racionalidad humanoprodutiva, la que de entre sus principios (diversidad, corresponsabilidad e

---

<sup>85</sup> Romero, "Una lectura sociológica", 22.

<sup>86</sup> Foucault, "Discipline and punish", 114-5.

<sup>87</sup> Freire, "Pedagogy of the Oppressed", 47.

integración) y prioridades considera: el desempeño creativo y eficiente para mejora de la relación gerencia-sociedad, formación y reconversión profesional permanente, convivencia comunitaria, a través de un lenguaje, para el diálogo y la reflexión, donde impere la argumentación, negociación, consenso e integración en función del colectivo y calidad de vida.<sup>88</sup>

## **2.5 Reproducción de los sistemas de enseñanza y la violencia simbólica**

### **Practica del poder en la caracterización de la escuela**

#### **Estructura y anarquías organizadas**

La discontinuidad entre medio y fin, vulnera a placer al agente puesto que éste tiene que doblegarse al juego de poderes que se le presenten según el fin que le pongan al frente. Bajo el esquema de no "perturbar" el orden interno se subyugará a los mecanismos de control, supervisión y evaluación.

Se denota aquí entonces que aunque los modelos teóricos en su evolución dialoguen sobre un último sistema que opera hacia la educación más eficiente o llegue a formar instituciones con muy alto prestigio debido a su gran capital económico, cultural y social, sus modelos no toman en cuenta mecanismos de dominación social presentes en las prácticas educativas, que elaboran estrategias conscientes o inconscientes, donde se dan a cabo relaciones de poder invisibilizadas. En esta sección, se describirán cómo se desarrollan esas estrategias de dominación a través de las especies de capital y *violencia simbólica*.

En este caso se podría hablar también de un uso de un *capital de estructura*, donde el agente que lo posee, puede ejercer poder sobre el que no lo tiene. Esto se ejemplifica en el docente o el alumno nuevo, que toma mucho más tiempo en estudiar la estructura del centro educativo y por tanto también en preparar o prepararse para la clase respectivamente. Los otros agentes tienen una ventaja en el uso del tiempo que la usarán al momento que les parezca oportuno, creándose o multiplicándose las relaciones de poder dentro del cuerpo docente o del cuerpo estudiantil o entre ambos cuerpos.

Bourdieu enfatiza también que los agentes sociales, (en este caso podemos hablar también de los agentes educativos: estudiantes, profesores, administrativos y padres de familia) no calculan continuamente según un razonamiento explícito o un

---

<sup>88</sup> Romero, "Una lectura sociológica". 23.

criterio económico ante una situación o combate simbólico (pugna de poderes) del día a día, ésta pudiendo ser cultural, social o académica, es decir las diversas circunstancias de lucha en el aula o fuera de ella. Ellos operan de acuerdo a la lógica implícita práctica, es decir un sentido práctico o según su buen gusto, predilección o disposición; esta disposición o su sentido práctico nace de las estructuras de percepción o de los estilos de vida que lleve el agente social, según la lógica de la clase social del individuo, es así como el agente social encuentra su espacio social y su espacio simbólico.<sup>89</sup>

Por último está el hecho de que existen anarquías organizadas que también ejercen poder cuando, por ejemplo, la tecnología que se utiliza es difusa o la participación humana es dispersa. Esta anarquía incluso puede estar manejada desde la estructura y ejercer poder puesto que tanto los recursos tecnológicos como el talento humano de la organización es llevado y decidido por pocos agentes aventajados.

### **Construcción social y orden negociado**

Esta interacción entre docentes o estudiantes produce una acción organizativa que denota elaboraciones tanto psicosociales como de ejercicio del poder. Puesto que los agentes reinterpretan el mundo social, los procesos organizativos están plagados de simbolismos. Bourdieu criticó la supremacía teórica dada a los factores económicos y simbólicos para representar la construcción de clases sociales y subrayó la capacidad de los actores educativos, o sociales para activamente imponer y ocupar sus producciones académicas, culturales y sistemas simbólicos. Ellos juegan un papel esencial en la reproducción de estructuras sociales de dominación.

Esa elaboración cultural, sus símbolos, logran obtener una reacción o acto en otro agente social. Tal ejercicio o ejecución en función de lo creado o elaborado se transforma en una *estrategia* y su acumulación se lo denomina *poder*. "El poder simbólico es ese poder invisible, el cual puede ser ejercitado solo con la *complicidad* de aquellos quienes no quieren conocer que ellos están sujetos a él o que incluso ellos lo están ejercitando".<sup>90</sup> Los *dominados* aceptan como legítimo ese poder

---

<sup>89</sup> Pierre. Bourdieu, *La razón práctica: sobre la teoría de acción*. (Stanford, California. Stanford University Press. 1998). 8-10.

<sup>90</sup> Pierre. Bourdieu, *Language & Symbolic Power*. (University Press. Cambridge, Massachusetts, 1994). 164.

ejercido sobre ellos, es decir, debido a las construcciones simbólicas en su percepción aceptan así su propia *condición*.

Arena política: Gairín anota que el poder se construye en relación con los demás miembros, quienes juegan en la configuración organizativa y particularmente describe al poder como capacidad de influencia más que autoridad-legitimidad. Aunque se respalda que la acción organizativa está cargada de intencionalidad política, no se da por percibido la acción intrínseca de arbitrariedad y *violencia simbólica*.

Bourdieu la define como la facultad fuerte y/o sutil que, a propio interés, asegura que la *arbitrariedad* del orden social no sea percibida, sino que sea observada como natural y por lo tanto *justifica* la legitimidad de las estructuras sociales existentes.

"La dominación ya no necesita ser ejecutada en una manera directa, personal donde es ésta implicada en poseer los medios (capital cultural o económico) y apropiarse de los mecanismos del campo de producción y del campo de producción cultural, el cual tiene a asegurar de su propia reproducción por el simple funcionamiento, de manera independiente de cualquier intervención deliberada de los agentes. Entonces, es en el nivel de objetificación de un capital social acumulado donde uno encuentra las bases de todas las diferencias pertinentes entre los modos de dominación: esto es, muy esquematizados, entre, por un lado los universos sociales en los que las relaciones de dominación son hechas, deshechas y rehechas en y por las interacciones entre personas, y por el otro lado, las formaciones sociales, en las que, mediadas por un objetivo, mecanismos institucionalizados, tales como los que producen y garantizan la distribución de "títulos" (títulos de nobleza, escrituras de bienes, títulos académicos, etc.), relaciones de dominación tienen la opacidad y permanencia de las cosas y escapan la comprensión y poder del consciente del individuo.<sup>91</sup>

Cultura: Gairín incurre en el análisis de la cultura como un elemento interpretación solamente y no analiza a la cultura como instrumento de manejo o manipulación, pues tras hacer el análisis dialéctico desde sus dimensiones psicodinámicas e interdisciplinarias de una situación determinada, el agente posee una ventaja capital desde su cultura por la cual optar.

---

<sup>88</sup> Bourdieu, "Esbozo de una Teoría", 224.

## **Producción cultural**

Por otra parte pocas son las áreas que demuestran crear un protagonismo y un posicionamiento social como la producción literaria y artística. Bourdieu señala que se realiza un rompimiento radical en lo sustancial en el modo de pensar del individuo y lo lanza a primer plano, lo que produce un poder de relación privilegiado muy distinto al período anterior en el que aún no irrumpía en la producción cultural.<sup>92</sup>

A expensas de las *relaciones estructurales* o de estructura social, se oculta el poder generado, o sólo se hace visible a través de sus efectos, entre las posiciones sociales que son ocupadas y manejadas o manipuladas por los agentes sociales o educativos, los que pueden ser individuos aislados por decisión propia o ajena, pero así también, no solo individuos sino grupos intelectuales, administrativos, directores o instituciones enteras.<sup>93</sup>

Hay de hecho, relata Bourdieu, muy pocas otras áreas en las que la glorificación de "grandes individuos", se diferencian como únicos creadores irreducibles a cualquier condición o condicionante. Éstas son áreas más comunes, aceptadas sin controversia. Esto se lo puede observar en el hecho que la mayoría de analistas sin crítica consienten la irrupción en la sociedad, sin excepción en Ecuador, de un impuesto sobre ellos por los nombres de los autores ("*la obra de Guayasamín*") o los títulos de las obras ("*Los Sangurimas*").

## **La ilusión de crear**

Paralelamente, existe una producción y reproducción permanente de una *illusio*, la adhesión colectiva al acto o juego de monopolio por producir elementos culturales, que son a su vez causa y efecto de la existencia del juego. Es decir persiste la ideología de "creación", la cual es la expresión visible de una creencia tácita. Es así que, bajo esta *producción de creencia* que dirige la mirada hacia el aparente productor -pintor, compositor, escritor- nos previene de preguntarnos *quién ha creado a este "creador"* y a su poder mágico de transustanciación con el que el "creador" está dotado. Finalmente a su vez, direcciona la observación hacia el aspecto más visible del proceso de producción, que es, el material de fabricación del producto, transfigurado en "creación", y por lo tanto evitando cualquier cuestionamiento que vaya más allá del artista y de la propia actividad del artista en

---

<sup>92</sup> Pierre Bourdieu. *El campo de la Producción Cultural*. (Reino Unido. Polity Press. 1993). 29.

<sup>93</sup> *ibíd.*

cuanto a las condiciones de su capacidad de dios o artesano verdaderamente creador.<sup>94</sup>

## Ecosistemas

Bourdieu insiste en lo que denomina como campo y *habitus*<sup>95</sup>, es decir a esta súper-estructura o ecosistema que forma y deforma el espacio de los agentes con quienes comparten y combaten por su espacio. Este espacio es una relación en la que los agentes educativos se encuentran inmersos junto con su círculo inmediato o próximo de agentes. Esto establece tanto la cualidad como la cantidad de capital asignados para ser usados o conservados ante una situación específica.

Los ecosistemas como características implícitas de la organización se presentan y se adquieren en el transcurso del tiempo con una fuerza específica. Estas medidas estructuradas presentan directrices de dominación o se encaminan según propios intereses y a su vez se generan modelos propios.

Gairín también profundizó a través de enfoques para teorizar sobre los modelos de organización escolar:

Cuadro 5.  
Concepciones más representativas en organización escolar.

Enfoques	Filosofía de partida	Visión de la organización	Consecuencias
<b>Científico-racional</b>	Filosofía realista: la realidad se puede conocer y aprehender tal y como es. Es externa, inmutable (sólo evoluciona por sí misma). Concepción positivista de la ciencia: hay leyes generales que se pueden aprehender. Hay una teoría universal, aséptica y generalizable. La teoría es un recurso instrumental para la acción. Preocupación por la generalización, establecimiento de las relaciones casuales, causalidad lineal y objetiva.	Entidad real y observable: la realidad en sus manifestaciones. ¿Cómo se manifiesta la organización? Perspectiva unitaria: sistema cooperativo para conseguir intereses comunes. Preocupación: por delimitar las metas, estructuras, roles y tecnología. Instrumento para posibilitar objetivos prefijados.	Preocupación por definir metas, roles y tecnologías. Interés por conseguir la máxima relación entre necesidades/intereses individuales y roles o relaciones personales. Estudio sobre Escuelas eficaces.
<b>Interpretativo-simbólico</b>	Filosofía fenomenológica: la realidad es significativa y queda constituida por significados, símbolos, interpretaciones, etc. Es subjetiva. La ciencia busca resolver problemas. La teoría es contextualizada y múltiple.	Realidad cultural: la realidad en sus significaciones. ¿Cómo es su organización? Perspectiva pluralista: coaliciones de participantes que	Las organizaciones son fundamentalmente personas con percepciones, expectativas y grados de satisfacción que

<sup>94</sup> Bourdieu, "The rules of art", 196.

<sup>95</sup> Pierre. Bourdieu, *Principles of an economic anthropology*. (Princeton: Princeton University Press. 2005). 75.

	Elabora cuadros interpretativos amplios y flexibles. No busca la generalización. La teoría es un recurso informativo para la práctica social o personal. Preocupación por la comprensión de los fenómenos, la identificación de las reglas relacionadas, la multidimensionalidad causal y la intersubjetividad.	negocian las metas. Preocupación: por el liderazgo personal, la cultura escolar y los niveles de satisfacción individual. Instrumento para el desarrollo personal.	hay que considerar. La toma de decisiones colectiva es un factor aglutinador. Preocupación por la Cultura organizativa.
<b>Socio-crítico</b>	Filosofía <i>emancipadora y liberadora</i> : la realidad construida queda mediatizada por las condiciones de funcionamiento que exigen compromiso con la acción. Ciencia y conocimiento son en última instancia una ideología social que legitima ciertos conocimientos y acciones. Teoría impregnada de valores y componentes éticos. La teoría supera el sentido instrumental y de práctica personal para incidir en el poder reflexivo. Preocupación por descubrir contradicciones, abandonar la descripción e intervenir en la acción.	Realidad política: la realidad en sus justificaciones. ¿Por qué la organización se construye así? Perspectiva dialéctica: lo que es organizativo como mecanismo de legitimación ideológica que mantiene la distribución desigual de poder, economía y conocimiento cultural. Preocupación: por el conflicto, los procesos de negociación y el cambio real. Instrumento para reducir el conflicto.	El conflicto y la negociación son factores inherentes a la vida organizativa. La organización refleja las relaciones entre estructura profunda. Compromiso con el Cambio organizativo.

Fuente: *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Escuela Española. 1996. Elaborado por Gairín, J.

El enfoque socio-crítico o político posee perspectivas que exponen el poder y donde éste se aloja, sin embargo, no reflexiona sobre la emancipación y liberación desde la perspectiva de las relaciones de poder que Bourdieu discierne de manera más profunda. Es el caso de no distinguir, por ejemplo el *habitus* como interacción subjetiva y estructura condicionada para el dominio práctico de las personas o agentes aventajados en este espacio y *habitus*<sup>96</sup>. Aunque se intente emancipar la educación, el *habitus* no permitirá al agente educativo darse cuenta desde qué instancias se está siendo sometido por acciones propias (autoimpuestas) o ajenas. Estos conceptos se los puede entender más ampliamente así:

## **Campo y Habitus**

### **Campo**

Bourdieu hace un símil, entre lo que ocurre en el campo económico para describir lo que sucede en el campo de las relaciones de poder en la sociedad, y en

<sup>96</sup> Bourdieu, "Principles of an economic anthropology", 84-86.

este caso dentro de los centros educativos. Tomando esta referencia, los agentes (estudiantes, profesores, administrativos, etc.) en las instituciones educativas, crean *un espacio*, es decir el campo educativo, el cual existe solo a través de los agentes que son encontrados dentro de él y que deforman el espacio de su vecindad, confiriendo a este de cierta estructura. Son los agentes quienes, por sus relaciones de fuerza, definen y caracterizan el volumen y la estructura del capital específico que ellos poseen.<sup>97</sup> Es decir son medidas estructuradas en el espacio que toman y son a la vez estructurantes, sometidas a competir, con sus propias reglas, esquemas de dominación, intereses, etc.

