

# Violencia simbólica y gestión educativa

Iván Viteri





Serie Magíster

# Violencia simbólica y gestión educativa

---

Iván Viteri



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador

Serie Magíster  
Vol. 286

*Violencia simbólica y gestión educativa*  
Iván Viteri

Primera edición  
Coordinación editorial: Jefatura de Publicaciones  
Corrección de estilo: Roberto Ramírez  
Diseño de la serie: Andrea Gómez y Rafael Castro  
Impresión: Ediciones Fausto Reinoso  
Tiraje: 300 ejemplares

ISBN Universidad Andina Simón Bolívar,  
Sede Ecuador: 978-9942-837-09-7  
© Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador  
Toledo N22-80  
Apartado postal: 17-12-569 • Quito, Ecuador  
Teléfonos: (593 2) 322 8085, 299 3600 • Fax: (593 2) 322 8426  
• [www.uasb.edu.ec](http://www.uasb.edu.ec) • [uasb@uasb.edu.ec](mailto:uasb@uasb.edu.ec)

La versión original del texto que aparece en este libro fue sometida a un proceso de revisión por pares, conforme a las normas de publicación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Impreso en Ecuador, septiembre de 2020

---

Título original:  
«Análisis sociológico de las relaciones de poder en círculos académicos y sus modelos teóricos de gestión educativa»

Tesis para la obtención del título de magíster en Gerencia Educativa  
Autor: Víctor Iván Viteri Arias  
Tutor: Mario Cifuentes Arias  
Código bibliográfico del Centro de Información: T-1731

*A Francisca y Lucas*  
*A Hilaria y Francisco*



## CONTENIDOS

### Capítulo primero

GERENCIA EDUCATIVA: AUTORES CLÁSICOS Y NEOCLÁSICOS.....	9
LOS CLÁSICOS Y LA ADMINISTRACIÓN.....	10
LOS NEOCLÁSICOS Y LA EDUCACIÓN: TEORÍAS DE GERENCIA EDUCATIVA CON TENDENCIA SOCIOLOGICA Y MODELOS ORGANIZATIVOS .....	13
LA ADMINISTRACIÓN HOY: ÚLTIMOS MODELOS TEÓRICOS DE LA GERENCIA EDUCATIVA .....	16

### Capítulo segundo

ENFOQUES DE EMPRESA EN EDUCACIÓN Y RELACIONES DE PODER.....	21
EL PODER Y LA GERENCIA EDUCATIVA .....	21
Especies de capital y violencia simbólica.....	26
CLASIFICACIÓN DEL PODER EN LOS ENFOQUES EMPRESARIALES. BUSH Y BOURDIEU SE ENCUENTRAN: FUENTES Y FORMAS DE PODER.....	37
ESPECIES DE CAPITAL Y FORMAS DE PODER EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. DETERMINANTES E INDICADORES: UNA COMPARACIÓN .....	40
RELACIONES DE PODER Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS: OPRESIÓN, DISCIPLINA Y GERENCIA.....	42
Lectura sociológica de la gerencia.....	43
Tecnoburocracia e idealización.....	44
Competencia, capacitación y anatomía política .....	45
Observación, división del trabajo y reciclamiento.....	47
Gerenciar tiempo y actos del otro.....	48
Vigilancia jerárquica.....	49
Ruptura: Tecnoburocracia y sanción normalizadora.....	50
Lo humano-productivo y el examen .....	52
REPRODUCCIÓN DE LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA Y LA VIOLENCIA SIMBÓLICA. PRÁCTICA DEL PODER EN LA CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA: ESTRUCTURA Y ANARQUÍAS ORGANIZADAS .....	56
Construcción social y orden negociado .....	58

Producción cultural.....	59
La ilusión de crear .....	60
Ecosistemas .....	60
Sociología en cifras: Relaciones de poder en educación y economía .....	64
Reproducción de clases y etnicidad .....	64
<b>Capítulo tercero</b>	
<b>LAS RELACIONES DE PODER QUE PERSISTEN EN LA GERENCIA EDUCATIVA.....</b>	
RELACIONES DE PODER PERSISTENTES.....	67
Formas significativas de poder: Bush .....	68
Especies de capital y violencia simbólica: Bourdieu .....	68
Discernimiento limitado de Bush.....	69
Capitales y determinantes.....	70
Discernimiento de Bourdieu .....	71
Discernimiento de Foucault .....	72
Perpetuidad.....	74
<b>MODELOS EDUCATIVOS: EDUCACIÓN BANCARIA Y EDUCACIÓN LIBERADORA .....</b>	
La educación liberadora y el maestro de Freire: Liberación de los oprimidos .....	75
Educación liberadora y pedagogía y crítica: Vencer, proceso mutuo.....	76
Reflexión, emancipación y falsa generosidad.....	77
Miedos, prescripciones e imagen .....	78
Pedagogía de los oprimidos: Asumir la realidad, evitar la racionalización.....	79
Pedagogía de humanidad y lo político.....	81
La cultura viva .....	82
Generar capitales propios.....	85
Violencia: Bourdieu (capitales), Freire (carácter) .....	86
El costo del dinero .....	87
Cuestión emocional.....	88
Vigilancia y sadismo .....	88
En Ecuador, lo visible.....	89
Sometimiento institucionalizado .....	90

Dependencia epistemológica sobre la emocional.....	93
Supuestos y contradicciones: Educación bancaria .....	95
Pedagogía crítica en la gestión.....	96
Relación dialógica.....	98
Compromiso con su liberación.....	98
Servicio y liderazgo.....	99
PEDAGOGÍA CRÍTICA.....	100
Respuestas en lo político: Imaginación social e igualdad.....	101
Economía centrada en el consumo contra políticas curriculares y de gestión.....	102
PROPUESTAS PARA FUTUROS ESTUDIOS.....	103
¿Qué motivó a Freire? .....	103
Relación: Sociología teología .....	105
CONCLUSIONES .....	107
BIBLIOGRAFÍA .....	111



# 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 y 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, donde el maestro es el único responsable de la enseñanza y del mantenimiento de la escuela. Sin embargo, a medida que las escuelas crecen, llega a ser imposible que una persona atienda todas las tareas. Así, el «maestro principal» no solo funge en la clase, sino que actúa como capataz o veedor de la escuela, según lo relata Pierce en su libro *The Origin and*

---

1 Pat Williams-Boyd, *Gerencia educativa: Un manual referencial* (California: ABC-Clio, 2002), 103.

*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>

## LOS CLÁSICOS Y LA ADMINISTRACIÓN

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

Tabla 1. Autores clásicos y definiciones de organización escolar de Gairín 1900-1995

D. Pedro de Alcántara (1900)	«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».
D. Rufiño Blanco y Sánchez (1927)	«La buena disposición de los elementos para educar a los niños por medio de la instrucción».
García Hoz (1964)	«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».
J. Manuel Moreno (1967)	«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».
Sáenz Barrio (1985)	«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> ».
Joaquín Gairín (1988)	«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> ».
Manuel Lorenzo Delgado (1995)	«Teorías de la escuela desde la perspectiva de la ordenación de sus elementos en orden a un <i>fin</i> educativo/instructivo».

Fuente y elaboración: Manuel Lorenzo Delgado, *Organización de modelos educativos: Modelos emergentes* (Madrid: La Muralla, 2011), 33-4. Énfasis añadido

El aporte español al concepto de *organización escolar* gira alrededor de ordenar las disposiciones oficiales y estudiar la realidad compleja de

2 Ibíd.

3 Ibíd.

la escuela, en sus distintas dimensiones, para relacionarse o incidir en el entorno como en la propia comunidad social y política, y 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, organizar una institución escolar demandaba hacerlo como si se tratara de administrar dentro de una arena política. El mero hecho de ordenar y 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. Según Ball, «la vida organizativa está cargada de intencionalidad política y es el resultado de intereses, de consensos y de conflictos».<sup>6</sup>

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 USD 1,1 billones.<sup>7</sup> En 1920 se empiezan 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>

Ser un gerente efectivo exige entrar a un sistema de toma de decisiones. Cohen habla 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».<sup>9</sup>

---

4 Ibid., 104.

5 Ibid.

6 Ball, citado en Joaquín Gairín, *Manual de organización de instituciones educativas* (Madrid: Escuela Española, 1996), 18.

7 Williams-Boyd, *Gerencia educativa*, 105.

8 Ibid.

9 Cohen, citado en Gairín, *Manual de organización*, 18.

En los años siguientes a 1930, por influencia de la administración científica, el director llega a ser *scientific middle manager* (gerente científico de medio nivel), es decir, un directivo que 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 la década de 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 públicas.<sup>13</sup> En 1954 la obra titulada *Administration and the Teacher* de Yeager, claramente presenta el concepto y rol del gerente educativo como un sinónimo de administración.<sup>14</sup>

Durante la revolución social de los 60, 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 70, el rol del gerente se expande a incluirse como «facilitador humanista», alguien quien lidera profesores y estudiantes, además de que es miembro integral de la comunidad y de quien se espera que cultive un ambiente de apoyo emocional. Se da un paso atrás al modelo de liderazgo jerárquico, en el que el director protegía la burocracia y se direcciona a ser un iniciador de relaciones positivas, sostenidas, interactivas y

---

10 Williams-Boyd, *Gerencia educativa*, 106.

11 *Ibíd.*

12 *Ibíd.*

13 *Ibíd.*, 107.

