

# Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento

Silvia M. Grinberg  
UNSAM - UNLu

---

## Abstract

Las nociones de crisis y cambio suelen ser utilizadas frecuentemente en la bibliografía, a los efectos de caracterizar la vida social desde fines del siglo XX en adelante. En este artículo se presentan resultados de un trabajo de investigación que procuró adentrarse y caracterizar los procesos de ruptura y reconfiguración de los dispositivos pedagógicos propiciados en la Argentina desde los años noventa.

Ese estudio fue realizado entendiendo que dichos cambios ocurren en el escenario de la acumulación flexible y expresan una reforma de los procesos y prácticas institucionales de producción de la subjetividad. Por medio de la noción de gubernamentalidad, Foucault remitía al ensamblaje de instituciones, procedimientos, reflexiones, cálculos, tácticas que se articulaban en el ejercicio del poder, la conducción de la conducta desde el siglo XIX; en este trabajo entendemos que son justamente esos principios, propios de las *sociedades de disciplinamiento*, aquéllos que se han puesto en cuestión, dando lugar a la conformación de lo que aquí denominamos *sociedades de gerenciamiento*.

En el marco de los estudios sobre la gubernamentalidad, en este artículo describimos algunas de las coordenadas que hemos identificado en el campo de los discursos educativos y que entendemos expresan nuevas lógicas en el gobierno de la población; esto es, un conjunto de nuevos principios de regulación y conducción de la conducta, tal como se presentan en las propuestas oficiales de reforma de la escolaridad. Planteamos, por último, que se trata de una nueva episteme que involucra, pero también rebasa, al campo pedagógico.

**Palabras clave:** Gubernamentalidad, Dispositivos pedagógicos, Subjetividad, Sociedades de gerenciamiento, Episteme.

The notions of crisis and change are frequently used to characterize social life since the late twentieth century. This article presents the results of a research project that seeks to characterize the processes of rupture and reconfiguration of the pedagogical devices applied in Argentina since the 1990s.

The study was carried out assuming these changes take place in a flexible accumulation scenario, and that they symbolize a reform of the processes and institutional practices for the production

of subjectivity. Foucault's concept of *governmentality* referred to the set of institutions, reflections, procedures, calculations, and tactics articulated in the exercise of power and behavior management since the nineteenth century. This paper argues that it is precisely those principles, typical of *discipline societies*, that are being questioned, giving rise to the creation of the so-called *management societies*.

Within the framework of governmentality studies, this article describes some of the coordinates this research identified in the field of the educational discourses, and argues that they express a new logic in the government of population. This logic is embodied in a set of new principles of behavior regulation and management as set forth in the official proposals of school reform. Finally, there is a new episteme that involves and also transcends the pedagogical field.

**Key words:** Governmentality, Pedagogical devices, Subjectivity, Management Societies, Episteme.

---

## 1. Presentación

Durante los últimos dos decenios y en el marco de las transformaciones sociales ocurridas, gran parte de la bibliografía referente al Estado ha enfatizado el desprendimiento o desaparición de esa agencia en la regulación de la vida social. En este trabajo, por medio de la noción de gubernamentalidad asumimos, en cierta medida, una mirada que se dirige hacia un sentido opuesto. Al decir de Rose, la gubernamentalidad supone el estudio “sobre estratos particulares de conocimiento y acción. Sobre la emergencia de regímenes particulares de verdad concernientes a la conducción de la conducta, modos de hablar sobre la verdad, personas autorizadas para decir verdades, modalidades para decretar la verdad y los costos de hacerlo. Se trata de la invención de dispositivos y aparatos particulares de ejercicio del poder y de intervenir en problemas particulares” (1999: 19).

De manera que, lejos de haberse producido una desgubernamentalización de lo social, se han transformado los regímenes de prácticas y lógicas de gobierno, pero ello no debería confundirse con falta de gobierno; sino con la desgubernamentalización del Estado y la transferencia de muchas de sus funciones hacia la comunidad y la sociedad civil (Dean, 1999; Rose, 1999; Grinberg, 2005). De hecho, paralelamente a las lecturas que remiten a la desaparición del Estado y a la carencia de gobierno, uno de los ejes cruciales de la agenda es, justamente, la cuestión de la seguridad y de la gobernabilidad en un mundo que se asume como incierto y, por tanto, difícil de ser controlado.