### **Habitus**

El *habitus* es subjetividad socializada o un histórico transcendental en el agente educativo y en esta estructura cognitiva, sus esquemas de percepción y apreciación (preferencias, gustos, etc.) son el producto de una historia individual y colectiva, ambas limitadas<sup>98</sup>. No obstante, el *habitus* no es un acto reflejo mecánico, pero sí es una estructura condicionada y de espontaneidad limitada a esas condiciones sociales de la génesis de los gustos del individuo (dieta, decoración, ropa, música, cine, etc.), se las llama *disposiciones*<sup>99</sup>. Tales disposiciones optan por tomar acciones educativas que se adaptan al orden académico histórico, por ejemplo, repetir, calcular, leer, debatir, deducir, etc.

Los agentes educativos se relacionan en estos campos y con estos *habitus*, y poseen una anticipación práctica según la objetividad que su historicidad proponga. Es ahí donde se lucha por el dominio práctico de las situaciones de incertidumbre hacia un cálculo racional del riesgo. "Esto se resuelve por una orquestación del *habitus*, donde se permite una anticipación mutua del comportamiento de otros, inscribiendo así el carácter durable del *habitus*".<sup>100</sup>

### **Sociología en cifras: Relaciones de poder en educación y economía**

Según estos modelos o enfoques de enseñanza, estructurados y estructurantes, que obedecen a intereses específicos en el marco de cultura, construcción social y orden negociado, con sus respectivas arenas políticas, se trazan también los modelos

---

<sup>97</sup> *Ibíd.*

<sup>98</sup> *Ibíd.*, 84.

<sup>99</sup> *Ibíd.*, 85-86

<sup>100</sup> *Ibíd.*, 86.

económicos y las relaciones de poder se reproducen y persisten. Un ejemplo de esto es la reproducción de clases, en el marco del trasfondo social del individuo, su educación y por tanto todo lo que él es, formado también por su cultura, su roce social (subjetividad y disponibilidad o *habitus*), su marco político y económico (*campo*)

### **Reproducción de clases y etnicidad**

"La primera mayor examinación de raza, etnicidad y *equidad* en educación provino como parte del movimiento de los derechos civiles. Ordenado por el Congreso, el Comisionario de Educación designó al sociólogo *James Coleman* evaluar las oportunidades educacionales para la gente de diversos trasfondos. Su equipo recolectó información de *cuatro mil escuelas, sesenta mil profesores y cerca de quinientos setenta estudiantes*. El subsiguiente *Reporte Coleman* produjo inesperados y controversiales resultados, imprevistos incluso para los investigadores. El reporte concluyó que la clave para predecir el rendimiento del estudiante fueron la *clase social, trasfondo familiar y su educación*. El Reporte Coleman señaló que los niños venidos de *comunidades pobres*, predominantemente no blancas, comenzaban la escuela con *serios déficits y muchos no podían vencerlos*. Según con el reporte, la infraestructura escolar, los fondos y el currículo jugaban roles mínimos.<sup>101</sup>

Sin embargo las clases sociales, lamentablemente no son las únicas grandes determinantes de la reproducción de clases, educación y de relaciones de poder, porque la etnicidad, raza y *racismo* también juegan un papel preponderante. "(El 20% de Norteamericanos de color de veinticinco años o mayores hoy día han obtenido un *título universitario o superior*, comparado con el 30% de la nación, también un incremento dramático desde 1970, cuando solo el 4%" lo alcanzaba [...]) "Norteamericanos de color obtienen el *14% de los títulos asociados* en Estados Unidos, mientras que los Norteamericanos blancos obtienen el 66% para esos títulos."<sup>102</sup>

Además de medir y probar en cifras la reproducción de las relaciones de poder con los altos porcentajes de los estudiantes y demás agentes educativos afectados, también se han descrito problemas asociados al sistema educativo que tienen que ver

---

<sup>101</sup> George D Zgourides; Christie Zgourides, S. *Sociology*. (Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 2000). 152-3.

<sup>102</sup> Monique W. Morris. *Black Stats: African Americans by the Numbers in the Twenty-first Century*. (New York: New Press, 2014). 3.

con las relaciones de poder inmersas en él y al sistema social y laboral, para proponer soluciones educativas y relaciones de poder. En este sentido, se analizan además los sistemas sociológicos de los privilegiados en la institución, es decir se estudian a los gerentes educativos como opresores (también esclavos en su falta de humanización) y no solo de los agentes educativos oprimidos; todo esto en el contexto de la educación liberadora.

También, debido a que Zgourides, ha estudiado la violencia estructural y los mercados financieros vigentes, se analizará el desarrollo profesional y humano de los agentes educativos, puesto que una economía de la felicidad que es lo que él propone, debe analizar sobre cambios en los costos materiales y simbólicos relacionados con el empleo precario:

"En contra de esta aproximación, la economía de corto plazo la que está dominando, indica que debemos poner hacia delante una *economía de la felicidad*, la cual tomará una nota de todos los beneficios individuales y colectivos, el material simbólico asociado con la actividad como una seguridad y también como todos los costos materiales y simbólicos asociados con la inactividad o el empleo precario. Por ejemplo el consumo de las medicinas: Francia mantiene el récord mundial por el uso de tranquilizantes." <sup>103</sup>

La reproducción de los sistemas de enseñanza y la violencia simbólica deben liberarse no solo en razón de una mayoría oprimida por las relaciones de poder, sino también en razón de sus propios opresores. Los opresores también asumen consecuencias del sistema opresor. El crecimiento intelectual, educativo, profesional y laboral de todos, beneficia tanto a los agentes educativos como a los gerentes educativos en sus instituciones y en la sociedad. En contraste, aunque la gerencia educativa haya evolucionado en sus sistematización, instrumentación, técnicas y tecnologías, las relaciones de poder persisten en una neo-tecnoburocracia, sanción normalizadora, vigilancia jerárquica, etc. quizás expresadas de formas más sutiles y ocultas en unos centros, o más directas y explícitas en otros, donde el agente educativo es completamente inconsciente o completamente sumiso a pesar de percibir las cargas impuestas, legitimadas por el sistema.

"No te puedes engañar con la ley de conservación de violencia: toda violencia va a ser pagada y por ejemplo la violencia estructural como producto de los

---

<sup>103</sup> Peter Hedstrom; Bjorn Wittrock. *Frontiers of Sociology*. (Leiden: BRILL, Holanda , 2009). 213.

mercados financieros, en forma de descansos, seguridad, etc., es igualado tarde o temprano en la forma de suicidios, crimen y delincuencia, adicción a drogas, alcoholismo, es decir, un huésped entero de menor a mayor acto de violencia cotidiano"<sup>104</sup>

---

<sup>104</sup> *Ibíd.*, 213.

## Capítulo Tres

### Las relaciones de poder que persisten en la gerencia educativa

#### 3.1. Relaciones de poder persistentes

No solamente en el ámbito empresarial, industrial, en el sector privado o público del contorno educativo las relaciones de poder persisten. Basta con ver las relaciones verticales que obedecen a un sistema jerárquico. El problema radica en las consecuencias no solo de salud emocional o física de los miembros jerarquizados en la escuela, sino la afectación en su autonomía y desarrollo académico tanto como profesional, pero sobre todo en su crecimiento laboral y desarrollo humano. En este sentido, los nuevos modelos de gerencia educativa y sus respectivas teorías, ocultan el poder como se ha mostrado en el capítulo II.

Tony Bush ha escrito sobre los modelos teóricos de gerencia educativa y ha ensayado sobre las relaciones de poder, sin embargo Bourdieu ha profundizado mucho más sobre cómo esas relaciones de poder se ocultan y permanecen en la reproducción de las clases sociales por medio de la educación. Por su parte y de manera radical, Foucault señala sobre los mecanismos usados por los dominantes para hacer, en este caso, de los agentes educativos, agentes sometidos a través de la *docilización* de su pensamiento y actos por medio de algunas herramientas sociales en los sistemas de recompensas, maquinaria del poder, control institucionalizado, estratificación sociopolítica, vigilancia jerárquica, sanción normalizadora, hasta una mirada de control en el aparataje de la aprobación o rechazo de su actuación y pensamiento acorde al sistema impuesto de manera sutil o impositiva.

#### Formas significativas de poder: Bush

Los seis modelos teóricos de la *gerencia o liderazgo* educativo y de la gestión educativa resumidos y propuestos por Bush muestran significativamente que no son solamente los modelos *per se* los que impactan mayormente en las relaciones de poder impositivas. Son las formas significativas del poder descritas por Bush las determinantes, que también inciden en las relaciones de *imposición: poder posicional, autoridad de competencias o especialización, poder personal y control de recompensa.*

Es así que las relaciones de poder se perpetúan de manera autónoma de los posibles modelos teóricos propuestos que no direccionan sus objetivos y/o estrategias contemplando el desarrollo de las posibles relaciones de poder en sus gerentes y agentes educativos. Sea el modelo teórico de gerencia o liderazgo del tipo Gerencial, Participativo, Transaccional, Postmoderno o de Contingencia moral combinado con cualquier tipo de gestión, sea Formal, Colegial, Política, Subjetiva o de Ambigüedad cultural si no observa y fija objetivos tanto como estrategias de relaciones de poder *liberadoras* se mantendrán relaciones de poder impositivas.

### **Especies de capital y violencia simbólica: Bourdieu**

En una esfera más profunda, se ha examinado que en el contexto de las teorías antiguas y nuevas de la gerencia educativa, prima las especies de capital con la que el *gerente* educativo utiliza por una parte y con las especies de capital que el *agente* educativo se auto-estructura, controla o reprime. Por otra parte, se ha analizado la *atmósfera estructurante* de relaciones de poder en las instituciones en general y las instituciones educativas como no excepción resultante de la organización administrativa.

El capital cultural, el social y el económico, son medios que afectan al despliegue de poder y sus relaciones en la gerencia educativa. Sin embargo, éstos medios no son tan influyentes como el *capital simbólico*. El honor, prestigio, atención y reconocimiento, siendo partes del capital simbólico, son variables menos perceptibles por los agentes educativos en la realidad pero también los menos percibidos en el desarrollo de los modelos teóricos de la gerencia educativa. En una institución educativa y fuera de ésta, el prestigio o reconocimiento como elemento de *percepción simbólica*, marca por ejemplo una decisión de gestión importante, muchas veces aún más que cualquier otro componente de los capitales cultural, social o económico. La fama, prestigio o alto grado de reconocimiento que haya adquirido un inspector, estudiante, docente o gerente educativo *posibilitará* una decisión política que irá más allá de sus anteriores evaluaciones de rendimiento o resultados, su nivel social o económico.

Los bienes simbólicos escasos, las habilidades y títulos de un agente educativo, o sus membrecías tanto como activos materiales y financieros, son rezagados ante la proliferación de factores simbólicos en un individuo acumulador.

### **Discernimiento limitado de Bush**

Como se señaló en el capítulo 2, Bush aunque es un autor nuevo de Gerencia Educativa y estudia al poder como la habilidad de determinar el comportamiento de otros o el decidir sobre los resultados del conflicto.<sup>105</sup> No incluye en su análisis la profundidad sociológica con la que precisan Bourdieu y Foucault.

Las seis formas significativas de poder relevante en instituciones educativas señaladas por Bush: el poder posicional, la autoridad de competencias o especialización, el poder personal, el control de recompensa, el poder coercitivo y el control de recursos, no reconocen formas sutiles o conscientes del poder.

Estas formas de poder son, hasta cierto punto, observables, medibles y predecibles dentro de los organigramas, planificaciones y operaciones del desarrollo y ejecución del funcionamiento a partir de lo diseñado por la gerencia educativa. Sin embargo, lo que es tácitamente medible o predecible, está dentro del ámbito de los *capitales* ejercidos por los agentes que a su vez sostienen otros *poderes*.

### **Capitales y Determinantes:**

Esos capitales y determinantes Bush no los profundiza en el marco de la clasificación de los modelos de gerencia educativa contemporánea. Bourdieu habla en un inicio de las determinantes sociales y académicas. Las sociales como el habitus, el éxito académico, el capital económico y sobre todo, el capital cultural y social heredados, son determinantes que inciden de manera radical al momento de la interacción de poderes y la pugna de decisiones en la operación no solo a nivel gerencial sino que inciden a todos los departamentos, cursos y procesos del procedimiento educativo de la institución.

En la misma línea están los determinantes académicos, es decir, todos los incidentes de una re-traducción académica de los precedentes. Dicho en otras palabras, las categorías como mejores universidades y su titulación para el docente, administrativo, o cualquier otro agente educativo. También están, por ejemplo, las participaciones en concursos y sus condecoraciones. Este tipo de reconocimiento en el marco académico, legitimará las decisiones tanto como acciones de un agente para prevalecer en un acto de lucha de capitales que permiten u observan violencia simbólica. Así los determinantes reproducen el uso o abuso de poderes aunque los

---

<sup>105</sup> Bush, "Theories of Educational Leadership", 11.

planes gerenciales no lo perciben o no lo hayan diseñado para que la reproducción se conforme o lleve a cabo.

El capital de poder universitario tanto como el capital del poder científico y el capital de prestigio científico actúan de manera similar. Los tres evocan un capital simbólico que inmediateza en los agentes educativos el ceder, la sumisión o la adhesión a la derrota en el juego de poderes en el marco del proceso operativo. El capital de notoriedad intelectual en el mismo sentido que pertenecer a una universidad de prestigio o una condecoración como Doctor honoris causa, impregna de simbolismo y capital social cuando un agente es miembro de una Academia, como la Real Academia de la Lengua Española o la revista Líderes en Ecuador, en el ámbito económico.

Los poderes generados por el capital político o económico y los generados de las disposiciones políticas en el sentido amplio, son más obvias aparentemente. Cabe resaltar que las disposiciones políticas amplias, son las que imparten poder y experiencia sobre todo simbólicos cuando conceden participación en nominaciones, cursos, auspicios y becas en general.

Así el juego de poderes y las relaciones de poder impositivas persisten mayoritariamente en función de las determinantes y sus capitales de poder y no de las planificaciones de la autoridad y poder delegadas en el marco de las teorías de gerencia educativa.

### **Discernimiento de Bourdieu**

Los conjuntos de valores y pensamientos centrales estructurados de un agente educativo en su mayoría tienden a alinearse a una *sumisión automática*. Es decir la *doxa* descrita por Bourdieu opera y trasciende los albores de las estructuras, linderos o lineamientos, pero más que nada principios trazados por las teorías de la gerencia educativa, aunque tales principios partan de una gerencia que no promueve la imposición. O sea que, dado que son los agentes, los que en un momento y varios momentos optan por la *sumisión auto-estructurada* o auto-impuesta, los que deben liberarse son ellos mismos, ellos solos como individuos y en conjunto; de lo contrario las relaciones de poder perdurarán.