14 *Ibíd.*

robustas. El término *liderazgo* aparece por primera vez en conexión con los centros educativos.<sup>15</sup>

## 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 el resultado de la interacción social de los sujetos; por tanto, deben ser entendidas como un *producto de manual de organización social*, pues los sujetos son influenciados por circunstancias que forman su realidad social.<sup>16</sup> Por otra parte, estas instituciones son el producto de procesos históricos complejos y nunca neutrales, como afirma Gairín,<sup>17</sup> ya que siempre han beneficiado a unos y desechado a otros, y son construcciones sociales u organizaciones pensadas y construidas por los grupos sociales dominantes en un momento determinado.

Es así que, una vez que se han 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 Sander, 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.; y por el otro, efectúa otras funciones *ocultas* como la reproducción de las 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 se 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 señalan los momentos históricos, la génesis y

15 Ibid., 109-10.

16 Gairín, *Manual de organización*, 18.

17 Ibid., 19.

evolución de la gerencia educativa, con el fin de explorar cómo algunas funciones de reproducción social y relaciones impositivas se han invisibilizado en los modelos históricos.

Tabla 2. Estudio de la estructura y funcionamiento de la escuela de 1970 a 1990. Neo-clásicos y concepciones de la escuela como organización

<b>Caracterización de la escuela</b>	<b>Características</b>	<b>Autores representativos</b>
Organización débilmente estructurada	<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)
Construcción social y un orden negociado	<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)
Arena política	<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)
Cultura	<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)

Caracterización de la escuela	Características	Autores representativos
Anarquías organizadas	<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)
Ecosistemas	<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, *Manual de organización*  
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 este 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>

18 Ibid., 32.

19 Ibid., 24.

20 Ibid., 25.

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 voluntariamente en un principio a la organización y sus componentes (objetivos, estructura, dirección, concepciones, sistemas, finalidades y funciones asignadas, etc.),<sup>21</sup> y 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 acepta «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>

## LA ADMINISTRACIÓN HOY: ÚLTIMOS MODELOS TEÓRICOS DE LA GERENCIA EDUCATIVA

Tony Bush, catedrático contemporáneo especializado en gerencia educativa, propone una síntesis de modelos actuales desde la sociología, sin perder de vista el 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 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 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

---

21 *Ibíd.*, 26-8.

22 *Ibíd.*, 28-30.

23 Tony Bush, *Theories of Educational Management* (Londres: The Connexions Project and licensed under the Creative Commons Attribution License, 2006), 1.

24 *Ibíd.*

constituido hoy como liderazgo o *gerencia educativa*. Tony Bush describe acerca de este particular, así como la evolución del término.<sup>25</sup>

#### 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 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>

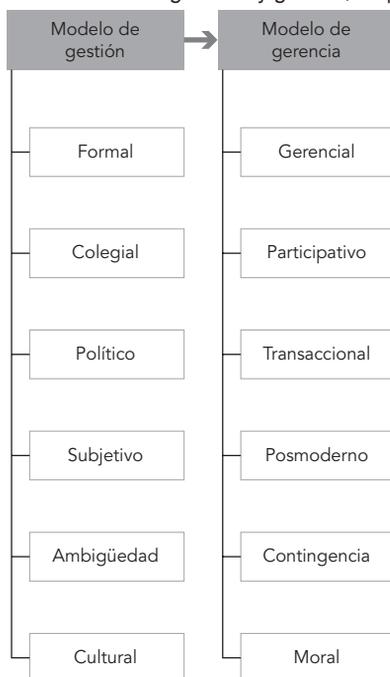
En síntesis, se puede decir que el liderazgo privilegia al *ser*, a la persona o gerente y su *carácter*, mientras que la gestión enfatiza las *acciones operativas* y *el hacer*, que ese líder pone en práctica para llegar a las metas educativas. Es en este contexto, aclarado por Bush, donde él sintetiza 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:

25 Tony Bush, *Theories of Educational Leadership and Management* (Londres: SAGE, 2011), 5.

26 Bush, *Theories of Educational Management*, 2.

27 *Ibíd.*

Figura 1: Tipología de modelos de gerencia y gestión, esquema y sus teorías



Fuente y elaboración: Bush, *Theories of Educational Management*, 5

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 en los cuales los gerentes utilizan medios racionales para llegar a metas socializadas y aceptadas por todos los departamentos y subunidades relacionados sistemáticamente; además, estas 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. En otras palabras, los

28 Esta clasificación de modelos de gestión educativa que se explica en las páginas siguientes han sido extraídas y sistematizadas de Bush, *Theories of Educational Management*, 5-21.

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

Los *modelos colegiados* enfatizan el 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, el conflicto es visto como endémico y 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 enfatizan los propósitos individuales y se niega la existencia de metas, pues se pesan 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 independientes trabajan 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. A pesar de que los modelos no pueden llegar a ser puros en su práctica, o sea, no llegan a tener características propias sin dejar entrada a características de otros modelos, sí denotan la diferenciación de su carácter a través del predominio de sus rasgos dominantes en las organizaciones educativas, desde su génesis hasta hoy.

Aunque algunos de los modelos descritos relatan cómo opera el poder de manera explícita, como es el caso del modelo formal y el político, es necesario tratarlos a todos bajo el lente 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.

# ENFOQUES DE EMPRESA EN EDUCACIÓN Y RELACIONES DE PODER

---

## 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 y no en lo maquinario-productivo. En la gerencia educativa, el poder tiene relación directa con conocer el funcionamiento de una institución educativa, pero en definitiva es tener autoridad sobre acciones y procedimientos que lo han llevado al liderazgo profesional educativo.

Según Bush, en el siglo XXI, 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>

---

29 Tony Bush, *Leadership and Management Development in Education* (Londres: SAGE, 2008), 26.

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 el éxito de este líder en relación con el equipo que este formó, las pruebas que enfrentó, las traiciones que soportó y los triunfos que este obtuvo.<sup>31</sup>

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 cuándo 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 la mirada 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.

---

30 Ibid. 31-2.

31 John MacArthur, *The Book on Leadership* (Nashville: Thomas Nelson, 2004), 181-206.

32 Ibid., 209.

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 estos valores y cosmovisión Bourdieu lo denominó *doxa*, que es, para el teórico, el conjunto de valores y cosmovisión aceptados tanto como aprendidos, sin que el individuo sea plenamente consciente de 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 que ellos son conscientes. Lo mismo ocurre en el caso del drogadicto que aunque uno se conduzca en una manera amistosa y de ayuda, el dolor viene del hecho de 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 autorepudio y autocastigo. 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

- Tender a tratar a las organizaciones como sistema, lo que comprime elementos que tienen claros vínculos organizacionales;

33 Pierre Bourdieu y Terry Eagleton. «Doxa and common life», *New Left Review* 0, n.º 191 (1992): 111.

34 Pierre Bourdieu, *Esbozo de una teoría de práctica* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997), 111-21.

por ejemplo: departamentos y subunidades son sistemáticamente relacionadas entre sí y con la misma organización.

- Dar prominencia a la estructura oficial, a menudo representada por organigramas que muestran patrones autorizados de relaciones.
- 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.
- Ser organizaciones por metas, con propósitos oficiales; son aceptadas y buscadas donde finalmente se han colocado en una visión más amplia y futura.
- Asumir qué decisiones gerenciales se toman a través de un proceso racional: típicamente todas las opciones son consideradas y evaluadas en términos meta.
- 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. 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

---

35 Pierre Bourdieu, *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field* (Stanford: Editions du Seuil, 1992), 121.

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 resoluciones 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 aun 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:

- De orientación normativa fuerte, donde la defensa o promoción de la colegialidad es hecha más con base en prescripción que sobre estudios basados en investigación de la práctica escolar.
- 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.
- 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.

---

36 Loïc Wacquant, *Pierre Bourdieu* (Berkeley: University of California-Berkeley / Centre de Sociologie Européenne, 2006), 8.

- 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.
- 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 tomadecisiones, con un elemento democrático.
- Valores comunes y objetivos compartidos son vistos como 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 demócrata 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, lo que da pie así a un traspaso de poder acumulado, desde el cultural, social 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 membresía 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 se atribuyen altas cualidades morales a miembros de clases altas como resultado de su «donación» de tiempo y dinero para obras de caridad.<sup>38</sup>

---

37 *Ibíd.*, 8.

38 *Ibíd.*

Aquí es preciso detenerse, señalar y explicar el capital simbólico. Es crucial abordar este como un imperante recurso de poder, puesto que se utiliza 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 se determinan 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 tiene 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.

El modelo político abarca 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:

- Tender a priorizarse en la actividad grupal más que en la institución como un todo, dando a luz conflictos entre líderes de subgrupos.

---

39 Gairín, *Manual de organización*, 40.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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 e 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, porque se preocupa por describir su distribución 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.

---

40 Pierre Bourdieu, *Language and Symbolic Power* (Cambridge: Polity Press, 1991), 192-7.

El liderazgo transaccional se basa en que las relaciones con los maestros son fundadas 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, pues 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 personalmente 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 porque ignora 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 es intenso y corto 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 llamaría «compleja», debido a sus construcciones sociales e interacciones de valores y creencias, más que en realidades concretas presentadas en los modelos formales. El modelo subjetivo se centra en el individuo y su percepción y creencia, lo que demuestra 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. Los modelos subjetivos se caracterizan por:

- Enfocarse en la percepción de miembros individuales más que en el nivel institucional o grupos de interés, lo que provoca una brecha imposible de unir: un hecho nunca puede implicar un valor y un individuo nunca puede convertirse en un colectivo.
- 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.
- 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».
- 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 versus roles formales.
- Enfatizar el significado de propósitos individuales y negar 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 que se le ha otorgado, 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, empatía, paz, paciencia, sinceridad, fe, bondad, etc., al momento de hacer negociaciones dentro o fuera del aula o en oficinas administrativas, en proyectos o incluso en 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 aun un llavero de un auto lujoso que evoque la posesión de este bien. 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:

- Se enfocan en las percepciones de individuos más que en toda la organización, la perspectiva individual del sujeto es central en la investigación cualitativa.
- La investigación interpretativa se preocupa con los significados, interpretaciones o ubicación de eventos por participantes.
- 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, para Bourdieu, son universos o sistemas simbólicos 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 químicas 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 o 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 medidas y discernidas 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. O sea, 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 un solo capital, el económico. Cuando este 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.

---

41 Bourdieu, *Language*, 164.

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 se retratan como grupos relativamente autónomos, que se conectan 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 la de los modelos «tarro de basura», que señala la realidad confusa en ciertos tipos de organización. Los modelos ambiguos tienen las siguientes características:

- 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.
- 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 se oscurecen con duda e incertidumbre, existe ambigüedad.
- 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 mantienen juntas a las organizaciones.
- La estructura organizacional se considera 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.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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 dificultan las metas y objetivos claros.
- 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. Muchas de las respuestas ante los conflictos que este modelo genera, derivan en controlar y dominar a los sujetos a través del 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 distinga la variedad de indicadores de capitales específicos, y muchos de estos, aunque desplegados, no serán plenamente entendidos o percibidos, pero sí se sentirán sus efectos o lograrán su cometido.

A través del lenguaje también se puede alcanzar distinción, aun 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.<sup>42</sup> 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

---

42 *Ibíd.*, 95.

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:

- Se enfoca en los valores y creencias de los miembros de la organización. Valores, creencias, significados, entendimiento y la construcción de sentido compartidos 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.
- 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.
- Enfatiza el desarrollo de normas compartidas y significados.
- 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».
- La cultura está típicamente expresada a través de rituales y ceremonias, que son usadas para apoyar y celebrar creencias y normas.
- Se asume la existencia de héroes y heroínas que 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 pueden configurarse y mantenerse también sin la necesidad de ejercerse 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>43</sup> La opresión en este caso es nuevamente mediada por un sistema simbólico de

---

43 Bourdieu, *Esbozo*, 183-4.

estructura, que utiliza el capital de la organización cultural para lograr ser imperceptible.

## 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>44</sup> 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>45</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>46</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 decidores y coordinadores de los procesos y actividades educativas, su nivel de incidencia bajo su autoridad e influencia puede ser controversial.

---

44 Bush, *Theories of Educational Leadership*, 11.

45 Bush, *Theories of Educational Management*, 11.

46 *Ibíd.*

Por último, Bush señala seis formas significativas de poder<sup>47</sup> relevante en instituciones educativas:

1. *Poder posicional*: correspondiente a individuos que poseen un cargo oficial, este 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 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 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 realiza mediante el uso de este poder es independiente 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 mediante 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

---

47 Ibid.

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 con la normativa y la estructura de una institución educativa a 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 deben dirigir tre o cinco 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 obtengan este control tendrán poder.

Bush, 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. Aparte 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.

## 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 interfacultades de universidades importantes en París (Sorbona, Collège de France, etc.). La siguiente tabla muestra cómo los determinantes de poder pueden dar paso a indicadores en el caso de Ecuador:

Tabla 3. Especies de capital y formas de poder explicativo para una descripción aplicada al Ecuador

Determinantes	Indicadores	Indicadores análogos para casos universitarios de Ecuador
Sociales: <i>habitus</i> , éxito académico, capital económico y sobre todo capital cultural y social heredados	Origen social (profesión del padre, inscripción en una revista de prestigio social), origen geográfico, la religión de origen familiar.	Clase socioeconómica alta, media o baja. Origen geográfico (Quito, Guayaquil o de provincia). Origen étnico (mestizo, indígena, negro, montubio).
Académicas: retraducción académica de los precedentes (capital académico)	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 o universitarios. Tipo de titulación a partir del tercer nivel. Condecoración a mejor egresado o graduado.
Del capital de poder universitario	Pertenencia a un instituto, al comité consultor de las universidades, ocupación de posiciones como la de decano o director de UER, etc. (pertenencia 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 o decanatos.

Determinantes	Indicadores	Indicadores análogos para casos universitarios de Ecuador
Del capital de poder científico	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.	Membresía científica del Senescyt, Yachay, Ministerio Coordinador del Conocimiento y Talento Humano; las universidades públicas como la universidad de posgrado IAEN y las privadas como: UASB-E, FLACSO, PUCE, USFQ, UTPL, Politécnica Nacional y otras de categoría A. Organismos nacionales dentro del sector público o privado y organismos internacionales como: IESS, MSP y OMS. Director de revista de prestigio como <i>Análisis semanal</i> sobre economía y política, <i>Chasqui</i> , revista latinoamericana de comunicación, <i>Íconos</i> de la FLACSO, <i>Foro</i> : Revista de Derecho de la UASB-E, <i>Líderes</i> del periódico <i>El Comercio</i> , entre otras.
Del capital de prestigio científico	Pertenencia a un instituto, distinciones científicas, traducciones en lenguas extranjeras, participación en coloquios internacionales.	Doctores <i>honoris causa</i> , <i>cum laude</i> , etc. Pertenencia a los institutos científicos de las universidades nacionales y los de cooperación internacional, como: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), el Instituto francés de investigación para el desarrollo (IRD), Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ, por sus siglas en alemán), 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, IAEN, Instituto Geológico de Investigaciones, Minero Metalúrgico, Instituto Gerontológico, Instituto de Patrimonio Cultural, Instituto Izquieta Pérez. Participación en coloquios o conferencias internacionales promovidos por la ONU, OEA, Comunidad Andina, Banco Mundial, Unasur, entre otros.

Determinantes	Indicadores	Indicadores análogos para casos universitarios de Ecuador
Del capital de notoriedad intelectual	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.	Colaboración, artículos en revistas de renombre como <i>Análisis semanal</i> sobre economía y política, <i>Chasquí</i> , revista latinoamericana de comunicación, <i>Íconos</i> de la FLACSO, <i>Foro</i> : Revista de Derecho de la UASB-E, <i>Líderes</i> del periódico <i>El Comercio</i> , entre otras. Aparición en noticieros de canales como Ecuavisa, Telecentro, Teleamazonas, Gamavisión, entre otros.
Del capital de poder político o económico	Inscripción en el <i>who is who</i> , pertenencia a gabinetes ministeriales, a las comisiones del plan, enseñanzas en las escuelas del poder, condecoraciones diversas.	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.
De las disposiciones "políticas" en el sentido amplio	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

## RELACIONES DE PODER Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS: 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 explícito 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 y administrativa, pasando por los departamentos de rectorado 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 Paulo 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>48</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 este con sus líderes revolucionarios hacia la libertad, es medular entender que el oprimido puede llegar a ser cualquier agente educativo.

Más adelante no solo 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 mediante 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 SOCIOLOGICA DE LA GERENCIA

Si bien las relaciones de poder se dan a partir de las relaciones entre individuos o agentes educativos, también ocurren por medio de un sistema de relaciones que nacen de los diferentes departamentos establecidos en las instituciones educativas. Más allá del reglamento interno

---

48 Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (Nueva York: The Continuum International Publishing Group Inc., 2005), 43-4.

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 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 el otro.