A menos que el agente educativo sea consciente de la violencia ejercida en él, las relaciones de poder impositiva subsistirán, puesto que otros agentes, gerentes educativos o autoridades nombradas, legítima o ilegítimamente, usarán sus capitales,

de entre ellos simbólicos y entre estos últimos sus *actos simbólicos* para paralizarlo. Esto se ejemplifica en el uso de signos, símbolos, o señas para evocar sus capitales: el instante en que un docente descalifica a otro, con sus gestos o miradas para prevalecer en decisiones "colaborativas" usando este acto coercitivo.

Esta imposición inmediata e inconscientemente aceptada como legítima en la voluntad del estudiante o docente o cualquier agente educativo, es un acto de violencia. Un *capital moral* podría prevenir este despliegue de poder impositivo. Los actos morales de hablar con honestidad, sin dar lugar a la manipulación, etc. haciéndolo con altruismo, para beneficio de todo el equipo de trabajo puede anular una relación impositiva a una propositiva o proactiva.

Los *sistemas simbólicos* sea ciencia, religión, lenguaje, o cualquier área del conocimiento también puede ser utilizada como medio de dominación temporal en el contexto de lo sutil o lo oculto, al ser instrumentos útiles para construir e interpretar el mundo. Otra vez aquí nos enfrentamos a una situación o campo donde los modelos teóricos de la gerencia educativa no tienen cabida. Es decir que aunque el diseño de las estructuras de la organización prevean evitar situaciones del tipo impositivo, todos los agentes educativos tienen el poder de decidir y ejercer un acto impositivo sobre otros a través de un acto coercitivo usando un campo *científico, religioso o lingüístico*.

En el *lenguaje* se puede alcanzar *distinción* a través del nivel del léxico o el acento, etc. en el que se suman todos los aspectos de lo que esa persona fue y es. En esa suma se decodifican a través de la palabra o palabras usadas y combinadas, todo el bagaje cultural, nivel socio-económico, educativo, etc. del individuo. Ellas, revelan incluso el mundo interior del agente educativo, dónde se coloca a sí mismo y dónde es colocado en esa pirámide de poder simbólico de dominantes y oprimidos. Finalmente, la *organización cultural* misma de la institución marca un ritmo y una forma de a qué velocidad y cómo deben llevarse a cabo las actividades y procesos de los actos pedagógicos y de gestión. El agente educativo se distinguirá o permanecerá en la institución en la medida en que obedezca o siga las reglas o parámetros establecidos según, no solo la normativa, sino los lineamientos aprendidos en la práctica por otros agentes educativos. La violencia simbólica permanecerá en la medida en que el agente educativo ignore las reglas de juego de la organización cultural o las prefiera ignorar actuando en un orden diferente o ajeno a la cultura organizacional de la institución.

Sin embargo, las relaciones impositivas pueden desarrollarse de una manera aún más sutil, escondiéndose dentro del sistema del aparataje educativo gerencial. Puede ser que la relación impositiva sea de lo más impersonal, a través de un correo electrónico, donde se solicita una serie de documentos, requerimientos como planes de bloque de la cátedra, notas pasadas en el sistema virtual de la institución, etc. para llenarse de "evidencias" de un capital de rendimiento con saldo en contra. Es decir, las actividades delegadas o estructuradas de ante mano pueden usarse o convertirse en una herramienta sancionadora. De éste y otro tipo de amenazas sancionadoras analiza Foucault.

### **Discernimiento de Foucault**

Dentro del ámbito general de la educación así como del específico de las teorías de la gerencia educativa, se ha utilizado medios para hacer dóciles a los agentes utilizando diferentes mecanismos educativos como las capacitaciones, la vigilancia o el control, o medios más sutiles como los sistemas de recompensas. Es decir que el poder impositivo no se genera de manera independiente en los agentes en autoridad del sistema escolar sino que se aloja y oculta en el mismo sistema educativo. El sistema es estructurado y estructurante en pro de las relaciones de poder impositivas.

El cuerpo del agente educativo se ha sometido o ha sido sometido a una maquinaria del poder que lo explora, lo descompone y reordena, sin embargo, este sistema de ordenamiento de poderes, es estructurante en cuanto lo moldea y lo hace funcionar en esta anatomía política. A la vez, las relaciones de poder impositivas se perpetúan en el sistema paralelo del mercado de trabajo. Este ente legitimador y regulador usa argumentos como la excelencia productiva, el servicio al cliente, la misma familia o la sociedad.

En el día a día, los agentes educativos se han sometido a un control ya institucionalizado, admitido y asumido. Los planes anuales, mensuales y de (hora) clase son instrumentos de dominación y evaluación del rendimiento de cátedra; son asumidos por el docente o por el estudiante que es reactivo, sin un análisis permanente, pues ha ido aceptando paulatinamente lo impuesto con sutilezas o, en el otro extremo, lo impuesto de manera directa sin preámbulos.

El someterse a esos tiempos y actividades establecidas por intereses ajenos, genera una disciplina que a su vez da lugar a una violencia y/o vigilancia jerárquica.

Es así que el control se legitima a través de un sistema codificado aparentemente sin favoritismo a ninguna de las partes involucradas en la gerencia. Esto da como resultado una estratificación sociopolítica usando una sanción normalizadora a quienes intentan incluso de su lugar, tiempo o actividades impuestos.

Finalmente, el agente educativo se enfrenta a imposiciones, sin ser plenamente consciente en el examen. Este aparataje social ha logrado entrar en el campo documental e informático y a su vez permite su registro en las evaluaciones, es decir, permite su aceptación o rechazo de casi cada uno de sus actos, el empleo de su tiempo y sus formas de pensar tanto en el mundo laboral como social de manera permanente. Lo que es más, el aparataje laboral y académico del examen será usado como ayuda *memoria* y *prueba* para todo individuo o agente, en el *momento* que otro agente le lance una *mirada normalizadora*.

### **Perpetuidad**

Las relaciones de poder están ancladas incluso en los modelos teóricos de gerencia educativa, en razón de que las teorías gerenciales se basan en los medios de conducta, manejos de tiempo y resultados según las estructuras del mundo del trabajo y de los capitales con sus juegos de poderes. Es decir que los capitales y sus juegos de poderes interactuarán de manera perpetua, a pesar de los modelos teóricos que proponga la gerencia educativa.

### **3.2. Modelos educativos: Educación bancaria y educación liberadora**

Una manera de incidir y romper las relaciones de poder impositivas y liberar a los agentes educativos dentro del marco teórico de la gerencia educativa pasada tanto como en la contemporánea, es a través de la educación liberadora propuesta por Paulo Freire.

McLaren denominó a Freire como el filósofo inaugural de la pedagogía crítica al ser uno de los pensadores sobre la educación más reconocidos internacionalmente, quien apreció de manera completa la relación entre educación, política, imperialismo y liberación; Guilherme, por su parte, fue más allá y lo identificó como el fundador de la pedagogía crítica, Giroux como uno de los principales fundadores.<sup>106</sup> En uno u otro caso, Freire fue reconocido como el educador más influyente y original de los

---

<sup>106</sup>Daniel Schugurensky. *Paulo Freire*. (Continuum International Publishing, London, 2011). 10-11.

años 70 y 80; comparado con Rousseau y Dewey; obtuvo estos reconocimientos por su pensamiento sobre la educación liberadora y a partir de lo cual se fundaron establecimientos educativos y de investigación en su nombre en todo el mundo y se generaron análisis y textos en nombre de la educación liberadora adulta progresiva y la influencia de la educación en la dimensión política, cultural y social relevantes hasta nuestros días.<sup>107</sup>

Dentro del contexto de las relaciones de poder, el autor brasileño, ha influenciado con sus aportes de educación liberadora, participación y política en el campo educativo. Los hermanos Kielburger, por ejemplo, afectaron a cuatro mil escuelas en los EEUU, a partir de programas de participación democrática inspiradas por el pensamiento de Freire y construyeron más de quinientas escuelas en dieciséis países.<sup>108</sup>

## **La educación liberadora y el maestro de Freire**

### **Liberación de los oprimidos**

La educación liberadora tiene una relación inversamente proporcional con las relaciones de poder impositivas versus la racionalidad humano-productiva. A mayor relación impositiva, menor racionalidad humano-productiva y a mayor racionalidad humano-productiva menor relación impositiva. Por su parte, Freire habla de que son los *oprimidos* mismos los que reconocen mejor la necesidad de una liberación a la opresión que experimentan, junto con el discernir cual es el terrible significado de esa opresión y sobre todo la gran necesidad de luchar por ella.<sup>109</sup> Los agentes educativos poseen un reto similar, pues las relaciones de poder en las que encuentran sometimiento y dominación son cotidianas. Bajo esta perspectiva los oprimidos o los agentes educativos deben ir hacia dos etapas: "*develar* el mundo de opresión y a través de la *práctica comprometerse* a su transformación".<sup>110</sup> Hasta este momento no se ha tratado el tema de cómo manejar las relaciones de poder en los modelos teóricos y en la práctica de la gerencia educativa, no obstante si se ha hecho una revelación de ese mundo de opresión que narra Freire y de sobre todo donde se oculta o invisibiliza el poder.

---

<sup>107</sup> *Ibíd.*, 48-49; 176-177.

<sup>108</sup> Mitchell. Richard C. y Shannon A. Moore, *Politics, Participation & Power Relations*. (Sense Publishers, The Netherlands, 2012). 3.

<sup>109</sup> Paulo Freire, "Pedagogy of the Oppressed", 45.

<sup>110</sup> *ibíd.*, 54.

Para que el agente educativo se comprometa a transformar la gerencia educativa en sus modelos teóricos y en su práctica, debe considerar que su liberación es pedagógica y dialéctica. Es decir debe liberarse primero no solo de la manera en que fue enseñado a aprender sino de la manera que aprende. Al mismo tiempo, debe librarse de no ser escuchado y, para ser escuchado, debe estar listo para generar diálogo, tendrá estructuras que contar, defender y tendrá paradigmas sobre los cuales actuará: la racionalidad humano productiva sobre la base de la educación liberadora.

Los dominados, son los estudiantes o profesores o cualquier agente educativo quienes no alcanzan, debido a las relaciones de poder, a finalmente liberarse de un sistema que les oprime o domina. El sistema educativo, no solo reproduce las estructuras sociales sino reproduce un sistema opresor del cual pocos son los *privilegiados* en salir del círculo de dominación.

La opresión está casi siempre relacionada con el poder del destino o la fortuna, las fuerzas inevitables, o con una distorsionada perspectiva de Dios; bajo el equilibrio entre lo mágico y lo mítico, los oprimidos (especialmente los campesinos, quienes están casi sumergidos en la naturaleza) miran su sufrimiento, el fruto de la explotación, como la voluntad de Dios, como si Dios fuera el creador de este ordenado desorden.<sup>111</sup>

Freire aquí señala otro aspecto importante en el desarrollo del ser humano, una característica que no se la puede relegar. Los oprimidos tienen creencias; lo mágico y lo mítico se fusionan a momentos con su creencia en un Dios y su desencanto, como resultado de su reiterada explotación, llegando al punto de consentir que es Dios, El que aprueba este desorden.

El sistema gerencial se ha ido estructurando primero en los tenedores de los modos de producción y en el ámbito educativo los que poseen las instituciones educativas. Los agentes educativos, como los miembros del equipo administrativo, los coordinadores de área, docentes como educandos tienen creencias que les subyugan ante los tenedores de los medios de producción en el marco de la gerencia educativa.

Para entender sobre el *desarmar* las relaciones de poder tanto en la teoría como en la práctica de los modelos de gerencia educativa y su relación con la educación liberadora, es condición *sine qua non* pensar sobre el conocimiento y la

---

<sup>111</sup> *Ibíd.*, 61-2.

ciencia. Las relaciones de poder se pueden convertir en *relaciones de servicio* a través del descubrimiento de *conocer* y *re-conocer* a través de la aprehensión del conocimiento y su relación con la ciencia. En otras palabras, se debe *armar* las relaciones entre personas, departamentos (gerenciales o no) e instituciones y el conocimiento, científico o no, al servicio de la creciente humanización del hombre y la mujer.

### **Educación liberadora y pedagogía y crítica**

#### **Vencer, proceso mutuo**

Freire sostiene que la humanización, desde una perspectiva axiológica, es decir desde los valores, siempre ha sido un problema central de la humanidad, ahora de una preocupación sin escapatoria.<sup>112</sup> Ésta humanización es obstruida por la injusticia, la explotación, la opresión y violencia de los opresores<sup>113</sup>, en este caso de los agentes educativos que usan su capital y poder para sus propios fines, sin tomar en cuenta la humanización, progreso y crecimiento profesional del otro.

Los modelos teóricos de la gerencia educativa deben contemplar a lo largo de su despliegue operativo, criterios que tomen en cuenta a menudo a la deshumanización como factor intrínseco de toda gerencia, a la que se debe combatir. La humanización, no sólo que es robada a los agentes educativos<sup>114</sup> en particular sino que existe una distorsión de la vocación de humanizarse y permitir la humanización de otros.

#### **Reflexión, emancipación y falsa generosidad**

Para esto, entre los agentes que tienen poder y lo imponen, se requiere de un proceso de *reflexión* y humanización. Por su parte, los agentes oprimidos requieren de reflexión y en tanto su opresión es constante, requieren de una constante *emancipación*. Freire señala que la gran tarea humanística e histórica de los oprimidos es de aprender y liberarse a sí mismos y que sólo el poder que brota desde la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos y

---

<sup>112</sup> *Ibíd.*, 43.

<sup>113</sup> *Ibíd.*, 44.

<sup>114</sup> *Ibíd.*, 43-4.

que cualquier intento de “suavizar” el poder del opresor, se manifestará en una *falsa generosidad*.<sup>115</sup>

Freire cuestiona acerca de ¿quiénes son los que más entienden el terrible significado de una sociedad opresiva?, o ¿quiénes sufren los efectos de la opresión más que los oprimidos? Para finalmente responderse en una pregunta ¿quiénes pueden entender mejor la necesidad de liberación? <sup>116</sup> Es decir que los estudiantes, docentes o cualquier otro agente educativo tiene la responsabilidad *consigo mismo* de liberarse. Los conjuntos de valores y pensamientos centrales estructurados de un agente educativo en su mayoría tienden a alinearse a una sumisión automática, y es ahí en su pensamiento y valores donde debe iniciar su liberación. Es decir que la doxa descrita por Bourdieu que opera y trasciende los albores de las estructuras, linderos o lineamientos, pero más que nada principios trazados por las teorías de la gerencia educativa, debe rechazar la imposición en el individuo o agente educativo oprimido. O sea que, dado que son los agentes, los que en un momento y varios momentos sucesivos y constantes, optan por la *sumisión auto-estructurada* o auto-impuesta, deben liberarse ellos mismos.