### TECNOBUROCRACIA E IDEALIZACIÓN

Romero hace una descripción sobre las etapas que cruza la gerencia en el mundo empresarial, sin embargo, esta 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 y cómo esta debe sufrir una ruptura para llegar a la racionalidad humanoprodutiva.<sup>49</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 eficiencia; y con ello la racionalidad técnicoeconómica en búsqueda de mejores técnicas basadas en un sistema de control hegemónico en manos de una élite gerencial.<sup>50</sup> Son las élites, 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

---

49 Juan Romero, *Una lectura sociológica de la gerencia* (Guayana, VE: Espacio abierto, 2008), 7-25.

50 *Ibíd.*, 9-10.

trabajo, estimación del rendimiento, y la fijación de un sistema de remuneración establecido con base en el rendimiento del obrero».<sup>51</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 a modificarlo y determinarlo como un ente siempre en estado de alerta.<sup>52</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>53</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 los capitales. Esto se da con el objetivo de 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>54</sup>

## COMPETENCIA, CAPACITACIÓN Y ANATOMÍA POLÍTICA

Es de esta suerte como nace una doble función del concepto del carácter competitivo<sup>55</sup> del trabajador. El docente se conceptualizó

---

51 *Ibíd.*, 10.

52 Michel Foucault, *Discipline and Punish* (Nueva York: Random House, 1978), 135-7.

53 Romero, *Una lectura*, 10.

54 *Ibíd.*

55 *Ibíd.*, 11.

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, descompone y reordena, es decir, existe una «anatomía política» que también funge y es parte de una «mecánica del poder».<sup>56</sup> 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 técnicooperativo 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>57</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 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>58</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 mediante el

---

56 Foucault, *Discipline*, 138.

57 Romero, *Una lectura*, 11.

58 *Ibíd.*

entrenamiento o capacitación que recibe para su «normal desenvolvimiento» en la cátedra que imparte o recibe, sea 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 el 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>59</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 estas 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>60</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>61</sup>

Algunos de estos principios difieren del espíritu por el cual fueron creados en mayor o menor grado; es el caso de la estabilidad del personal o la iniciativa propia de un agente educativo al crear actividades o currículos creativos significativos, en 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 Ecuador, al igual que en otros países, se recurre al «reciclamiento de profesores», donde

59 Ibid.

60 Foucault, *Discipline*, 141-9.

61 Romero, *Una lectura*, 12.

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>62</sup> Esto a la vez es un doble beneficio para el cuerpo gerencial, ya que 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 incluye: 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>63</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 que este vaya mal llevado, todos serán sujetos de ser evaluados en su manera de vestir, sentir y aprender en cualquier momento. Esta última también se puede inculcar de maneras arbitrarias de los coordinadores hacia los docentes o de estos 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.

62 María Luna Mendoza, «El neoliberalismo tomó por asalto a las universidades: Noam Chomsky», *El Espectador*, 13 de marzo de 2014, <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-neoliberalismo-tomo-asalto-universidades-noam-chomsk-articulo-480438>.

63 Foucault, *Discipline*, 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 o trabajador.<sup>64</sup>

#### VIGILANCIA JERÁRQUICA

Someterse a esos tiempos establecidos por horarios o planes de actividades y de enseñanza genera una disciplina y el ejercicio de esta 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>65</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 con el 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 aceptada 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>66</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>67</sup>

La estratificación sociopolítica, donde se privilegian a las élites de la gerencia, ha dado paso a un sinnúmero de estudios gerenciales, los que siendo diversos y especializados, llegan a ser imperceptibles y a la

64 Romero, *Una lectura*, 12-3.

65 Foucault, *Discipline*, 104.

66 Romero, *Una lectura*, 14.

67 Foucault, *Discipline*, 108.

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 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>68</sup>

#### RUPTURA: TECNOBUROCRACIA Y SANCIÓN NORMALIZADORA

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

Tabla 4. Micropenalidad en algunas instituciones como la escuela

Tiempo	Actividad	Manera de ser	Palabra	Cuerpo	Sexualidad
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: Foucault, *Discipline*  
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 que llegan a oprimir al agente educativo— ha provocado también la búsqueda de un paradigma alternativo 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 solo se utilizó, según Romero, como arma ideológica que

68 *Ibíd.*, 15-6.

sencillamente justificó también, a través de conceptos como la inclusión y la solidaridad, a la alta productividad.<sup>69</sup> Sin embargo, se marcó los inicios para el nacimiento de un nuevo paradigma sobre las bases de lo humano y lo productivo.

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>70</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 estas 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 la cual se llegó a carecer de condicionamientos sociales y donde se privilegió el carácter utilitario y operativo, y dejó de lado su sensibilidad y racionalidad humanista.<sup>71</sup>

No obstante, la gerencia educativa tiene su microfísica del poder también en las aulas, no solo en los diferentes departamentos de la escuela, además 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>72</sup> El mero uso de estos términos 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>73</sup> No tienen lugar para razonar, admitir errores o procesar en sus mentes el porqué 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

---

69 Ibid., 15-7.

70 Ibid., 18.

71 Ibid., 19-20.

72 Foucault, *Discipline*, 109.

73 Ibid.

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 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 multilínea, 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 este docente, administrativo o incluso el estudiante.<sup>74</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>75</sup>

## LO HUMANO-PRODUCTIVO Y EL EXAMEN

De la misma manera, en que la sanción penalizadora debe permanecer en el tiempo para surtir efecto en la opresión del agente educativo, asimismo 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>76</sup>

74 Romero, *Una lectura*, 20-1.

75 *Ibíd.*

76 Foucault, *Discipline*, 110.

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>77</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, como el examen, el cual combina las técnicas de vigilancia jerárquica y sanción normalizadora.<sup>78</sup> En otras palabras, 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 humanoproductiva 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>79</sup> Maximizar la producción por medio 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>80</sup> la perspectiva del examen debe dar un giro hacia impulsar y estimular al agente educativo hacia la certificación 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>81</sup> la perspectiva humano-productiva ofrece una variedad amplia de recompensas y posibili-

---

77 *Ibíd.*, 110-1.

78 *Ibíd.*, 112-3.

79 Romero, *Una lectura*, 21-2.

80 Foucault, *Discipline*, 113.

81 *Ibíd.*

dades de aplicaciones prácticas que liberan al agente educativo y que lo dejan de retener en cuanto a su desarrollo académico y profesional, pero sobre todo humano. El examen establece sobre los individuos una visibilidad con la que se los diferencia y se los sanciona,<sup>82</sup> sin embargo, 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 humano-productivo 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 tecnocratismos empresarial, solo a 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>83</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 es lo que 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>84</sup>

No existe una actuación política sin una concienciación política primero, está reflexionada y planificada según fines hacia la humanización. Esto 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,

---

82 Foucault, *Discipline*, 113-4.

83 Romero, *Una lectura*, 22.

84 Foucault, *Discipline*, 113.

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>85</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.

El agente educativo en su totalidad histórico-social produce conocimientos y reconstruye su realidad a partir de una posición particular;<sup>86</sup> son sus construcciones cognitivas, sus decisiones con base en 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>87</sup> puesto que el agente educativo está visto a través de los resultados que arroje 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 mediante el 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 adoc-trinado y al ser tratado como otro de los objetos que constituyen su entorno, lo considera como normal o común. Las notas o calificaciones

---

85 Freire, *Pedagogy*, 47.

86 Romero, *Una lectura*, 22.

87 Foucault, *Discipline*, 114-5.

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, que les demanda deshacerse de esta imagen y reemplazarla, dice Freire, con autonomía y responsabilidad.<sup>88</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 autoformación.

Es así que desde la teoría de la acción humana, dice Romero, se puede sostener el carácter social de la gerencia, a partir de la racionalidad humano-productiva, la que de entre sus principios (diversidad, corresponsabilidad e integración) y prioridades considera el desempeño creativo y eficiente para la 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>89</sup>

## REPRODUCCIÓN DE LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA Y LA VIOLENCIA SIMBÓLICA. PRÁCTICA 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 este tiene que doblegarse al juego de poderes que se le presentan, 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

88 Freire, *Pedagogy*, 47.

89 Romero, *Una lectura*, 23.

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 se puede hablar también de los agentes educativos: estudiantes, profesores, administrativos y padres de familia) no calculan continuamente según un razonamiento explícito o un criterio económico ante una situación o combate simbólico (pugna de poderes), del día a día; y esta puede 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, o sea, 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>90</sup>

Por último está el 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 se llevan y deciden por pocos agentes aventajados.

---

90 Pierre Bourdieu, *La razón práctica: Sobre la teoría de acción* (California: Stanford University Press, 1998), 8-10.

## 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 y 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 y 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>91</sup> Los dominados aceptan como legítimo ese poder 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 la capacidad de influencia más que autoridad-legitimidad. Aunque se respalda en 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 esta 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

---

91 Pierre Bourdieu, *Language & Symbolic Power* (Cambridge: University Press, 1994), 164.

de cualquier intervención deliberada de los agentes. Entonces, es en el nivel de objetificación de un capital social acumulado donde se encuentran 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>92</sup>

Cultura: Gairín incurre en el análisis de la cultura como un elemento de 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.