### **Miedos, prescripciones e imagen**

Esta liberación no es fácil porque tiene obstáculos. Uno de ellos es el “miedo a la libertad”, la cual aflige a los oprimidos; al otro extremo, es uno de los elementos básicos de la relación entre el opresor y el oprimido: la *prescripción*, la que representa la *imposición* de una opción o elección sobre otra.<sup>117</sup> La libertad aquí es no aceptar la prescripción y optar por una opción que le haga libre y más humano.

Otro obstáculo, por ejemplo, es que los agentes educativos u oprimidos, habiendo internalizado la *imagen* del opresor y adoptado sus lineamientos o guía de comportamiento, son *temerosos* de la libertad; la respuesta aquí es que la libertad demanda que expulse esta imagen adquirida y la reemplace por *autonomía* y responsabilidad.<sup>118</sup> Esta imagen forjada de los gerentes o autoridades educativas, es usada para evocar y hacer uso de sus *actos simbólicos*, lo que provoca una violencia simbólica en los agentes educativos. La libertad se la adquiere por *conquista* nos dice Freire, no se la recibe o se la obtiene como un regalo; debe ser buscada y hallada de

---

<sup>115</sup> Ibid., 44-45.

<sup>116</sup> Ibid., 45.

<sup>117</sup> Ibid., 46-47.

<sup>118</sup> Ibid., 47.

manera constante y responsable, no es una idea externa al ser humano, que llega a ser un mito, sino que es real y sobre todo posee la indispensable condición de la búsqueda por la *realización humana*.<sup>119</sup>

Los dominados por el "miedo a la libertad", pues no es temerle realmente a la libertad, sino a quedarse sin trabajo y sin tener recursos para sostener a su familia e incluso a sí mismo, rehúsa apelar a otros. Incluso *rehúye escuchar apelaciones* de otros, o incluso las apelaciones de su propia consciencia<sup>120</sup> en esa búsqueda de verdadera libertad. Prefieren ser gregarios o prefieren la seguridad de la conformidad con lo que piensan que ganan o escogen la obediencia automática por el temor de enfrentarse y perder ante las riquezas capitales o *fuerzas sistematizadas aliadas* de la imposición de los opresores.

Si el oprimido reflexiona sobre su libertad y aún lucha contra el sistema que le han impuesto, debe enfrentar una serie de dilemas:

Las decisiones pendulares fluctúan entre expulsar al opresor que vive dentro de él: su imagen, o no expulsarlo; entre escoger la solidaridad humana (debido a sus colegas estudiantes, profesores, etc.) o la alienación; entre seguir las prescripciones o tomar decisiones; entre ser espectadores o actores; entre actuar o tener la ilusión de actuar a través de la acción de los opresores; entre hablar francamente o ser silenciado, castrado en su poder para crear y recrear, en su poder de cambiar el mundo. Este es el dilema trágico de los oprimidos, el cual debe ser tomado en cuenta en su educación.<sup>121</sup>

Conjuntamente de la utilización cotidiana de los agentes educativos que están en el poder contra los que no lo poseen, cuando se *descalifica* a otro con sus gestos o miradas para prevalecer en decisiones "colaborativas" usando este acto coercitivo de lo simbólico o cualquier otro capital; nos debemos centrar en el principal problema: "*¿Cómo pueden los oprimidos, como seres divididos e inauténticos, participar en el desarrollo de la pedagogía de su liberación?*"<sup>122</sup>

---

<sup>119</sup> *Ibíd.*, 47-8

<sup>120</sup> *Ibíd.*, 48.

<sup>121</sup> *Ibíd.*

<sup>122</sup> *Ibíd.*, *Cursivas añadidas.*

## **Pedagogía de los oprimidos: Asumir la realidad, evitar la racionalización**

Existe una incesante lucha para reganar, tanto para opresores y como para los oprimidos, *su humanidad*; sin embargo esta liberación continua es un parto y uno doloroso, donde nace un nuevo hombre, uno que no es ni opresor ni oprimido, sino un nuevo hombre liberándose.<sup>123</sup> En este sentido se libra de los dos extremos. Por un lado, para que el oprimido sea capaz de combatir, en su lucha por su liberación, debe percibir la realidad de la opresión, no como algo imposible de vencer, sino como una situación limitada;<sup>124</sup> y por otro lado, el individuo opresor, el descubrirse puede causarle una angustia considerable, pero no por esto lo lleva necesariamente hacia la solidaridad con el o los oprimidos<sup>125</sup>: "Racionalizando su culpa a través del tratamiento paternalista de los oprimidos, y al mismo tiempo reteniéndolos en una posición de dependencia, no logrará nada."<sup>126</sup>

Tampoco solidarizarse es tener solo conciencia de que explota, la solidaridad exige que el opresor "asuma" la situación que provocó o facilitó con quienes se solidarizó, convirtiéndose ésta en una actitud radical.<sup>127</sup> Entramos aquí a lo que se denominó un capital moral que puede prevenir el despliegue de poder impositivo.

Los actos morales de hablar con honestidad, haciéndolo con altruismo, para beneficio de todo el equipo de trabajo pueden anular una relación impositiva a una benéfica, donde todos se benefician o proactiva, donde se hace algo para limitar o eliminar el problema.

No se puede negar el hecho de que en lo real de las relaciones de poder, juegan un papel importante lo *subjetivo* y lo *objetivo*. El agente educativo debe cerciorarse de que todos los hechos son reales y no son sólo una percepción o peor aún una falsa *percepción*. El oprimido debe confrontar la realidad críticamente, a la vez que hace objetivo y actúa sobre esa realidad que vive y que viven otros.<sup>128</sup> Freire sostiene que:

---

<sup>123</sup> *Ibíd.*, 49.

<sup>124</sup> *Ibíd.*

<sup>125</sup> *Ibíd.*

<sup>126</sup> *Ibíd.*

<sup>127</sup> *Ibíd.*, 49-50.

<sup>128</sup> *Ibíd.*, 52.

Un diferente tipo de falsa percepción ocurre cuando un cambio en la realidad objetiva amenaza al individuo o a los intereses de la clase del perceptor. En el primer ejemplo, no hay una intervención crítica en realidad porque la realidad es ficticia; no hay ninguna en el segundo ejemplo porque la intervención contradijera la *clase de intereses* del perceptor. En el último caso la tendencia del perceptor es el del comportarse *neurótico*. El *hecho existe*: pero ambos, el hecho y lo que puede resultar de eso, puede ser perjudicial para la persona. Así llega a ser necesario, no precisamente negar el hecho, sino *verlo diferente*<sup>129</sup>

Es decir, existe una *racionalización* como un mecanismo de *defensa* que coincide con el fin del subjetivismo que interviene en la lucha de las relaciones de poder; un hecho que no es negado pero que en cuanto a *sus verdades son racionalizadas*, pierde su objetivo de base, "cesa de ser concreto y se convierte en un mito creado en defensa de la clase del perceptor".<sup>130</sup> Es aquí donde los *sistemas simbólicos* sea, la cultura organizacional de la institución educativa en particular o en general la cultura, ciencia, religión, lenguaje, o cualquier área del conocimiento también puede ser utilizada como medio de dominación temporal. El oprimido debe en este momento, otra vez, discernir objetivamente los medios de imposición para liberarse y trabajar en conjunto con otros para caminar en el proceso de liberación.

Freire narra que aquí reposan las razones para la prohibición y las dificultades diseñadas para disuadir a la gente de la intervención crítica en la realidad. "El opresor sabe bastante bien que esta intervención no sería de su interés. Lo que es de su interés es que la gente continúe en un estado de sumersión, impotente en la cara de la realidad opresora."<sup>131</sup>

### **Pedagogía de humanidad y lo político**

Respecto al *lenguaje* se ha dicho que es una herramienta dentro del cual el agente educativo puede alcanzar *distinción* a través del nivel del léxico o acento, en la que se suman todos los aspectos de lo que esa persona fue y es: su clase social y dónde se ubica entre dominantes y dominados en diferentes campos.

La pedagogía del oprimido va más allá de las limitaciones que encierran las diferencias del léxico o del lenguaje usado por los opresores y oprimidos. Si está

---

<sup>129</sup> *Ibíd.*, 52-53.

<sup>130</sup> *Ibíd.*, 52.

<sup>131</sup> *Ibíd.*

animada por una generosidad auténtica y humanista se presenta como una pedagogía de humanidad "la pedagogía que comienza con intereses de los opresores (un egoísmo envuelto en una falsa generosidad de paternalismo) y que hace del oprimido los objetos de su humanitarismo, en sí mismo mantiene y encarna opresión. Es un instrumento de deshumanización."<sup>132</sup>

Por otra parte, son los poderes generados por el capital político o económico y los generados de las *disposiciones políticas en el sentido amplio*, los que están colocados y estructurados de tal manera que son los que imparten *poder, lenguaje, reconocimiento* y experiencia, no sólo en el ámbito educativo sino en todo ámbito, sobre todo en el mundo simbólico cuando conceden participación en nominaciones, cursos, auspicios y becas en general. Es por esto que, Freire habla de que la *implementación* de la educación liberadora requiere *poder político* y que los oprimidos no tienen nada de él; y que la respuesta se encuentra en la distinción entre la *educación sistemática*, la que solo puede ser cambiada por el poder político y los *proyectos educacionales*, los que deberían ser llevados a cabo con los oprimidos en el proceso de su organización.<sup>133</sup>

### **La cultura viva**

Dentro y fuera de la organización educativa, se instauran hábitos y se generan prácticas culturales. En su mayoría se vive en las instituciones educativas una cultura de *jerarquización*, de miradas y posturas de alienación (encaminarse en esa línea) y de alineación (enajenación). La cultura institucional argumenta y alimenta hasta instaurar una nueva identidad al ser humano para reducirlo en un ser útil pero utilizado y mecanizado, al servicio de otros "seres humanos más importantes". Un posible sendero implicaría 2 fases o momentos, la primera es revelar el mundo de opresión existente y a través de la práctica de comprometerse a sí mismo para su transformación; en segundo lugar, cuando la *realidad* de la opresión ya ha sido *transformada*, este tipo de pedagogía cesa de ser una pedagogía que pertenecía a los oprimidos para pertenecer a todos, puesto que la pedagogía en realidad, está hecha para causar un proceso *permanente de liberación*; donde en ambos momentos, se lo hace a través de una acción en profundidad al punto que la cultura de dominación es cultura confrontada, expulsando todos los *mitos* creados y desarrollados en el viejo

---

<sup>132</sup> *Ibíd.*, 54.

<sup>133</sup> *Ibíd.*

orden.<sup>134</sup> Si en la *organización cultural* misma de la institución se marca un ritmo y una forma de a qué velocidad y cómo deben llevarse a cabo las actividades y procesos de los actos pedagógicos y de gestión, en el agente educativo liberador se distinguirá o permanecerá como tal en la institución en la medida en que proponga y lidere nuevos parámetros por y para otros agentes educativos, donde la meta constante sea liberar y liberarse. La violencia simbólica permanecerá en la medida en que el agente educativo *ignore* las múltiples formas y aplicaciones de *juego de poderes* en la organización cultural o las prefiera ignorar actuando según este orden opresor o propio a la cultura organizacional de la institución.

Cuando las relaciones impositivas se desarrollan de una manera más sutil, escondiéndose dentro del *sistema del aparataje educativo gerencial*, puede ser que la relación impositiva sea de lo más impersonal, a través de un *correo electrónico o de una disposición "académica" general o particular*, donde se solicita una serie de documentos, requerimientos como planes de bloque de la cátedra, notas pasadas en el *sistema virtual de la institución*, exámenes, lecciones, planes, deberes, etc. para llenarse de "evidencias" de un capital de rendimiento con *saldo en contra*. Es decir, las actividades delegadas o estructuradas de ante mano pueden usarse o convertirse en una herramienta sancionadora y por ende de poder. Este sistema debe ser analizado y dialogado para que no se ignoren las *consecuencias* económicas, sociales y dentro de ellas las *sicosomáticas* por ejemplo, todo esfuerzo y práctica debe ser hecho en pos de la liberación permanente del sistema y de los agentes educativos.

Freire menciona que se debe considerar y analizar 3 aspectos de los *oprimidos* y *los opresores* para observar el problema de la *dualidad* de los primeros y está claro en los segundos igualmente. Tales aspectos son su *comportamiento*, su *visión* del mundo y su *ética*.<sup>135</sup> La realidad resultante de este análisis debe comprobar la existencia de cualquier situación en la que un agente "A" objetivamente explote a un agente "B" o lo *obstaculiza o dificulta* en su búsqueda de su desarrollo personal o auto-realización humana. A la vez, ocurre que el agente no llega por sí mismo a su *auto-afirmación* como una persona *responsable* de sí misma, por lo que es objeto de *opresión*.<sup>136</sup> Esto resume lo relatado por Bush, en el sentido que el poder en las instituciones educativas es *habilidad de determinar el comportamiento* de otros o el

---

<sup>134</sup> *Ibíd.*, 54-55

<sup>135</sup> *Ibíd.*, 55.

<sup>136</sup> *Ibíd.*

decidir sobre los resultados de los conflictos y cualquiera que sea la situación bajo este contexto de dificultad y opresión es violencia "Tal situación en sí misma constituye violencia, aún cuando está endulzada por una falsa generosidad, porque interfiere con el ontológico del individuo y la vocación histórica para ser más completamente humano. Con el establecimiento de una relación de opresión, la violencia ya ha comenzado."<sup>137</sup>

El esclavizador u opresor, cae en el acto de oprimir. Ese acto es su cárcel de la que no puede salir. El agente educativo que usa sus capitales, palabras o sistemas como medios de poder impositivo en contra de otro o de otros, no es libre, pues ha caído en el trabajo de deshumanizar a los miembros de su institución educativa a cambio de un capital económico, por ejemplo, y de eso no puede salir. Freire asevera que no habría oprimidos a no ser por la anterior situación de violencia para *establecer* su *subyugación*; ese deseo por multiplicar el capital económico o cualquier otro interés por encima de fomentar la realización humana ha interferido para reconocer a los otros como personas.<sup>138</sup>

Cuando se ha establecido la cosificación y sus sistemas de apoyo las seis formas significativas de poder relevante en instituciones educativas señaladas por Bush (el poder posicional, la autoridad de competencias o especialización, el poder personal, el control de recompensa, el poder coercitivo y el control de recursos), son empleadas, sin tomar en cuenta, sino la mayor, una de las más esenciales características del ser humano. No son los no amados quienes inician el desafecto, sino aquellos quienes no pueden amar porque no se aman a sí mismos. "No son los desesperanzados, los que someten a terror, quienes inician el terror sino los violentos, quienes con su poder crean la situación concreta, la cual engendra los rechazos hacia la vida."<sup>139</sup>

No son aquellos cuya humanidad le es negada quienes niegan humanidad, sino quienes negaron esa humanidad, así negando la suya propia. La fuerza no es usada por aquellos agentes educativos oprimidos que se han *convertido* en entes *débiles* bajo la preponderancia de los fuertes, sino por los fuertes quienes los han *castrado*<sup>140</sup>. Los agentes educativos han llegado al punto más álgido de su sistematización y cosificación, pues ya no reconocen más ni las formas en que se los

---

<sup>137</sup> *Ibíd.*

<sup>138</sup> *Ibíd.*

<sup>139</sup> *Ibíd.*

<sup>140</sup> *Ibíd.*, 56.

ha sometido, y peor aún ya no observan las formas sutiles o conscientes del poder, en las seis formas significativas de poder en las instituciones educativas. La nueva *cultura viva* debe atacar toda forma de *discriminación* basada en el poder sea *tácita* o no.

"Para los opresores, sin embargo es siempre el oprimido a quienes ellos obviamente nunca van a llamar "el oprimido" sino dependiendo de que si son compatriotas o no "aquella gente" o "los ciegos y masas envidiosas" o "salvajes" o "nativos" o "subversivos", quienes son los no afectivos, quienes son violentos, bárbaros, malvados o feroces, cuando reaccionan a la violencia de los opresores."<sup>141</sup>

### **Generar capitales propios**

Si las determinantes sociales como el *habitus*, *el éxito académico*, *el capital económico* y sobre todo, el *capital cultural y social heredados*, son determinantes que inciden de manera radical al momento de la interacción de poderes y la pugna de decisiones; son los agentes oprimidos los que deben generar ese tipo de determinantes y capitales. Freire asegura que "son *solo los oprimidos* quienes, liberándose a sí mismos, pueden ser libres de sus opresores. Éstos últimos, como una clase opresora, no pueden liberar a otros o a sí mismos."<sup>142</sup>

Es importante recalcar aquí, que aún en nuestros días, donde se ha tildado a nuestra era como la espacial, o nuestra sociedad como la sociedad del *conocimiento* o la comunicación, etc. aún es difícil el acceso a educación, información o conocimiento *liberador* para la mayoría de la sociedad. Acceder a una educación, información y conocimiento que no libere, que sea de baja calidad es más fácil. Lo más serio del problema no tiene que ver con el acceso sino con la *interpretación* que se le dé a esa educación o cultura. Por ejemplo, una persona puede estar expuesta a una pieza de *música clásica*, sin embargo debido a sus años sin educación en el área, no la puede disfrutar (o desarrollar el sentido del gusto), reproducir o *generar* algo parecido. Por otra parte, no se puede negar que instrumentos electrónicos y el *internet* pueden ayudar a que los agentes educativos puedan acceder y aprovechar verdaderamente los avances de la tecnología. La clave aquí es discernir lo tecnológico con los *lentes de las relaciones de poder*, pues en la mayoría de casos en las últimas décadas, la tecnología no ha liberado la educación en Latinoamérica, sino

---

<sup>141</sup> *Ibíd.*, 56.

<sup>142</sup> *Ibíd.*

ha sido un instrumento más de *dependencia cultural*, educacional a través de la *transferencia* de tecnología cuando no ha sido una *tecnología propia*.

Lo que es más *trágico* y contradictorio es que nos hemos enfocado tanto en la lucha de poderes, que negamos nuestra humanidad y preferimos luchar para tener más poder, aunque el costo sea ser menos humanos. En la educación y en la gerencia educativa tenemos cada vez *más mecanismos* y reglas para medir la eficacia del agente educativo, sin embargo con *menos tiempo* para comer, hacer deporte, leer sobre cultura, salud y ocio, pasar con los amigos y la familia, etc. Y los agentes que no comen, no descansan, no hacen deportes son los individuos *más despreciados*. Ésta es una contradicción porque empobrece tanto a opresores como oprimidos. La pedagogía crítica contribuye con *reflexionar* sobre esta realidad y cambiarla, poniéndose en los zapatos de los humanos despreciados por su situación.

Freire asevera que no tenemos *respeto* hacia los oprimidos para los que sufren y mueren de hambre, los que sufren de dolor, pena o desesperación; esto en tanto la *cosificación* del ser humano se multiplica pues es más fácil no luchar por su humanización y Freire advierte que para los opresores, son "seres humanos" solo ellos mismos; las otras personas son "cosas".<sup>143</sup> En el caso de los *agentes educativos*, al recibir un salario o ser estudiantes, quizás no tienen extremos *visibles* como los señalados, sin embargo su *opresión* aunque sutil, no deja de ser esclavizante, en su tiempo, comportamiento y otras *libertades humanas*.

### **Violencia: Bourdieu (capitales), Freire (carácter)**

Se ha dicho que en el delegar participaciones a *concursos* y sus *condecoraciones*, es decir cuando se *concede reconocimiento* en el marco académico, se legitiman las decisiones tanto como acciones de un agente para *prevalecer* en un acto de lucha de capitales que permiten u observan *violencia simbólica*. Freire por su lado, asegura que "la violencia como proceso es perpetuada de generación a generación de opresores, quienes llegan a ser sus herederos y son formados en su ambiente. Este ambiente crea en el opresor una conciencia posesiva muy fuerte- posesiva del mundo y de los hombres y mujeres"<sup>144</sup>

Es decir que la *formación* de los agentes educativos, sean éstos docentes o estudiantes, administradores o directores, no solo depende de la adquisición de los

---

<sup>143</sup> *Ibíd.*, 57.

<sup>144</sup> *Ibíd.*, 58.

capitales y poderes que éstos generan, para *reproducir imposición* sobre otros, sino son también las actitudes, sentimientos, emociones, es decir de la personalidad y el *carácter* heredados por el agente, los que *marcan las relaciones de poder y violencia* presentes y futuras.

Por su puesto, el capital de poder universitario tanto como el *capital del poder científico* y el *capital de prestigio científico* actúan de manera similar. Los tres evocan un *capital simbólico*, como se ha dicho anteriormente, que *inmediatiza* en los agentes educativos el ceder, la sumisión o la *adhesión* a la *derrota* en el juego de poderes en el marco del proceso operativo. El capital de *notoriedad* intelectual en el mismo sentido que pertenecer a una universidad de prestigio o una condecoración como Doctor honoris causa, *impregna de simbolismo* y capital social. Sin embargo, el carácter, los *hábitos*, y las emociones con las que el agente educativo fue *creciendo* determina muchas veces mayormente las *relaciones de poder* que este individuo posee en *su relación* con el mundo:

### **El costo del dinero**

La conciencia del opresor tiende a transformar todo lo que le rodea en un objeto de su dominación. La tierra, la propiedad, la producción, las creaciones de la gente, la gente misma, el tiempo-todo es reducido al estado de los objetos a su disposición. "En su afán sin restricciones para poseer, los opresores desarrollan la convicción de que es posible para ellos transformarlo todo en objetos de su poder adquisitivo el dinero es la medida de todas las cosas".<sup>145</sup>

Así el *carácter* que se forme en el agente educativo, aunque éste no posea ciertos capitales, como el de notoriedad intelectual, *no pertenecerá* a una estructura social o relación de poder *infranqueable*. Los hábitos, decisiones tanto como la proactividad y emprendimiento del individuo destinará sus *roles* de influencia y poder. La educación liberadora en este sentido, equipa de las *herramientas teóricas* de reflexión y promueve la *praxis* para que no haya más opresores y oprimidos sino agentes educativos en *proceso de liberación*.

---

<sup>145</sup> *Ibíd.*, 59.

## Cuestión emocional

En Ecuador, como en algunos países andinos y latinoamericanos la cuestión emocional es un factor fundamental para la *consolidación* del *carácter* y en este sentido la formación de las *relaciones* de poder del agente educativo. La manipulación "moral" o emocional al docente, durante el año escolar, usando a los niños, adolescentes o jóvenes adultos que "*dependen* de él", para que éste se quede en la institución aún a costo de su desarrollo profesional, *bajos ingresos* económicos, etc. En el caso de los estudiantes, su manipulación puede ser o no sutil, puesto que es más fácil manipularles. El *ofrecimiento* de *recursos*, desde dulces o el cambio de actividades por *actividades lúdicas*, de *esparcimiento* o predilectas, hasta el uso, la donación o préstamo de materiales de aprendizaje o *pedagógicos*. Siendo uno de los argumentos de la pedagogía crítica, el que el oprimido debe librarse de sus opresores y debe liberarse a sí mismo, el *carácter* de la persona debe alcanzar cierto grado de *templanza* y *dominio* propio para no dejarse llevar por las *antiguas* o *nuevas doctrinas* de la dominación o imposición temporal.

## Vigilancia y sadismo

Tanto Freire como Foucault *coinciden* en que la vigilancia y el sadismo están presentes en lo que ocurre en la realidad de las escuelas y otras instituciones sociales. Puesto que la configuración del sistema se basa en la trampa de los *intereses económicos* sobre los humanos, Freire afirma que para:

"Los opresores *tener más* es un derecho inalienable, un derecho que ellos adquirieron por su propio *esfuerzo*, con su *coraje* para tomar riesgos. Si otros no tienen más, es porque son incompetentes y vagos, y lo peor de todo es su injustificable ingratitud hacia los *gestos generosos* de la clase dominante. Precisamente porque ellos son *desagradecidos* y *envidiosos*, los oprimidos se consideran como enemigos potenciales quienes deben ser vigilados."<sup>146</sup>

Se ha dicho que el cuerpo del agente educativo se ha sometido a una maquinaria del poder que lo *explora*, *descompone* y *reordena* y lo hace funcionar en esta *anatomía política*. El dominante, consciente de lo que necesita dominar, trata de *disuadir* el empuje innato que el individuo tiene para investigar, su creatividad, su

---

<sup>146</sup> *Ibíd.*

curiosidad; Freire incluso lo describe como la inquietud y el poder creativo que caracteriza a la vida. eso mata la vida; más y más los opresores usan la ciencia y tecnología como instrumentos poderosos incuestionables para sus propósitos.<sup>147</sup>

Desde el timbre o alarma, en las escuelas y colegios, para la entrada, salida y cambios de hora, pasando por los correos electrónicos y software como Asana (que impulsa y cerciora el cumplimiento de actividades) que multiplican el control de tiempos, horarios y actividades, hasta llegar a los "*handpunch*" y las videocámaras en cada aula de clase; hacen de la educación de hoy, la más controlada y controlante que todas las anteriores existentes.

Hace siglos atrás se han utilizado estos mecanismos, no solo dentro del ámbito educativo sino que en otras instituciones sociales como la prisión. El *panóptico* analizado por Foucault, una torre de vigilancia que permitía visualizar desde adentro hacia cada una de las celdas de prisioneros y no se veía desde afuera, evoca la mirada paralizadora o disciplinaria, incluso cuando el jefe de guardias no estaba presente en el panóptico.

### **En Ecuador, lo visible**

Lo mismo ocurre en instituciones educativas en Quito, en los valles, el *control inmediatezante*. En Tumbaco, por ejemplo, existe la oficina de vigilancia de Inspección de un colegio, simulando el panóptico antes descrito, para observar los edificios a su frente, es decir, tanto a los alumnos como a profesores de primaria y secundaria.<sup>148</sup>

El colegio y las universidades se han convertido en tablas de ajedrez, en las que los alumnos, profesores, administrativos y hasta las autoridades solamente son fichas de distintos valores que pueden ser cambiados a merced de los dueños u opresores según sus intereses.

*En el otro lado*, existe un grupo que defiende y corrobora este sistema en la educación, un pequeño porcentaje de personas del engranaje educativo que generalmente es proveniente de los círculos dueños de las instituciones educativas y/o de sus autoridades máximas, quienes no negarán la existencia de este sistema, sino que lo consentirán, promoverán y trabajarán para su consolidación, en función de sus propios *haberes* y lo *justificarán* en nombre de la *eficiencia* y el desarrollo.

---

<sup>147</sup> *Ibíd.*, 59-60.

<sup>148</sup> [www.colegioelprado.edu.ec/wordpress](http://www.colegioelprado.edu.ec/wordpress), (ver fotografías) Tomado en agosto 3, 2015.

## **Sometimiento institucionalizado**

En el día a día, los agentes educativos se han sometido a un *control* ya *institucionalizado*, admitido y *asumido*. Los planes anuales, mensuales y de (hora) clase son instrumentos de dominación y evaluación del rendimiento de cátedra. Esta anatomía política y control creados transforman el escenario para que la *vigilancia* y el *sadismo* tome lugar.

Y no podría ser de otra manera, pues Freire afirma que si la humanización de los oprimidos significa subversión, así también su libertad, de ahí la necesidad de control constante. Y mientras más los opresores controlan a los oprimidos, más los cambian en *cosas* aparentemente inanimadas. Esta tendencia de la conciencia del opresor para "in-animar" a todas y todo lo que encuentra, en este ánimo de poseer, incuestionablemente corresponde a una tendencia del sadismo.<sup>149</sup> La lucha está en el no permitir un sometimiento a esos tiempos y actividades establecidas que generan la *disciplina* que a su vez da lugar a una *vigilancia jerárquica*. El sistema puede cambiar radicalmente, si las recompensas son estructuradas de tal forma que verdaderamente el mayor esfuerzo posibilite mayores ingresos a los agentes. El control se legitima a través de un sistema codificado aparentemente sin *favoritismo* a ninguna de las partes involucradas en la gerencia educativa.

Esto produce un sentido de injusticia e imposibilidad para los agentes que se esfuerzan y que se ven acorralados en una carrera de obstáculos sin fin que nunca les lleva a una meta profesional, sino tan solo a una nueva carrera donde nunca la terminan o nunca llegan ganadores. A su vez esto generó y dio *estratificación* sociopolítica usando una *sanción normalizadora* a quienes intentan salir de su lugar, *tiempo* o actividad impuestos.

Finalmente el agente educativo se enfrenta *sin ser plenamente consciente* a lo impuesto en el *examen*. Este aparataje social que ha logrado entrar en el campo documental que permite su evaluación en registros. Es decir su aceptación o rechazo de casi cada uno de sus actos, tiempos y pensamientos en el mundo laboral y social de manera permanente y sobre todo, el aparataje del examen será usado como *memoria y prueba* al momento de que otro agente le lance una *mirada o gesto normalizador*.

---

<sup>149</sup> Freire, "Pedagogy of the Oppressed", 59.