## 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>93</sup>

A expensas de las relaciones estructurales o de estructura social, se oculta el poder generado o solo 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 también no solo individuos sino grupos intelectuales, administrativos, directores o instituciones enteras.<sup>94</sup>

Hay de hecho, relata Bourdieu, muy pocas otras áreas en las que la glorificación de «grandes individuos» se diferencian como únicos

92 Bourdieu, *Esbozo*, 224.

93 Bourdieu. *El campo de la producción cultural* (Cambridge: Polity Press, 1993), 29.

94 *Ibíd.*

creadores irreducibles a cualquier condición o condicionante. Estas son áreas más comunes, aceptadas sin controversia. Esto se lo puede observar en el hecho de 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, evita cualquier cuestionamiento que vaya más allá del artista y de la propia actividad del artista en cuanto a las condiciones de su capacidad de dios o artesano verdaderamente creador.<sup>95</sup>

## ECOSISTEMAS

Bourdieu insiste en lo que denomina como campo y *habitus*,<sup>96</sup> o sea, a esta súperestructura 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

95 Bourdieu, *The rules*, 196.

96 Pierre Bourdieu, *Principles of an Economic Anthropology* (Princeton: Princeton University Press, 2005), 75.

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:

Tabla 5. Concepciones más representativas en organización escolar

Enfoques	Filosofía de partida	Visión de la organización	Consecuencias
Científico-racional	<p>Filosofía realista: la realidad se puede conocer y aprehender tal y como es. Es externa, inmutable (solo 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.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
Interpretativo-simbólico	<p>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. 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.</p>	<p>Realidad cultural: la realidad en sus significaciones. ¿Cómo es su organización? Perspectiva pluralista: coaliciones de participantes que negocian las metas. Preocupación: por el liderazgo personal, la cultura escolar y los niveles de satisfacción individual. Instrumento para el desarrollo personal.</p>	<p>Las organizaciones son fundamentalmente personas con percepciones, expectativas y grados de satisfacción que hay que considerar. La toma de decisiones colectiva es un factor aglutinador. Preocupación por la cultura organizativa.</p>

Enfoques	Filosofía de partida	Visión de la organización	Consecuencias
Sociocrítico	Filosofía emancipadora y liberadora: la realidad construida queda mediada 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 y elaboración: Gairín, *Manual de organización*, 23-4

El enfoque sociocrítico o político posee perspectivas que exponen el poder y donde este 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>97</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:

97 Bourdieu, *Principles*, 84-6.

## **Campo y *habitus***

### Campo

Bourdieu hace un símil en 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 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 mediante los agentes que se encuentran 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>98</sup> En otras palabras, 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*

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>99</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>100</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

---

98 *Ibíd.*

99 *Ibíd.*, 84.

100 *Ibíd.*, 85-6

anticipación mutua del comportamiento de otros, inscribiendo así el carácter durable del *habitus*». <sup>101</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 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; 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 el reporte, la infraestructura escolar, los fondos y el currículo jugaban roles mínimos. <sup>102</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:

---

101 *Ibíd.*, 86.

102 George Zgourides y Christie Zgourides, *Sociology* (Hoboken: John Wiley & Sons Inc., 2000), 152-3.

[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>103</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 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 también 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.

Debido a que Zgourides ha estudiado la violencia estructural y los mercados financieros vigentes, también 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>104</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

103 Monique Morris, *Black Stats: African Americans by the Numbers in the Twenty-first Century* (Nueva York: New Press, 2014), 3.

104 Peter Hedstrom y Bjorn Wittrock, *Frontiers of Sociology* (Leiden: Brill, 2009), 213.

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 neotecnoburocracia, 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 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>105</sup>

---

105 *Ibíd.*, 213.

## CAPÍTULO TERCERO

# LAS RELACIONES DE PODER QUE PERSISTEN EN LA GERENCIA EDUCATIVA

---

### 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, profesional y, 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 segundo.

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 estrategias, contemplando el desarrollo de las posibles relaciones de poder en sus gerentes y agentes educativos, ya sea el modelo teórico de gerencia o liderazgo del tipo gerencial, participativo, transaccional, posmoderno o de contingencia moral, combinado con cualquier tipo de gestión, ya 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, priman 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 autoestructura, 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. No

obstante, estos medios no son tan influyentes como el capital simbólico. El honor, prestigio, atención y reconocimiento, siendo parte 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 esta, 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 membresías, 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 segundo capítulo, aunque es un autor nuevo de gerencia educativa y estudia al poder como la habilidad de determinar el comportamiento de otros o decidir sobre los resultados del conflicto,<sup>106</sup> Bush 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 son el poder posicional, la autoridad de competencias o especialización, el poder personal, el control de recompensa, el poder coercitivo y el control de recursos, los cuales 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.

---

106 Bush, *Theories of Educational Leadership*, 11.

## CAPITALES Y DETERMINANTES

Bush no profundiza los capitales y determinantes 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 retraducción 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 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 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 al igual que 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 de 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. De esta manera, 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. Es decir, dado que son los agentes los que en un momento y varios momentos optan por la sumisión autoestructurada o autoimpuesta, 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 pueden ser utilizados 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 se enfrenta 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 mediante el 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, por el uso la palabra o palabras usadas y combinadas, todo el bagaje cultural, nivel socioeconómico, educativo, etc., del individuo. Ellas revelan incluso el mundo interior del agente educativo, donde 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.

No obstante, 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 en el que 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 antemano pueden usarse o convertirse en una herramienta sancionadora. Este 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, con el uso de diferentes mecanismos educativos

como las capacitaciones, la vigilancia o el control, o medios más sutiles como los sistemas de recompensas. Es decir, 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.

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 mediante un sistema codificado aparentemente sin favoritismos 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. En otras palabras, 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. 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, los capitales y sus juegos de poderes interactuarán de manera perpetua, a pesar de los modelos teóricos que proponga la gerencia educativa.

## 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, ocurrió y ocurre por medio de la educación liberadora propuesta por Paulo Freire.

McLaren denominó a Freire como el filósofo inaugural de la pedagogía crítica por 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>107</sup> En uno u otro caso, Freire fue reconocido como el educador más influyente y original de los años 70 y 80, comparado con Rousseau y Dewey. Obtuvo estos reconocimientos por su pensamiento sobre la educación liberadora, a partir del 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>108</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 Estados Unidos, con programas

107 Daniel Schugurensky, *Paulo Freire* (Londres: Continuum International Publishing, 2011), 10-1.

108 *Ibíd.*, 48-4, 176-7.

de participación democrática inspiradas por el pensamiento de Freire y construyeron más de quinientas escuelas en dieciséis países.<sup>109</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 discernir cuál es el terrible significado de esa opresión y, sobre todo, la gran necesidad de luchar por ella.<sup>110</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>111</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, sí se ha hecho una revelación de ese mundo de opresión que narra Freire y, sobre todo, de donde se oculta o invisibiliza el poder.

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 que no alcanzan finalmente, debido a las relaciones de poder,

---

109 Richard Mitchell y Shannon Moore, *Politics, Participation & Power Relations* (Róterdam: Sense Publishers, 2012), 3.

110 Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 45.

111 *Ibíd.*, 54.

a liberarse de un sistema que les oprime o domina. El sistema educativo no solo reproduce las estructuras sociales, sino que 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>112</sup> Freire aquí señala otro aspecto importante en el desarrollo del ser humano, una característica que no se 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, y llegan 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 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 ciencia. Las relaciones de poder se pueden convertir en relaciones de servicio a través del descubrimiento de conocer y reconocer mediante 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

---

112 *Ibíd.*, 61-2.

la humanidad, una preocupación sin escapatoria.<sup>113</sup> Esta humanización es obstruida por la injusticia, la explotación, la opresión y violencia de los opresores,<sup>114</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 solo es robada a los agentes educativos<sup>115</sup> en particular, sino que también 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, 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 solo el poder que brota desde la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos y que cualquier intento de «suavizar» el poder del opresor se manifestará en una falsa generosidad.<sup>116</sup>

Freire cuestiona sobre 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 con una pregunta: ¿quiénes pueden entender mejor la necesidad de liberación?<sup>117</sup> Es decir, los estudiantes, docentes y cualquier otro agente educativo tienen la responsabilidad *consigo mismos* 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. La *doxa* descrita por Bourdieu que opera y trasciende los albores de

---

113 *Ibíd.*, 43.

114 *Ibíd.*, 44.

115 *Ibíd.*, 43-4.

116 *Ibíd.*, 44-45.

117 *Ibíd.*, 45.

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. En otras palabras, dado que son los agentes los que en un momento y varios momentos sucesivos y constantes optan por la sumisión autoestructurada o autoimpuesta, 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», el cual aflige a los oprimidos; al otro extremo, está uno de los elementos básicos de la relación entre el opresor y el oprimido: la prescripción, que representa la imposición de una opción o elección sobre otra.<sup>118</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>119</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, dice Freire, no se la recibe o se la obtiene como un regalo; debe ser buscada y hallada de 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>120</sup>

Los dominados por el «miedo a la libertad» —que no es temer realmente a la libertad, sino a quedarse sin trabajo y sin tener recursos para sostener a su familia e incluso a sí mismo— rehúsan apelar a otros. Incluso se rehúye escuchar apelaciones de otros o las apelaciones de su propia conciencia<sup>121</sup> en esa búsqueda de verdadera libertad. Prefieren ser gregarios o prefieren la seguridad de la conformidad con lo que

---

118 *Ibíd.*, 46-7.

119 *Ibíd.*, 47.

120 *Ibíd.*, 47-8

121 *Ibíd.*, 48.

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>122</sup>

Conjuntamente con 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, se debe 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>123</sup>

#### 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>124</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>125</sup> y por otro lado, el individuo opresor, el descubrirse puede causarle una angustia considerable, pero no

---

122 *Ibíd.*

123 *Ibíd.*

124 *Ibíd.*, 49.

125 *Ibíd.*

por esto lo lleva necesariamente hacia la solidaridad con el o los oprimidos.<sup>126</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>127</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 esta en una actitud radical. 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 propositiva, donde todos se benefician o proactivan, donde se hace algo para limitar o eliminar el problema.<sup>128</sup>

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 solo 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>129</sup> Freire sostiene que

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, pueden ser perjudiciales para la persona. Así llega a ser necesario, no precisamente negar el hecho, sino *verlo diferente*.<sup>130</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

---

126 *Ibíd.*

127 *Ibíd.*

128 *Ibíd.*, 49-50.

129 *Ibíd.*, 52.

130 *Ibíd.*, 52-3.

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>131</sup> Es aquí donde los sistemas simbólicos —sean la cultura organizacional de la institución educativa en particular o en general la cultura, ciencia, religión, lenguaje o cualquier área del conocimiento— también pueden ser utilizados 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>132</sup>

#### PEDAGOGÍA DE HUMANIDAD Y LO POLÍTICO

Respecto al lenguaje se ha dicho que es una herramienta dentro de la 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 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>133</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

---

131 *Ibíd.*, 52.

132 *Ibíd.*

133 *Ibíd.*, 54.

solo 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>134</sup>

### LA CULTURA VIVA

Dentro y fuera de la organización educativa, se instauran hábitos y se generan prácticas culturales. En su mayoría, en las instituciones educativas se vive 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 dos fases o momentos: la primera es revelar el mundo de opresión existente, y a través de la práctica, 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 que pertenecía a los oprimidos para pertenecer a todos, puesto que esta, 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 de que la cultura de dominación es cultura confrontada, expulsando todos los mitos creados y desarrollados en el viejo orden.<sup>135</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.

---

134 *Ibíd.*

135 *Ibíd.*, 54-5

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 antemano 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 y 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 tres aspectos de los oprimidos y los opresores para observar el problema de la dualidad de los primeros y en los segundos por igual. Tales aspectos son su comportamiento, su visión del mundo y su ética.<sup>136</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 autorealización humana. A la vez, ocurre que el agente no llega por sí mismo a su autoafirmación como una persona responsable de sí misma, por lo que es objeto de opresión.<sup>137</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 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

---

136 *Ibíd.*, 55.

137 *Ibíd.*

completamente humano. Con el establecimiento de una relación de opresión, la violencia ya ha comenzado».<sup>138</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 de 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>139</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>140</sup>

No son aquellos cuya humanidad les es negada a quienes niegan humanidad, sino quienes negaron esa humanidad, negando así 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>141</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 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 edu-

---

138 *Ibíd.*

139 *Ibíd.*

140 *Ibíd.*

141 *Ibíd.*, 56.

cativas. 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>142</sup>

### GENERAR CAPITALES PROPIOS

Si el *habitus*, el éxito académico, el capital económico, después de y sobre todo, el *capital cultural y social heredados* son determinantes sociales 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. Estos últimos, como una clase opresora, no pueden liberar a otros o a sí mismos».<sup>143</sup>

Es importante recalcar aquí que, aún en estos días, donde se ha tildado a nuestra era como la espacial o nuestra sociedad como la sociedad del conocimiento o la comunicación, etc., todavía 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 los instrumentos electrónicos y el internet pueden ayudar a que los agentes educativos accedan y aprovechen 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

---

142 *Ibíd.*, 56.

143 *Ibíd.*

liberado la educación en Latinoamérica, sino ha sido un instrumento más de dependencia cultural y educacional, mediante la transferencia de tecnología cuando no ha sido una tecnología propia.

Lo que es más trágico y contradictorio es que se ha enfocado tanto en la lucha de poderes que se ha negado la humanidad y se prefiere luchar para tener más poder, aunque el costo sea ser menos humanos. En la educación y en la gerencia educativa, se tiene 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. Esta 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 se tiene respeto hacia los oprimidos que sufren y mueren de hambre, de dolor, pena o desesperación; esto en tanto la cosificación del ser humano se multiplica, pues es más fácil no luchar por su humanización. Freire advierte que para los opresores son seres humanos solo ellos mismos, las otras personas son «cosas».<sup>144</sup> En el caso de los agentes educativos, al recibir un salario o ser estudiantes, quizás no tienen extremos visibles como los señalados, no obstante, 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 delegar participaciones a concurso 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>145</sup>

---

144 *Ibíd.*, 57.

145 *Ibíd.*, 58.

En otras palabras, la formación de los agentes educativos, sean estos docentes o estudiantes, administradores o directores, no solo depende de la adquisición de los capitales y poderes que estos generan para reproducir imposición sobre otros, sino que 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 supuesto, el capital de poder universitario, 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 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 de pertenecer a una universidad de prestigio o una condecoración como la *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>146</sup>

Así, el carácter que se forme en el agente educativo, aunque este no posea ciertos capitales, como el de notoriedad intelectual, no pertenecerá a una estructura social o relación de poder infranqueable. Los hábitos y decisiones, así como la proactividad y emprendimiento del individuo, destinarán 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.

---

146 *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; por ejemplo, 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 este se quede en la institución, aun 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. Al ser uno de los argumentos de la pedagogía crítica, el que el oprimido debe liberarse de sus opresores y debe liberarse a sí mismo, el carácter de la persona debe alcanzar cierto grado de templanza y dominio propios 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>147</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

---

147 *Ibíd.*

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 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>148</sup>

El timbre o la 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: todos estos elementos hacen de la educación de hoy la más controlada y controlante que todas las anteriores existentes.

Siglos atrás se han utilizado estos mecanismos, no solo dentro del ámbito educativo sino 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 y 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 en frente, tanto a los alumnos como a profesores de primaria y secundaria, para los respectivos procesos de penalización. 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 proviene de los círculos dueños de las instituciones educativas o de sus autoridades máximas, que no negarán la existencia de este sistema, sino que lo consentirán, promoverán y

---

148 *Ibíd.*, 59-60.

trabajarán para su consolidación, en función de sus propios haberes y lo justificarán en nombre de la eficiencia y el desarrollo.

### 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 «inanimar» 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 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 se estructuran 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

---

149 Freire, *Pedagogy*, 59.

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.

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 los campesinos se responden en forma de pregunta: «¿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 «divide 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>

---

150 *Ibíd.*, 61.

151 *Ibíd.*, 62.

152 *Ibíd.*

Entonces, no es solamente la mentalidad colonizada la que prima y se debe liberar, sino la autodepreciación o infravaloración, pues los oprimidos han asimilado las falacias de que ellos están enfermos, son vagos e improductivos; y al final 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 sin lograr libertar en ninguno, pero sí convirtiéndose en herramientas usadas por sus gerentes, para los intereses propios de estos últimos. Los agentes educativos se ponen en la posición de ser necesitados, de ser solo receptores o hasta ignorantes, donde el profesor o el superior es el que tiene el conocimiento y a quien 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 estos, 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 de 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 autodepreciación 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>

---

153 *Ibíd.*, 62-3.

154 *Ibíd.*, 63.

155 *Ibíd.*

156 *Ibíd.*, 64.

## DEPENDENCIA EPISTEMOLÓGICA SOBRE LA EMOCIONAL

Se trata de la forma de pensar de los oprimidos, sean estos campesinos, agentes educativos o empleados. Esta 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 están convencidos de ser menos productivos, proactivos o menos eficaces, y son los directores con otros títulos o capitales los que tienen conocimientos más significativos, destrezas más desarrolladas o «poderes ocultos» más allá de los simbólicos, y son ellos a quienes se debe escuchar, 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 tienen las mismas libertades para vivir o que las escogen. 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. A pesar de que el agente educativo o los oprimidos se den cuenta de 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 aterrador: «Es posible que el acto de oponerse al jefe provoque sentimientos de culpa. En verdad, el jefe estaba dentro de

---

157 *Ibíd.*

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 durante las horas de trabajo prestadas por los agentes educativos, sino incluso fuera de la institución; no es solo un sentido de pertenencia, sino de obligatoriedad, aun 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 que pertenece 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 que 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 han 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

---

158 *Ibíd.*

159 *Ibíd.*

epistemológica. 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. Jacques Ranciere, filósofo francés, explica un camino para el combate en contra de la dependencia epistemológica: 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 *to stultify*<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. El embrutecimiento se da en la medida en 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 está bloqueado y solamente se reaviva 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 semivacío 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

160 Jacques Ranciere, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (Stanford: Stanford University Press, 1991), 1-4.