Freire teoriza en función de una dualidad existencial de los oprimidos; los agentes educativos definitivamente *pendulan*, entre estas realidades: al mismo tiempo son ellos mismos y son la imagen que su opresor ha formado en sus mentes, son la imagen de lo ellos han internalizado.<sup>150</sup>

Al igual que los campesinos oprimidos en Brasil, los agentes educativos también desarrollan esta dualidad donde se preguntan si realmente pueden llegar a ser independientes y salir de su opresión. Quizás la búsqueda y reflexiones sobre esa libertad les lleva como muchas veces se responden los campesinos, ¿qué puedo hacer, si solamente soy un campesino? Los agentes educativos se responden “si solamente soy un profesor, un servidor administrativo, un estudiante”.

“Cuando es superficialmente analizado, este fatalismo es a veces interpretado como docilidad, que es un rasgo de carácter nacional. El fatalismo es un atuendo de docilidad, es el fruto de una situación histórica y sociológica, no una característica esencial del comportamiento de la gente. Casi siempre está relacionado al poder del destino o la fortuna –fuerzas inevitables o la percepción distorsionada de Dios.”<sup>151</sup>

Incluso en ocasiones se usa sutil o explícitamente las creencias religiosas o en palabras de Bourdieu sistemas simbólicos como la religión o el lenguaje para prevalecer o someter en el juego del poder. Se habla de un Dios castigador, de Uno que ha puesto a las autoridades, de la gran responsabilidad del trabajo, o hasta del favor moral, económico y de aprendizaje al pertenecer a una institución de prestigio, etc. Bajo este esquema, no solamente han conseguido una violencia *estratificatoria*, sino una horizontal también. Se ha conseguido, el dividir y reinarás de Maquiavelo, en cuanto los propios agentes educativos quieren tachar o borrar a sus camaradas incluso por las razones más pequeñas.<sup>152</sup>

Entonces no es solamente la mentalidad colonizada la que prima y se debe liberar, sino la auto-depreciación o infravaloración, pues los oprimidos han asimilado las falacias de que ellos están enfermos, son vagos e improductivos; y al final ellos se convencen de su propia incompatibilidad.<sup>153</sup> A la vez, en su lucha por ser compatibles con el sistema, los agentes se someten a las normas del sistema para encajar en un puesto del sistema educativo, bajo los diferentes tipos de gerencias no

---

<sup>150</sup> *Ibíd.*, 61.

<sup>151</sup> *Ibíd.*, 62.

<sup>152</sup> *Ibíd.*

<sup>153</sup> *Ibíd.*, 62-3.

encontrando libertar en ninguno, pero si convirtiéndose en herramientas usadas por sus gerentes y para los intereses propios de éstos últimos.

Los agentes educativos se ponen en la posición de ser necesitados, de ser sólo receptores o hasta ignorantes, donde el profesor o el superior es el que tiene el conocimiento y a quién se debe acudir indefectiblemente, a menudo y de manera prolongada. Entonces el criterio del conocimiento dice Freire es impuesto.<sup>154</sup>

Finalmente el agente educativo se enfrenta sin ser plenamente *consciente* a lo impuesto en el *examen*, este aparataje social que ha logrado entrar en el campo documental, que permite su evaluación en registros y acentúa la presión social o profesional en el agente. El estudiante o el docente, casi nunca caen en cuenta de que, ellos también saben temas sobre cómo emprender solos y de que no necesitan depender de sus superiores o del capital de éstos, sino que miran a su alrededor y los bienes materiales y la estructura de sus opresores los vencen y retraen la confianza en sí mismos. Freire dice esto de los campesinos oprimidos " Casi nunca se dan cuenta que ellos también saben cosas y que han aprendido en sus relaciones con el mundo y con otras mujeres y hombres; dadas las circunstancias que han producido su dualidad, es simplemente natural que no confíen en sí mismos."<sup>155</sup>

Es sorprendente sin embargo, observar cómo esta auto-depreciación muda con los primeros cambios en la situación de opresión: "Ellos solían decir que éramos improductivos porque éramos vagos y borrachos. Todas fueron mentiras. Ahora que somos respetados como hombres, vamos a mostrar a todos que nunca fuimos borrachos o vagos. Nosotros fuimos explotados."<sup>156</sup>

### **Dependencia epistemológica sobre la emocional**

Es decir, la forma de pensar de los oprimidos, sean estos campesinos o agentes educativos, o empleados se ha sistematizado de tal manera, que se considera de manera "natural" que ellos desconfíen en sí mismos. *Desconfiar* en las propias capacidades de construcción de su propio conocimiento es anularse a sí mismo, no solo en su conocimiento y desarrollo sino de su propia identidad.

Los profesores llamados o convencidos de ser menos productivos, proactivos o menos eficaces, y que los directores con otros títulos o capitales son los que tienen

---

<sup>154</sup> *Ibíd.*, 63.

<sup>155</sup> *Ibíd.*

<sup>156</sup> *Ibíd.*, 64.

conocimientos más significativos, destrezas más desarrolladas o "poderes ocultos" más allá de los simbólicos, a quienes debemos escucharles, a quienes uno debe someterse.

Con esto se ha bloqueado toda forma de aprendizaje y de ser homo sapiens, el hombre como ser que sabe que sabe, ser que aprende y que tiene el poder de modificar su aprendizaje. Se ha anulado el saber de ser capaz de modificar el aprendizaje de otros y en este sentido crecer, y de crecer juntos, autónomos, sin depender del "único o de los pocos" que de una u otra forma se han posicionado como superiores en la pirámide gerencial educativa.

La verdad de admitir que algunos viven con mayores libertades que otros, trae libertad para vencer la mentira de que todos tenemos las mismas libertades para vivir o que las escogemos. El sistema ha impuesto estructuras, y sobre ellas se debe discernir si conllevan humanidad o son deshumanizantes.

Aunque la dependencia es de recursos, de estructuras y es sistémica, la dependencia epistemológica juega un papel fundamental antes de las demás dependencias. Aunque el agente educativo o los oprimidos se den cuenta que pueden generar sus libertades, caerán en una ambigüedad si su lucha no es permanente.

Mientras esta ambigüedad persiste, la de sentir que sus superiores tienen poder sobre ellos, los oprimidos son reacios a resistir; su falta de confianza en sí mismos es total y poseen una creencia mágica, difusa en la invulnerabilidad y poder de sus opresores.<sup>157</sup> En algunos casos, Freire narra, que la sola presencia de los opresores era *aterrorizante*, "Es posible que el acto de oponerse al jefe provoque sentimientos de culpa. En verdad, el jefe estaba *dentro de ellos*".<sup>158</sup> El agente educativo debe ahondar en el sentido práctico y en el sentido de su libertad; debe buscar mecanismos que lo liberen dentro y fuera de la institución educativa.

En el mismo sentido, para librarse de esta esclavitud de percepción y esclavitud emocional, el agente educativo debe ver ejemplos de vulnerabilidad de su opresor; vencer la visión fatalista de aceptar su explotación, intentar tácticas prácticas de su liberación y la del sistema; y no debe perder de vista su meta o si cae en la pasividad, ni pasar por alto el momento de despertarse, pues los oprimidos sienten como si fuesen "cosas" o "propiedad" de los opresores.<sup>159</sup> Esto no solo

---

<sup>157</sup> *Ibíd.*

<sup>158</sup> *Ibíd.*

<sup>159</sup> *Ibíd.*

durante las horas de trabajo prestados por los agentes educativos, sino incluso fuera de la institución; no es solo un sentido de pertenencia, sino de obligatoriedad, aún fuera de las horas laborales o académicas.

Por otra parte el pacto o contrato que se firma, es de sometimiento, donde el agente educativo es un robot, cuyas actividades, como planificar y enseñar, están para ser cumplidas en tiempos establecidos. El agente pasa del sentido de pertenencia a una institución, a sentirse inconscientemente pertenecer a su inmediato superior en particular y a sus inmediatos superiores en general.

Si la presión, debido a la percepción de miedo o de ira frente a su opresor, es direccionada a no asemejarse al opresor, el oprimido, puede perder objetividad en su liberación. En el otro extremo está el no considerarse lo suficientemente capaz o tenedor de poderes para liberarse, entonces no hay otra salida, sino estar debajo de él para depender de él. El agente educativo, ha llegado a ser sometido a un punto tal que depende emocionalmente de sus "superiores".

El sentido de dualidad desarrollado a lo largo de los años de opresión educativa o laboral; el temor o el sentido de imposibilidad y todas estas emociones encontradas tanto como sus percepciones de ser vulnerables y percibir a los opresores como invulnerables, se ha dado principalmente debido a un sometimiento epistemológico. El opresor somete a través de su conocimiento. El oprimido es sometido debido a su falta de conocimiento. El oprimido no sabe y muchas veces no llega a percibir cómo iniciar o emprender su independencia primero epistemológica. El preguntarse cómo lograrlo, qué primeros pasos tomar para su dirección y camino autónomos, puede iniciar su sentido de liberación, para llegar a la interdependencia con la institución educativa.

### **Supuestos y contradicciones: Educación bancaria**

Las nuevas teorías de gerencia educativa deben ser escritas en función de una educación liberadora y una *emancipante*. Ranciere, filósofo francés, explica un camino para el combate en contra de la dependencia epistemológica. El no asumir lo que saben los estudiantes y los agentes educativos, o lo que son capaces de hacer es esencial, pues su capacidad es infinita; esto obliga a una *ruta abierta* en la que el

docente o los agentes educativos no se quedan en la *explicación*<sup>160</sup> o en la corta capacitación, causando así dependencia, sino que en vez de *transmitir* un conocimiento limitado, desatan o liberan su mente en un *sentido ilimitado*.

Ranciere utiliza el término "stultification"<sup>161</sup> para describir la falsa enseñanza que causa el perder el *entusiasmo* y la *iniciativa*, en especial como resultado de una *rutina tediosa y restrictiva*.<sup>162</sup> Lo grave de esta denuncia no radica solamente en un simple *aburrimiento* momentáneo de los agentes educativos a partir de asignaciones de procesos repetitivos en su vida estudiantil, laboral o de capacitación sino en lo que otro traductor asigna al significado de la palabra: la *stultification* es *embrutecer* o hacer inútil<sup>163</sup>. El embrutecimiento se da, en medida de que el agente educativo depende del otro para pensar. Esta dependencia es mortal en la vida intelectual del agente, puesto que no tiene ni iniciativa ni vida propia, su entusiasmo es bloqueado, y solamente reavivado por sus superiores.

En la educación y en las teorías de gerencia educativa todavía se supone o asume que los agentes educativos tienen una mente similar a un tanque vacío o semi-vacío al que hay que transmitir o llenar de conocimientos, no estimularla o inquietarla para que genere preguntas y soluciones de manera autónoma. La *tabula rasa*, no se limita a los aportes que se han generado en los ámbitos *pedagógicos*, al momento de negarla; sino que, en el sentido práctico debería incidir también en la gerencia educativa y sus teorías. Esas teorías y modelos de gerenciar las instituciones educativas no han tomado en cuenta o no han querido incluir o suponer lo *brillante* y capaz de los individuos para describir y delimitar, los *roles de poder* a la luz del *embrutecimiento versus el crecimiento* intelectual, profesional y humano de los agentes educativos.

El símil de Freire sobre la educación *bancaria* describiendo el acto de enseñanza- aprendizaje como un depósito, también puede dar luz a lo que sucede con agentes educativos como los docentes. De nuevo, aquí los superiores son como los *dueños* del capital, del dinero, de los conocimientos, de las decisiones, son dueños de mucho, quienes tienen mayores libertades para realizar transacciones a su

---

<sup>160</sup> Jacques Ranciere, *The Ignorant Schoolmaster, Five Lessons in Intellectual Emancipation*. (California, Stanford University Press. 1991). 1-4.

<sup>161</sup> *Ibíd.*, 14-5.

<sup>162</sup> Diccionario de Oxford, [www.oxforddictionaries.com](http://www.oxforddictionaries.com), consultado Julio 2, 2015.

<sup>163</sup> <http://translate.google.com>, Traductor de Google, consultado en agosto 3, 2015.

conveniencia y los demás agentes educativos son dueños de muy poco, con poca libertad, quienes reciben pocos depósitos.

Los maestros han sido sometidos también a un proceso de *escolarización*, en muchas instituciones son tratados como el último estrato piramidal de la unidad educativa. Se le ha sometido a llevar uniforme, obedecer según programas curriculares preestablecidos, en definitiva ser usado como una herramienta de empresa, sin criterio propio, o lo que es peor no es tomado como un ser que genera conocimiento propio y *creativo*.

El concepto de educación bancaria no se limita a la pedagogía dentro de un aula de clases; *incide a todo* acto administrativo de una institución. Es decir la gerencia educativa se ve afectada por la pedagogía *imperante* en la cultura institucional. Si cada agente educativo ha madurado en su sistema de pensamiento en no caer en el embrutecimiento, y ha desarrollado *estrategias* para mantener el *entusiasmo*, la *iniciativa*, la *creatividad*, en definitiva su libertad, entonces se puede hablar de que la institución goza de crecimiento humano y existe pedagogía *crítica* en su *gestión*.

### **Pedagogía crítica en la gestión**

En el proceso pedagógico existe una acción destructiva, de desbrozar o talar el aprendizaje, no solamente de aula sino del aprendizaje de gestión en todos los departamentos de la institución. Por otra parte existe una acción positiva que postula en el aprendizaje, a todo nivel, del qué hacer y cómo hacerlo.

Allí donde persiste una educación liberadora, no bancaria, los modelos teóricos de gerencia educativa, por diversos que éstos sean (*gerencial, participativo, transaccional, posmoderno o de contingencia moral*), no tienen mayor repercusión cuando la *transformación* activa reviste todos los actos de gestión. Desde gestionar los procesos documentales, los operativos hasta los de aprendizaje. En ese momento, las autoridades también son *aprendices* (como realmente lo son, no obstante esto no se hace explícito) y los agentes educativos son *autoridades*, como los profesores y estudiantes, también.