161 *Ibid.*, 14-5.

162 Oxford Dictionaries, «Definición de *stultify*», *Oxford Dictionaries*, 4 de junio de 2019, <https://en.oxforddictionaries.com/definition/us/stultify>. Traducción propia.

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, que describe 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 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, ya que en muchas instituciones son tratados como el último estrato piramidal de la unidad educativa. Se les ha sometido a llevar uniforme, obedecer según programas curriculares preestablecidos; en definitiva, son usados como herramientas de empresa, sin criterio propio, o lo que es peor: no son tomados como seres que generan 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 el 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 estos 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. En consecuencia, 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>163</sup>

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

---

163 Noam Chomsky, «El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación», *Avispa.org*, 1 de septiembre de 2016, <https://avispa.org/noam-chomsky-trabajo-academico-asalto-neoliberal-las-universidades-deberia-la-educacion/>. Énfasis añadido.

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>164</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 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 incumplen con las normas establecidas.

Freire llama a esta total dependencia emocional, como un comportamiento necrofilico, 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>165</sup>

### COMPROMISO CON SU LIBERACIÓN

El compromiso hacia su liberación se basa en conocerse, conocer su entorno, reconocer no solo las vulnerabilidades del opresor, sino acerca

164 *Ibíd.* Énfasis añadido.

165 Freire, *Pedagogy*, 65.

de los medios que este 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>166</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>167</sup> En esto, el teórico presenta un camino, en similar reflexión con 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 cointencional, donde los profesores y estudiantes (el liderazgo y la gente) trabajan en conjunto sobre la realidad, ambos son sujetos no solo en la tarea de develar esa realidad —y por lo tanto, llegar a conocerla críticamente—, sino en la tarea de recrear ese conocimiento. <sup>168</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 son 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 estas deshumanizan en medida que usamos al otro de una manera egoísta y esto hace menos personas aun 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.

---

166 *Ibíd.*, 68.

167 *Ibíd.*

168 *Ibíd.*, 69.

## 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 dialógica entre los agentes educativos, no se puede dejar de lado la teorización de la gerencia educativa. Esto se da en razón de que afecta directamente al proceso de aprendizaje; o sea, 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 modificarlas hacia la educación liberadora. Sin embargo, se ha demostrado que aún hoy prevalecen las relaciones de poder por medio de las estructuras que las teorías de gerencia educativa ocultan o no se perciben. No obstante, después de Freire, los autores que más han teorizado sobre pedagogía crítica han sido Henry Giroux y Peter McLaren. El primero analiza de forma crítica la relación entre el capital, cualquiera de los tipos estudiados aquí, y la justicia social.

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>169</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».

---

169 Henry Giroux, *On Critical Pedagogy* (Nueva York: Bloomsbury Publishing, 2011), 133.

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 la que 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>170</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, por ello, se ha dejado en manos de los dueños de las instituciones o incluso del Estado el futuro de los agentes educativos, que no es interés 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>171</sup> Ante esto, lo que la pedagogía crítica realmente insiste es en que la educación no puede ser neutra en cuanto posee un rol político:

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>172</sup>

Además 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 luchar colectivamente para construir una cultura formativa, que es un complejo de

---

170 *Ibíd.*

171 *Ibíd.*

172 *Ibíd.*, 159.

creencias, valores y prácticas que nutren la igualdad, la cooperación y la libertad, necesarias para afirmar en la sociedad los valores públicos, inspirar la imaginación social y sostener las instituciones democráticas.<sup>173</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, dentro del marco de la pedagogía crítica, Peter McLaren 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. La pedagogía crítica es polifacética y extiende un amplio abanico de propuestas políticas y curriculares, tanto como de gestión.<sup>174</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 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, con su correspondiente subjetividad política adulta, sin dejar de reconocer que siempre existirán las restricciones sociales y las autoimpuestas por los mismos agentes educativos. No obstante, hay que luchar contra los aspectos de gerenciar que incluyen las problemáticas de la globalización del capitalismo, la

---

173 *Ibíd.*, 165.

174 Peter McLaren y Joe Kincheloe, *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (Barcelona: Grao, 2008), 391 y 422.

mercantilización de lo educativo, el neoliberalismo y su relación con la reforma educativa, el imperialismo y su relación con la escolarización capitalista, etc.<sup>175</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.

## PROPUESTAS PARA FUTUROS ESTUDIOS

### ¿QUÉ MOTIVÓ A FREIRE?

Freire conoció y creció en el catolicismo debido a su madre, 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>176</sup> La *pedagogía de los oprimidos* y la *educación liberadora* nacen de la reflexión de los principios cristianos y la injusticia social que Freire observó en Brasil.

Años antes de que Freire diera 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 el teórico, a su vez, depositó su confianza y devoción a sus autores intelectuales raíces: Marx y Hegel.<sup>177</sup> Este 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>178</sup> Es decir, Hegel estaba parti-

175 *Ibíd.*, 422.

176 Daniel Schugurensky y Richard Bailey, *Paulo Freire* (Londres: Bloomsbury Publishing, 2014), 12.

177 Robert Lake y Tricia Kress, *Paulo Freire's Intellectual Roots: Toward Historicity in Praxis* (Nueva York: Bloomsbury Publishing, 2013), 12.

178 Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Lectures of the Philosophy of Religion* (Nueva York: Oxford University Press, 2007), 16.

cularmente 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, que es el modelo de hombre perfecto, de siervo y de líder.

David 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 la inteligencia como actividad se presenta de dos maneras muy distintas: por un lado, son sensaciones y tendencias; y por otro, pensamiento conceptual y actividad moral, y estos dos extremos son antagónicos porque persiguen fines impersonales; la moralidad, por ejemplo, comienza con desinterés, con un adjunto a algo más allá que nosotros mismos.<sup>179</sup> Es decir, el pensamiento conceptual teológico incidió en la actividad moral de los ciudadanos de Caracas.

En este sentido, el líder Jesús transformó un paradigma y una realidad social estructurada. No obstante, Cristo no ha sido igual a todos los demás líderes de la historia. Briner y Pritchard responden la pregunta de quién es el más grande líder de la historia y, de entre todos los nombres que pueden darse, un nombre resalta por encima del resto: Jesucristo.<sup>180</sup> El llamado de Jesucristo al liderazgo y servicio a los otros lo adquirió de Dios Padre, mientras Jesús comenzó su ministerio terrenal.<sup>181</sup> Jesús enseñó su doctrina con la más alta autoridad. Él sabía las Escrituras y vivía en santidad, siendo el Hijo de Dios; cada una de sus palabras tenían autoridad absoluta.<sup>182</sup> Jesús vivió bajo la práctica de los más altos estándares morales. Sin embargo, también hizo las cosas más grandes, como milagros y mostrar misericordia a sus prójimos. Esto representa las bases de la calidad y el liderazgo efectivo. Nadie hizo ni hará las cosas mejor

---

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

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

181 *Ibíd.*, 4.

182 *Ibíd.*, 18.

que Él y solo se podrá imitarle a través de la reflexión de sus parábolas y enseñanzas, además del ejercicio de su poder.<sup>183</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 y diariamente se esfuerza, aportando con lo mejor que puede para 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 la 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

Ya que al estudiar las motivaciones de Freire y su impacto en la educación y en la gerencia educativa conllevaría estudiar a Dios, y 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 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 atea-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

---

183 *Ibíd.*, 109-11.

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>184</sup>

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

---

184 Mervyn Davies, Oliver Crisp, Gavin D'Costa y Peter Hampson, *Christianity and the Disciplines: The Transformation of the University* (Londres: Bloomsbury Publishing, 2012), 116-7.

# CONCLUSIONES

---

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 se debe 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.».<sup>185</sup>

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, o sea, líderes que demuestren esos valores o capacidades y ejerzan estos poderes para servir a la escuela.

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

---

185 Loïc Wacquant, *Parias urbanos* (Buenos Aires: Manantial, 2001), 11.

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.

Tales herederos o emprendedores han iniciado y desarrollado sus instituciones con dos fines primarios: 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.

El capital simbólico asigna honor, prestigio, atención, reconocimiento, aceptación, etc., mediante 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.

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. En otras palabras, 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.

El proceso de humanización de la gerencia educativa demanda eliminar su poder coercitivo, en razón de que implica vigilancia (con ello genera 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 solo económicos y meramente productivos), deben analizarse primero si no impiden los

finés humanos. Si la maquinaria del poder descompone y ordena en función del mercado educativo, una anatomía política de lo humano debe prevalecer.

Si la opresión es sistémica debido que a los agentes operan según deseos, con técnicas, cantidades de trabajo y ritmos que unos pocos determinan, generan 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.

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, que es 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), que pueden sensibilizar, humanizar a todos los agentes educativos y a sus sociedades.