La realidad es que en una institución educativa *todos aprenden* de todos de una manera dispersa u organizada. Sin embargo, en una organización educativa el aprendizaje gerencial y su gestión puede ser asimilada ordenadamente en una *doble vía*, donde pupilos y maestros, agentes educativos y autoridades pueden estimularse

diariamente en su propia gestión y en la de otros. Es decir es una *gestión dialógica* para el ganar de ambos: los que están en un puesto superior y los que cruzan un puesto subordinado, pero ambos en continuo crecimiento, no en el estancamiento profesional *abusivo* como en general ocurre desde hace décadas con los trabajadores: "Esa idea asoma de vez en cuando de forma abierta. Así, por ejemplo, cuando Alan Greenspan testificó ante el Congreso en 1997 sobre las maravillas de la economía que estaba dirigiendo, dijo redondamente que una de las bases de su éxito económico era que estaba imponiendo lo que él mismo llamó "una mayor *inseguridad* en los trabajadores". Si los trabajadores están más inseguros, eso es *muy "sano"* para la sociedad, porque si los trabajadores están inseguros, no exigirán *aumentos* salariales, no irán a la *huelga*, no reclamarán derechos sociales: servirán a sus amos tan *donosa* como pasivamente. Y eso es *óptimo* para la salud económica de las grandes empresas. En su día, a todo el mundo le pareció muy razonable el comentario de Greenspan, a juzgar por la falta de reacciones y los aplausos registrados."<sup>164</sup>

En las instituciones educativas, por ejemplo en las universidades, Chomsky también describe:

"Bueno, pues transfieran eso a las universidades: ¿cómo conseguir una *mayor "inseguridad"* de los trabajadores? *Esencialmente, no garantizándoles el empleo*, manteniendo a la gente pendiente de *un hilo* que puede cortarse en cualquier momento, *de manera que mejor que estén con la boca cerrada, acepten salarios ínfimos y hagan su trabajo; y si por ventura se les permite servir bajo tan miserables condiciones durante un año más*, que se den con un canto *en los dientes* y no pidan más. *Esa es la manera como se consiguen sociedades eficientes y sanas desde el punto de vista de las empresas*. Y en la medida en que las universidades avanzan por la vía de un modelo de *negocio empresarial*, la *precariedad* es exactamente lo que *se impone*. Y más de eso veremos en lo venidero."<sup>165</sup>

## **Relación dialógica**

Si el someterse a esos tiempos y actividades establecidas genera esta disciplina que a su vez da lugar a una *vigilancia jerárquica*, entonces un camino es optar por el diálogo. En medida en que el sistema se propone y luego se impone, se

---

<sup>164</sup> Chomsky, "El Trabajo Académico" periódico Colombiano El Espectador, Sección Noticias (negritas y cursivas añadidas)

<sup>164</sup> Freire, "Pedagogy of the Oppressed", 64. (negritas y cursivas añadidas)

pueden hacer propuestas más flexibles o que sean en pos de la humanización del sistema educativo y su gerencia. Si el control se legitima a través de un sistema codificado con favoritismos en la gerencia educativa y genera una estratificación sociopolítica, es necesario pensar en la humanización de los agentes educativos y no solo usar una sanción normalizadora a quienes intentan salir de su lugar, tiempo o actividad impuestos o incumple con las normas establecidas.

Freire llama a esta total dependencia emocional, como un comportamiento necrofílico, pues busca la destrucción de la vida, la suya propia o la de sus compañeros oprimidos; ante esto, el oprimido tiene una sola salida: el proponer una lucha organizada por su liberación, esta lucha empieza por creer en sí mismos y este descubrimiento no puede ser puramente intelectual, sino que debe envolver acción basada en una seria reflexión.<sup>166</sup>

### **Compromiso con su liberación**

El compromiso hacia su liberación se basa en el conocerse, conocer su entorno, reconocer no solo las vulnerabilidades del opresor sino acerca de los medios que éste utiliza para generar riqueza y los capitales que se han descrito. El objetivo de liberarse, está anclado hacia el propósito de hacerse más humanos. "No se puede entrar en la lucha *como objetos* para después ser seres humanos."<sup>167</sup>; es decir, no se puede entrar al juego de poderes como un agente inferior dentro de las relaciones simbólicas. Freire asegura que el único instrumento efectivo es una *pedagogía humanizante*, en la que el liderazgo revolucionario establece una relación constante de diálogo con los oprimidos.<sup>168</sup> En esto, Freire presenta un camino, en similar reflexión a la filosofía de vida que él eligió, el cristianismo. Jesús presenta la actitud y acción dialogante de unos con otros, para que ambos alcancen la libertad y que el que quiera ser *el más grande sea el último*, eliminando así toda relación de poder.

### **Servicio y liderazgo**

En palabras de Freire, un liderazgo revolucionario debe practicarse junto con una educación co-intencional, donde los profesores y estudiantes (el liderazgo y la gente), trabajan en conjunto sobre la realidad, ambos son Sujetos, no solo en la tarea

---

<sup>166</sup> *Ibíd.*, 65.

<sup>167</sup> *Ibíd.*, 68.

<sup>168</sup> *Ibíd.*

de develar esa realidad y por lo tanto llegar a conocerla críticamente, sino en la tarea de recrear ese conocimiento.<sup>169</sup>

Los agentes educativos pueden involucrarse en proteger y liberar a toda la institución educativa, a través de la reflexión, descubrimiento y recreación de la realidad social, cultural y económica, tanto como simbólica de la realidad, a la que todos somos llamados a tomar parte con libertad y equidad. Y aunque no todos quieran o formen parte, la liberación no deberá permitir que unos tomen ventaja sobre otros por poseer más capitales que otros sino que todos se ejerciten en despojarse a menudo de la codicia y acumulación de poder, pues éstos deshumanizan en medida que usamos al otro de una manera egoísta y nos hace menos personas aún más siendo educadores. Cuando el fin es multiplicar la riqueza de todos los agentes, la opresión se merma y se la combate, la esclavitud decrece. Ahí la verdadera libertad.

### **3.3 Pedagogía crítica**

Basados en la educación liberadora de Freire, sus aportes a la pedagogía con criticidad de lo que se forma, sus consecuencias en la sociedad y los problemas que acarrea la educación en sí misma y su contribución de presentar una actitud *dialogica* entre los agentes educativos; no se puede dejar de lado la teorización de la gerencia educativa. Esto, en razón de que afecta directamente al proceso de aprendizaje. Es decir la teorización sobre la pedagogía dialogante y la pedagogía *crítica*, dice mucho sobre la educación liberadora a tal punto que debería afectar incluso a toda teoría de gerencia educativa.

Si las relaciones de poder impositivas persisten en los actos pedagógicos son más fáciles de detectar y modificarlos hacia la educación liberadora. Sin embargo, se ha demostrado que hoy en día, prevalecen las relaciones de poder por medio de las *estructuras* que las teorías de gerencia educativa ocultan o no se perciben.

Sin embargo, después de Freire los autores que más han teorizado sobre pedagogía crítica han sido Henry *Giroux* y Peter *Mclaren*. Giroux analiza de forma crítica la relación entre el capital, cualquiera de los tipos que hemos estudiado aquí y la justicia social.

---

<sup>169</sup> *Ibíd.*, 69.

El *corporativismo* y su cultura inciden en cada aspecto de la vida no solo del agente educativo sino de cada ciudadano; así consolida el poder económico en manos de pocos y agresiva y reiterativamente irrumpe en el poder de las asociaciones de trabajadores, hace injusta la relación entre los ingresos individuales y la productividad, subordina las necesidades de la sociedad al mercado y considera los bienes públicos como servicios y lujo desmesurado.<sup>170</sup>

En Ecuador, dentro del sector privado las asociaciones de profesores son inexistentes en su mayoría. Sin embargo, las asociaciones que existen no están formadas para postular y defender criterios colegiados, enfrentar situaciones adversas dentro del ejercicio de la profesión, entre otros, sino que simplemente se encargan de reunir fondos para comprar *pan y café* para la mañana porque "no hay tiempo para más actividades, por la tanta cantidad de trabajo que el puesto demanda".

Giroux asevera que la cultura corporativa neoliberal no solo hace esto, sino que engendra una cultura de *cinismo, inseguridad y desesperanza*; pues circunscribe una campaña sin descanso de la responsabilidad personal, en donde los ciudadanos están ahora convencidos de que pueden ganar muy poco o nada del gobierno, las esferas de las organizaciones sin beneficios de lucro, asociaciones democráticas, la educación pública o para adultos u otras fuerzas sociales no gubernamentales.<sup>171</sup> Es decir, se ha roto con la libertad de asociarse para equiparar de alguna manera los poderes que se ejercen en contra de los agentes educativos.

### **Respuestas en lo político: Imaginación social e igualdad**

Las *asociaciones que defendían* el crecimiento profesional de los agentes educativos se han colapsado y con ello se ha dejado en manos de los dueños de las instituciones o del Estado incluso, el futuro de los agentes educativos, que no es interés que es defendido por nadie. Giroux lo resume así: "en pocas palabras, los intereses privados truncan las necesidades sociales, y el crecimiento económico llega a ser más importante que la justicia social."<sup>172</sup>

Ante esto lo que la *pedagogía crítica* realmente insiste es que la educación no puede ser *neutra* en cuanto posee un rol político:

---

<sup>170</sup> Henry A. Giroux. *On Critical Pedagogy*. (New York: Bloomsbury Publishing, 2011). 133.

<sup>171</sup> *Ibíd.*

<sup>172</sup> *Ibíd.*

"Es inevitablemente un intento de influenciar cómo y qué conocimiento, valores, deseos e identidades son producidos dentro de un conjunto particular de clases y sus relaciones sociales. Más que eso, es siempre directiva en su intento de enseñar a los estudiantes el habitar en un modo particular, capacitándoles para entender un mundo más grande y el rol de uno en él en una manera específica; define su relación, sino también su responsabilidad, para con otros individuos diversos; y experimentar en el aula algún tipo de entendimiento de una vida más justa, imaginativa y democrática."<sup>173</sup>

A parte de la necesidad de gerenciar en un marco político humanizante, la pedagogía crítica propone un *lenguaje de posibilidad* pero también reconoce la necesidad, especialmente en los tiempos difíciles, de permitir a los estudiantes y otros agentes educativos el luchar colectivamente para construir una *cultura formativa*, este complejo de creencias, valores y prácticas que nutren la igualdad, la cooperación y la libertad, necesaria para afirmar en la sociedad, los valores públicos, inspirar la imaginación social y sostener las instituciones democráticas.<sup>174</sup> Todo esto se da en el marco de la *labor académica*, dentro de las aulas pero también en la enseñanza política de la cultura organizacional de la institución educativa, es decir, que no solo atañe a estudiantes sino a todos los agentes educativos.

### **Economía centrada en el consumo contra Políticas curriculares y de gestión**

Por su parte Peter McLaren, dentro del marco de la pedagogía crítica enfoca su lucha o denuncia en los Estados o Naciones que administran una economía centrada en los bienes de consumo y en una división de la mano de obra, la cual determina la existencia de clases sociales; cuestiona a las escuelas que condicionan la energía de la mano de obra para los diversos intereses del mercado y cómo se pueden crear oportunidades para una emancipación de la clase trabajadora impulsada por ella misma; siendo la pedagogía crítica una polifacética, la que extiende un amplio abanico de propuestas políticas y curriculares tanto como de gestión.<sup>175</sup>

La intencionalidad política ha prevalecido en los propósitos de la educación. Se ha armado una estructura en la que unos han sido y están siendo educados para producir y consumir cierto tipo de productos y servicios superiores y otros, otro tipo

---

<sup>173</sup> *Ibíd.*, 159.

<sup>174</sup> *Ibíd.*, 165.

<sup>175</sup> McLaren. Peter y Joe L. Kincheloe, *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos.* (Barcelona: Editorial Grao. 2008). 391 y 422.

de productos y servicios inferiores. Con esto se han perpetuado las clases sociales. En su proliferación, los grupos se han convertido en naciones. Aquí la pedagogía crítica, cuestiona y rompe las relaciones de poder en las clases sociales a partir del diálogo y las prácticas que van en contra de la humanización.

Mclaren afirma que la pedagogía crítica es un campo de batalla en el que se puede formar el *desarrollo*, éste con su correspondiente subjetividad política adulta, sin dejar de reconocer que siempre existirán restricciones sociales y las autoimpuestas por los mismos agentes educativos; no obstante hay que luchar, en cuanto los aspectos de gerenciar incluyen las problemáticas de la globalización del capitalismo, la mercantilización de lo educativo, el neoliberalismo y su relación con la reforma educativa, el imperialismo y su relación con la escolarización capitalista, etc.<sup>176</sup>

En síntesis, los agentes educativos deben ser críticos para ser conscientes del mundo y del juego de poderes deliberados de manera explícita u oculta. La lucha extenuante por su liberación y por la de la educación misma transforma agentes oprimidos en estudiantes, docentes, administrativos y dueños liberados y liberadores. La actitud dialógica transforma a seres oprimidos, lo antidialógico convierte a seres libres en agentes oprimidos.

### **3.4. Propuestas para futuros estudios**

#### **¿Qué motivó a Freire?**

Freire *conoció*, creció en el catolicismo debido a su madre; una *creencia* que influenciaría su perspectiva del mundo en el futuro y al mismo tiempo, aunque en su crecimiento fue profundamente enmarcado en valores religiosos, no fue empañado por una aceptación no crítica de la realidad.<sup>177</sup> *La Pedagogía de los Oprimidos* y la *Educación Liberadora*, nace de la reflexión de los principios cristianos y la injusticia social que Freire observó en Brasil.

Años antes de que Freire decida sobre sus maestros intelectuales, Hegel como graduado de un seminario protestante desarrollaba su teología y sus ideas fueron influyentes entre los proponentes de la teología de la liberación, donde el cristianismo y el marxismo encontraron un suelo común y Freire una base donde afirmarse; así Freire a su vez depositó su confianza y devoción a sus autores

---

<sup>176</sup> *Ibíd.*, 422.

<sup>177</sup> Schugurensky. Daniel y Richard Bailey. *Paulo Freire*. (London: Bloomsbury Publishing, 2014). 12.

intelectuales raíces: Marx y Hegel.<sup>178</sup> Éste último argumentó que la filosofía y la religión tienen uno y el mismo objeto, llamado "la verdad eterna, Dios y nada más sino Dios y la explicación de Dios".<sup>179</sup> Es decir que Hegel estaba particularmente interesado en la demostración de la existencia de Dios del cristianismo y sus pruebas a través del estudio del ser.

Son los principios de Cristo, los que Freire acogió y los que requieren ser narrados para resolver el conflicto de las relaciones de poder y los oprimidos en la administración o gerencia educativa. El liderazgo educativo y su gestión dejan sus elementos impositivos al revertir los roles del líder o gerente en el rol de *servicio*, el cual es el modelo de hombre perfecto, de siervo y de líder.

Smilde escribió sobre la imaginación del evangelio práctico y sobre su práctica resultante en el cambio de la estructura social en Caracas; y a la vez citó a Durkheim para argumentar que nuestra inteligencia como actividad, se presenta de dos maneras muy distintas: por un lado, son *sensaciones y tendencias* y por otro lado, *pensamiento conceptual y actividad moral*, y estas dos extremos son antagónicos, pues persiguen fines impersonales, la moralidad por ejemplo comienza con desinterés, con un adjunto a algo más allá que nosotros mismos.<sup>180</sup> Es decir que, el pensamiento conceptual teológico incidió en la actividad moral de los ciudadanos de Caracas.