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



## BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre. *Esbozo de una teoría de práctica*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- . *El campo de la producción cultural*. Cambridge: Polity Press, 1993.
- . *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2008.
- . *La razón práctica: Sobre la teoría de acción*. Stanford: Stanford University Press, 1998.
- . *Language & Symbolic Power*. Cambridge: University Press, 1994.
- . *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press 1991.
- . *Principles of an Economic Anthropology*. Princeton: Princeton University Press, 2005.
- . *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*. Stanford: Editions du Seuil, 1992.
- Bourdieu, Pierre y Terry Eagleton. «*Doxa and common life*». *New Left Review* 0, n.º 191 (1992): 111–21.
- Briner, Bob, y Ray Pritchard. *The Leadership Lessons of Jesus: A Timeless Model for Today's Leaders*. Nashville: B&H Publishing Group, 2008.
- Bush, Tony. *Leadership and Management Development in Education*. Londres: SAGE, 2008.
- . *Theories of Educational Management*. Londres: The Connexions Project and licensed under the Creative Commons Attribution License, 2006.
- . *Theories of Educational Leadership and Management*. Londres: SAGE, 2011.
- Chomsky, Noam. «El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación». *Avispa.org*, 1 de septiembre de 2016. <https://avispa.org/noam-chomsky-trabajo-academico-asalto-neoliberal-las-universidades-deberia-la-educacion/>.
- Davies, Mervyn, Oliver Crisp, Gavin D'Costa y Peter Hampson. *Christianity and the Disciplines: The Transformation of the University*. Londres: Bloomsbury Publishing, 2012.
- Delgado, Manuel Lorenzo. *Organización de modelos educativos: Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla, 2011.
- Foucault, Michel. *Discipline and Punish*. Nueva York: Random House, 1978.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: The Continuum International Publishing Group Inc, 2005.
- Gairín, Joaquín. *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española, 1996.

- Giroux, Henry. *On Critical Pedagogy*. Nueva York: Bloomsbury Publishing, 2011.
- Hedstrom, Peter, y Bjorn Wittrock. *Frontiers of Sociology*. Leiden: Brill, 2009.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Lectures of the Philosophy of Religion*. Nueva York: Oxford University Press, 2007.
- Lake, Robert, y Tricia Kress. *Paulo Freire's Intellectual Roots: Toward Historicity in Praxis*. Nueva York: Bloomsbury Publishing, 2013.
- Luna Mendoza, María. «El neoliberalismo tomó por asalto a las universidades: Noam Chomsky». *El Espectador*, 13 de marzo de 2014. <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-neoliberalismo-tomo-asalto-universidades-noam-chomsk-articulo-480438>.
- MacArthur, John. *The Book on Leadership*. Nashville: Thomas Nelson, 2004.
- McLaren, Peter, y Joe Kincheloe. *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao, 2008.
- Mitchell, Richard, y Shannon Moore. *Politics, Participation & Power Relations*. Róterdam: Sense Publishers, 2012.
- Morris, Monique. *Black Stats: African Americans by the Numbers in the Twenty-first Century*. Nueva York: New Press, 2014.
- Oxford Dictionaries. «Definición de stultify». *Oxford Dictionaries*, 4 de junio de 2019. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/us/stultify>.
- Ranciere, Jacques. *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Standford: Standford University Press, 1991.
- Romero, Juan. *Una lectura sociológica de la gerencia*. Guayana, VE: Espacio abierto, 2008.
- Schugurensky, Daniel. *Paulo Freire*. Londres: Continuum International Publishing, 2011.
- Schugurensky, Daniel, y Richard Bailey. *Paulo Freire*. Londres: Bloomsbury Publishing, 2014.
- Smilde, David. *Reason to Believe: Cultural Agency in Latin American Evangelicalism*. Berkeley: University of California Press, 2007.
- Wacquant, Loïc. *Parias urbanos*. Buenos Aires: Manantial, 2001.
- . *Pierre Bourdieu*. Berkeley: University of California-Berkeley / Centre de Sociologie Européenne, 2006.
- Williams-Boyd, Pat. *Gerencia educativa: Un manual referencial*. California: ABC-Clio, 2002.
- Zgourides, George, y Christie Zgourides. *Sociology*. Hoboken: John Wiley & Sons Inc., 2000.

## UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR SEDE ECUADOR

La Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) es una institución académica creada para afrontar los desafíos del siglo XXI. Como centro de excelencia, se dedica a la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios para la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos. Es un centro académico abierto a la cooperación internacional. Tiene como eje fundamental de trabajo la reflexión sobre América Andina, su historia, su cultura, su desarrollo científico y tecnológico, su proceso de integración y el papel de la subregión en Sudamérica, América Latina y el mundo.

La UASB fue creada en 1985. Es una institución de la Comunidad Andina (CAN). Como tal, forma parte del Sistema Andino de Integración. Además de su carácter de centro académico autónomo, goza del estatus de organismo de derecho público internacional. Tiene sedes académicas en Sucre (Bolivia) y Quito (Ecuador).

La UASB se estableció en Ecuador en 1992. En ese año, suscribió con el Ministerio de Relaciones Exteriores, en representación del Gobierno de Ecuador, un convenio que ratifica su carácter de organismo académico internacional. En 1997, el Congreso de la República del Ecuador la incorporó mediante ley al sistema de educación superior de Ecuador. Es la primera universidad en el país que logró, desde 2010, una acreditación internacional de calidad y excelencia.

La Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E), realiza actividades de docencia, investigación y vinculación con la colectividad de alcance nacional e internacional, dirigidas a la Comunidad Andina, América Latina y otros espacios del mundo. Para ello, se organiza en las áreas académicas de Ambiente y Sustentabilidad, Comunicación, Derecho, Educación, Estudios Sociales y Globales, Gestión, Letras y Estudios Culturales, Historia y Salud. Tiene también programas, cátedras y centros especializados en relaciones internacionales, integración y comercio, estudios latinoamericanos, estudios sobre democracia, derechos humanos, migraciones, medicinas tradicionales, gestión pública, dirección de empresas, economía y finanzas, patrimonio cultural, estudios interculturales, indígenas y afroecuatorianos.

## ÚLTIMOS TÍTULOS DE LA SERIE MAGÍSTER

271	Xavier Villacreses, <i>Roberto Bolaño y las representaciones del mal</i>
272	Samantha Bermúdez, <i>El derecho a fundar una familia y la gestación subrogada</i>
273	Giovanny Puchaicela, <i>El valor cultural de las bandas de pueblo en Ecuador</i>
274	Andrea Angulo, <i>La difusión de la música alternativa en la comunidad virtual</i>
275	Eduardo Yumisaca Jiménez, <i>La interculturalidad en las bandas de fusión musical</i>
276	Gabriela Argüello, <i>El centenario de la comuna de Santa Clara de San Millán</i>
277	Juan Pablo Guerrero, <i>Aproximación intercultural del «delito»: Su tratamiento en la justicia estatal y en la justicia indígena</i>
278	Monserate Gómez, <i>Diálogos y tensiones entre comunidad y museo en Quito (2009-2014)</i>
279	Santiago Andrade Mayorga, <i>Tutela constitucional del derecho de propiedad en Ecuador</i>
280	Diego Peña, <i>El convenio de accionistas en Ecuador</i>
281	Manai Kowii, <i>Sumakruray: Debates sobre el arte kichwa</i>
282	Gustavo Freire, <i>Formación en turismo: Una perspectiva empresarial</i>
283	Ana Robayo, <i>De la hacienda al Quito urbano: El caso del barrio La Concordia # 1</i>
284	Katty Bravo, <i>Brujas y diablos en el corregimiento de Yauyos (1660)</i>
285	Paulo César Gaibor, <i>Criminología mediática y victimología del miedo</i>
286	Iván Viteri, <i>Violencia simbólica y gestión educativa</i>



Administrar una organización educativa implica un peligro social para todos sus agentes: estudiantes, profesores y gerentes de instituciones académicas. El riesgo general de someterse a opresión y violencia simbólica se ha relatado y constatado durante siglos. Sin embargo, la gestión educativa ha maquillado su intervención violenta y de castigo bajo una micropenalización al tiempo y actos del agente educativo.

Este libro propone mejores prácticas en la gerencia educativa y aborda la manera en que se invisibiliza la supremacía de los dominantes, junto con las variables del acto de gerenciar y gestionar una institución, en medio del juego de relaciones de poder, oposición, lucha de capitales e intereses, la violencia coercitiva, la imposición, el ocultamiento de las acciones del poder, etc., para alcanzar de manera efectiva las metas de la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y así, recompensar el diálogo y los proyectos humanizantes.

Iván Viteri (Cuenca, 1980) es licenciado en Ecología y Turismo (2002) por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; especialista en Evaluación e Impacto Ambiental (2002) por el Centro de Educación para el Desarrollo Económico y Tecnológico, Madrid; especialista (2008) y magíster (2016) en Gerencia Educativa por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.



9789942837097