En este sentido, el líder Jesús transforma un paradigma y una realidad social estructurada. No obstante, Cristo no ha sido igual que todos los demás líderes de la historia. Briner y Pritchard responden ante la pregunta de *¿Quién es el más grande líder de la historia?* y de entre todos los nombres que pueden ser dados en respuesta, un nombre resalta por encima del resto: *Jesucristo*.<sup>181</sup> El llamado de Jesucristo al liderazgo y servicio a los otros lo adquirió de Dios Padre mientras Jesús comenzó su ministerio terrenal.<sup>182</sup> Jesús enseñó su doctrina con la más alta autoridad. Él sabía las Escrituras, y vivía en santidad y siendo el Hijo de Dios, cada una de sus palabras

---

<sup>178</sup> Lake. Robert y Tricia Kress. *Paulo Freire's Intellectual Roots: Toward Historicity in Praxis*. (New York: Bloomsbury Publishing, 2013). 12.

<sup>179</sup> G.w.F. Hegel, *Lectures of the Philosophy of Religion*. (New York: Oxford University Press, 2007). 16.

<sup>180</sup> David Smilde. *Reason to Believe : Cultural Agency in Latin American Evangelicalism*. (Berkeley: University of California Press, 2007). 100.

<sup>181</sup> Briner. Bob y Ray Pritchard. *The Leadership Lessons of Jesus : A Timeless Model for Today's Leaders*. (Nashville: B&H Publishing Group, 2008). 1.

<sup>182</sup> *Ibíd.*, 4.

tenían autoridad absoluta.<sup>183</sup> Jesús vivió bajo la práctica de los más altos estándares morales. Sin embargo, también hizo las cosas más grandes como milagros, así como las pequeñas como mostrar misericordia a sus prójimos. Lo cual representa las bases de la calidad y el liderazgo efectivo; nadie hizo ni hará las cosas mejor que Él y sólo se podrá imitarle a través de la reflexión de sus parábolas y enseñanzas; además del ejercicio de Su poder<sup>184</sup>

Es fundamental estudiar a la gerencia educativa del futuro desde una perspectiva en que todos los agentes educativos aprendan y vivan la abnegación del yo para su humanización. Si el agente educativo aprende a vivir más allá de sus intereses propios, sino que diariamente se esfuerza, aportando con lo mejor que puede aprender y dar a la comunidad educativa, desarrollará criterios que le ayuden a vencer la maquinización de sí mismo o de otros.

Analizar la gerencia desde todos los procesos de manera continua, en pos de la humanización progresiva de los agentes educativos, hará una ruptura de la tendencia en que las instituciones educativas y las empresas operan. La humanización de todos los agentes educativos y su análisis profundo es un tema que sin duda cuestionará el sistema educativo en el mundo pues repercute en los sistemas de producción y financieros mundiales.

### **Relación: Sociología teología**

En razón de que al estudiar las motivaciones de Freire y su impacto en la educación y en la gerencia educativa, conllevaría estudiar a Dios y con esto implicaría analizarlo desde un punto de vista teológico, se debería estudiar la relación existente entre la sociología y la teología.

Si Dios existe y con ello, también una relación entre el hombre y Dios, ¿qué repercusiones esto traería en el acto pedagógico y en la gestión de las instituciones que se encargan de educar? Según Davies, Crisp, D'Costa y Hampson la teología puede aportar a la sociología y no a la inversa, puesto que la primera no se limita a la racionalización; no obstante, la sociología puede aportar para que la teología sea eminentemente práctica; así ambas pueden aportar, la una a la otra.

"El argumento es que la sociología, teniendo que ser agnóstico sobre la verdad religiosa, se encuentra localizada en la tensión entre la subrayada ontología

---

<sup>183</sup> Briner y Pritchard, "The leadership lessons", 18.

<sup>184</sup> *ibíd.*, 109-11.

ateísta/secular y la ontología de la gracia. La asimetría entre ellas es tal que mientras la teología puede adoptar recursos críticos de la razón sobre la cual la sociología se apoya, la sociología puede estar alerta pero es incapaz de adoptar perspectivas de la fe religiosa. Esta configuración intrínseca limita a la sociología y limita en su tratamiento con la teología. Sin embargo, hay una contribución esencial de la sociología para hacer capaz a la teología de ser una disciplina efectivamente práctica. A la inversa, la teología puede también traer iluminación a la sociología." <sup>185</sup>

Ante lo expuesto se debería estudiar a las futuras propuestas de gerencia educativa, a la luz de las relaciones de poder y la teología.

---

<sup>185</sup> Davies. Mervyn, Oliver D. Crisp, Gavin D'Costa y Peter Hampson. *Christianity and the Disciplines: The Transformation of the University*. (London: Bloomsbury Publishing, 2012). 116-7.

## Conclusiones

1. El acto de administrar o gerenciar una organización educativa implica un *peligro social*, el del *sometimiento* de sus agentes. La *distribución* de actividades, decisiones, conocimiento, recursos, en definitiva, de *poderes* supone una responsabilidad de *humanización* de todos los agentes en el transcurso del proyecto educativo, así como en sus fines. Esto, debido a que existe una ley de *conservación de la violencia*: toda violencia va a ser pagada. En el caso de la violencia *estructural* como producto de los *mercados* financieros, es igualado tarde o temprano en la *forma de suicidios, crimen, delincuencia, etc.*

2. La evolución de conceptos y mejores prácticas de la gerencia educativa en los últimos siglos ha mostrado interés de manera implícita o explícita por preservar factores como el orden, el apego a la ley, el beneficio comunitario, las virtudes, la administración técnica, la rendición de cuentas y las relaciones positivas. Así, para que estos factores de gestión y características se lleven a cabo en la institución escolar, se han escogido y delimitado roles en personas, es decir, líderes que demuestren esos valores o capacidades y ejerzan estos poderes para servir a la escuela.

3. Las relaciones de poder en el marco de la gerencia educativa *determinan* el desarrollo de su gestión aunque su planificación trate de evitarlas, pues los agentes educativos la ejercen a *conveniencia* o defensa cuando la situación la amerite. Así también las relaciones de poder *impositivas* no solo obedecen a los individuos que conforman la institución educativa, sino que han sido diseñadas con *premeditación* en las políticas por los dueños, herederos o emprendedores, de esas instituciones.

4. Tales *herederos* o emprendedores han iniciado y desarrollado sus instituciones con dos fines primarios: lo han hecho para cultivar y  *cosechar* los más diversos  *capitales* y poderes, y ese enfoque les hace menos humanos, o por el contrario, han diversificado y distribuido el poder para el  *crecimiento continuo de todos* los agentes, lo que los hace más humanos. En todos los agentes, su profesionalización tendrá desarrollo, ejercido en una variedad de libertades y no de restricciones.

5. El  *capital simbólico* asigna honor, prestigio, atención, reconocimiento, aceptación, etc. a través de  *otros capitales* culturales, sociales o económicos; y esto  *no es percibido* por los agentes, lo que genera una  *sumisión inmediata* en ellos. Esta  *opresión real* aunque  *imperceptible*, no llega a su ruptura, a menos que los capitales

sean revelados y concienciados, por medio de una *relación dialógica* para la humanización de todos los agentes. Así también el poder puede llegar a ser causante de *inspiración* ilimitada del aprendizaje dentro del aula como en los diferentes departamentos escolares para su gestión.

6. Las imposiciones inmediatas que se ejercen de varias formas en el día a día a los agentes a través de acciones *coercitivas* son un acto de *violencia simbólica*. El hecho de realizarse en una arena inconsciente, no minimiza o elimina la responsabilidad de la autoridad que la impone. Por otra parte, se reconoce que existe una *normatividad* jerárquica que no lleva a la deshumanización sino a la vida y a una gestión comunitaria en la escuela. Es decir, la estructura escolar brinda la posibilidad de ejercer los poderes simbólicos para una educación liberadora y una pedagogía crítica de gestión o también permite una educación bancaria coercitiva oculta.

7. El proceso de humanización de la gerencia educativa demanda eliminar su poder *coercitivo*, en razón de que implica *vigilancia* (con ello generando ocultamiento), castigo y opresión para los agentes. Aunque este poder se basa en la *capacidad de restringir*, bloquear o interferir actos que impiden los fines educativos (muchas veces sólo económicos y meramente productivos), deben analizarse primero si no impiden los *fines humanos*. Si la maquinaria del poder descompone y ordena en función del mercado educativo, una *anatomía política de lo humano* debe prevalecer.

8. Si la opresión es sistémica debido que a los agentes operan según deseos, con técnicas, cantidades de trabajo y ritmos que unos pocos determinan; generando así una *disciplina* que apunta hacia el incremento de la eficiencia laboral en términos económicos de utilidad y en términos políticos de obediencia, la liberación tiene una relación proporcional a la *lógica de la promoción de valores humanos*, la distribución social de las utilidades, *interacción solidaria* entre instituciones educativas y empresas; y la participación autogestionaria en un buen *ambiente laboral*.

9. La educación liberadora juega un papel fundamental, no solo en la *liberación* de la *pedagogía creativa* y curricular sin favoritismos, sino que también repercute en la manera en la cual gerenciamos. El giro debe darse en el sentido de *evitar la micropenalidad* al tiempo, actos, manera de ser, la palabra, el cuerpo y la sexualidad, para recompensar el diálogo y los *proyectos humanizantes*. Los *modelos judiciales* (multas, látigo, calabozo) y sus variadas funciones punitivas generan una universalidad *castigable-castigante*. Lo contrario de maximizar la producción (o

número de conocimientos o tareas), es decir *maximizar los procesos humanizantes* (o limitar la cantidad de aprendizajes significativos), pueden *sensibilizar, humanizar* a todos los agentes educativos y a sus sociedades.

10. La gerencia educativa no es hacer. El acto de gerenciar, es resultado del ser. Para ser líder en educación se requiere de *carácter, sabiduría, afectividad y fortaleza*. Luego al haberse expuesto a *conocer* sobre: las instituciones educativas, su liderazgo y gestión educativa, se puede verdaderamente influir y guiar satisfactoriamente hacia las metas y objetivos escolares.

## Bibliografía

- Ball (1989) en: Gairín, J.. *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Escuela Española. 1996. 18.
- Bourdieu, Pierre y Eagleton, Terry. *Doxa and common life*. New Left Review. 1992. 111.
- . *Esbozo de una Teoría de Práctica*. Reino Unido. Cambridge University Press. 1997. 183-184.
- . *El campo de la Producción Cultural*. Reino Unido. Polity Press. 1993. 29.
- . *Homo Academicus*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno 2008. 99-167.
- . *La razón práctica: sobre la teoría de acción*. Stanford, California. Stanford University Press. 1998. 8-10.
- . *Language & Symbolic Power*. University Press. Cambridge, Massachusetts, 1994. Especialmente, capítulo 7, On Symbolic Power. 164.
- . *Language and Symbolic Power*. United States. Polity Press 1991. 192-97.
- . *Principles of an economic anthropology*. Princeton: Princeton University Press. 2005. 75.
- . *The rules of art: genesis and structure of the literary field*. Editions du Seuil. 1992. 121;196.
- Briner, Bob; Pritchard, Ray. *The Leadership Lessons of Jesus : A Timeless Model for Today's Leaders*. Nashville: B&H Publishing Group, 2008. 1.
- Bush, Tony. *Leadership and Management Development in Education*. London: SAGE Publications, 2008. 31-32.
- . *Theories of Educational Management*. London, The Connexions Project and licensed under the Creative Commons Attribution License. 2006.1.
- . *Theories of Educational Leadership and Management*. London, SAGE Publications Ltd, 2011. 5.
- Chomsky, Noam. "Noam Chomsky: El Trabajo Académico, El Asalto Neoliberal a Las Universidades y Cómo Debería Ser la Educación", periódico Colombiano El Espectador, Sección Noticias: Educación, Marzo 13, 2014.

- Davies, Mervyn; Crisp, Oliver D.; D'Costa, Gavin; Hampson, Peter. *Christianity and the Disciplines : The Transformation of the University*. London: Bloomsbury Publishing, 2012. 116-17.
- Delgado, M. Lorenzo. *Organización de modelos educativos: modelos emergentes*. Madrid, La Muralla. 2011. 33-34.
- Foucault, Michael. *Discipline and Punish*. New York, Random House. 1978. 135-37.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, The Continuum International Publishing Group Inc, 2005. 43-45.
- Gairín, J. . *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Escuela Española. 1996. 33; 40.
- Giroux, Henry A.. *On Critical Pedagogy*. New York: Bloomsbury Publishing, 2011. 133.
- Hedstrom, Peter; Wittrock, Bjorn. *Frontiers of Sociology*. Leiden: BRILL, Holanda , 2009. 213.
- Hegel, G.w.F., *Lectures of the Philosophy of Religion*. New York: Oxford University Press, 2007.16.
- Lake, Robert; Kress, Tricia. *Paulo Freire's Intellectual Roots : Toward Historicity in Praxis*. New York: Bloomsbury Publishing, 2013. 12.
- MacArthur, John. *The Book on Leadership*, Ed Thomas Nelson. 2004. 181-206.
- McLaren, Peter y Kincheloe, Joe L.. *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos.*, Barcelona: Editorial Grao., 2008. 391 y 422.
- Mitchell, Richard C.; Moore, Shannon A.. *Politics, Participation & Power Relations*. Sense Publishers, The Netherlands, 2012. 3.
- Morris, Monique W.. *Black Stats: African Americans by the Numbers in the Twenty-first Century*. New York: New Press, 2014. 3.
- Ranciere, Jacques. *The Ignorant Schoolmaster, Five Lessons in Intellectual Emancipation*. California, Standford University Press. 1991. 1-4.
- Romero, Juan José. *Una lectura sociológica de la gerencia*. Venezuela. Espacio Abierto. 2008. 7-25.

Schugurensky, Daniel, *Paulo Freire*. Continuum International Publishing, London, 2011. 10-11.

Schugurensky, Daniel; Bailey, Richard. *Paulo Freire*. London: Bloomsbury Publishing, 2014.12.

Smilde, David. *Reason to Believe : Cultural Agency in Latin American Evangelicalism*. Berkeley: University of California Press, 2007. 100.

Wacquant, Loïc. *Pierre Bourdieu*. University of California-Berkeley y Centre de Sociologie Européenne. 2006. 8. Artículo próximo al libro *Key Contemporary Thinkers*\_(London and New York: Macmillan, new edition, 2006)

Williams-Boyd, Pat. *Gerencia educativa: un manual referencial*. Estados Unidos. ABC-CLIO. 2002. 103-10.

Zgourides, George D.; Zgourides, Christie S.. *Sociology*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 2000. 152-53.

Internet:

<http://translate.google.com>, Traductor de Google, consultado en agosto 3, 2015.

[www.colegioelprado.edu.ec/wordpress](http://www.colegioelprado.edu.ec/wordpress). Ver fotografías, tomado en agosto 3, 2015.

[www.oxforddictionaries.com](http://www.oxforddictionaries.com), Diccionario de Oxford, consultado Julio 2, 2015.