El gobierno de la población, tal como lo señala Foucault, aparece en el siglo XIX ligado con la configuración del moderno-capitalismo, la vida en la

ciudad, la aparición de las instituciones de encierro y la distribución de la población en ellas. Desde el punto de vista de su configuración y los modos de su funcionamiento, estas sociedades se caracterizaron por la inclusión e integración de cada uno de los individuos en su seno. Esas sociedades decimonónicas necesitaban producir y reproducir a la fuerza de trabajo. De modos diferentes, los siglos XIX y XX se caracterizaron por la asignación de lugares a cada individuo al interior de la sociedad y de sus instituciones que, de modos diversos, cumplían ese papel. Incluso si pensamos en el largo proceso que se inicia con la revolución agrícola y las formas de vagabundeo que produjo la expulsión del campo, las instituciones de encierro y los distintos instrumentos de normalización de la conducta que supusieron, no dejaron de implicar etapas de fijación e inserción social. Desde este punto de vista, la sociedad salarial, aunque profundamente desigual, fue una sociedad de inclusión.

En los últimos años hemos asistido a procesos que, en cierta medida, expresan un movimiento contrario: la circulación y la apertura de las instituciones de encierro que, en un contexto signado por la crisis de la sociedad salarial, podrían caracterizarse como productoras de nuevas formas de vagabundeo. Esto constituye una de las características propias de las organizaciones de esta etapa del capitalismo.

Así, algunas de las críticas realizadas al neoliberalismo, expresión económico-política de estos cambios, olvidan justamente que esa “retirada” del Estado no implica *per se* que éste, como agencia de gobierno, no actúe conduciendo. De hecho, en el campo de la educación, y por lo menos en nuestro país, el Estado nacional ha sido eje y motor de todos los procesos de cambio/reforma que se han diseñado e implementado. Quizá con un protagonismo que no alcanzaba desde la constitución del sistema educativo hacia fines del siglo XIX.

Aquí debemos comentar lo siguiente: la intervención del Estado no debería confundirse con una necesaria redistribución de la riqueza o con procesos de democratización, y mucho menos si hablamos de la agencia estatal en el marco del sistema-mundo capitalista. De una forma u otra, es cierto que el Estado, en el marco de la sociedad salarial, había logrado “neutralizar la inseguridad social, es decir, actuar eficazmente como *reductor de riesgos sociales*. Pero lo logró bajo ciertas condiciones, algunas coyunturales, otras estructurales” (Castel, 2004: 48). Como Deleuze y Guattari lo señalan,

“el Estado era primero esta unidad abstracta que integraba subconjuntos que funcionaban separadamente; ahora está subordinado a un campo de relaciones de fuerza cuyos flujos coordina y cuyas relaciones autónomas de dominación y subordinación expresa. Ya no se contenta con sobrecodificar territorialidades mantenidas y enladrilladas, debe

constituir, inventar códigos para los flujos desterritorializados del dinero, de la mercancía y de la propiedad privada” (1995:227).

Son esas condiciones estructurales y coyunturales, propias de la acumulación fordista, las que han cambiado y en las que el Estado ha participado activamente como agente directo de dicha transformación. Por lo que podríamos decir que asistimos a la transformación de las tecnologías de gobierno (Rose, 1999), que se constituyen sobre la base de un proceso simultáneo de proliferación, fragmentación, contestación y deslegitimación del lugar de lo experto en los dispositivos sociales de gobierno mediante una nueva fórmula que pone en relación gobierno, expertez y subjetividad. Así, si el pacto/contrato social suponía, entre otros aspectos, la cesión de los derechos de autogobierno en aras de la seguridad, esas condiciones del contrato, en los últimos, se han puesto en entredicho.

Asistimos a la producción de estrategias que suponen grados de autonomización en las entidades de gobierno por medio, por ejemplo, de la responsabilización y el *empowerment*; ya no del Estado como agencia central sino, justamente, de sujetos individuales expresados tanto a nivel de las instituciones como de sus miembros. Una serie que se produce integrando responsabilidad, autonomía y elección como ejes del ejercicio de la libertad individual. Libertad que, dada la “retirada” del Estado, se exhibe como ampliada, en tanto este Estado parece que ya no interviene en las decisiones ni definiciones como otrora lo hacía. Ahora el desafío está en los individuos, quienes deben hacer uso responsable de su autonomía, y por tanto de su ampliada capacidad para elegir, como ejercicio pleno de la libertad, que llega en un momento en que ya no tiene mucha importancia o, como señala Leo Straus, “la otra cara de la libertad sin cortapisas es la insignificancia de la elección”.

A estas nuevas dinámicas del gobierno las denominamos *sociedad del gerenciamiento* (Grinberg, 2005), entendiendo que la lógica del *disciplinamiento* ya no nos permite dar cuenta de los cambios que están viviendo las instituciones y que estaría asumiendo la formación de la subjetividad.

Así, lejos de entender las formas emergentes del gobierno como una ausencia de la dirección de la conducta que suele expresarse en el achicamiento del Estado o en el juego del libre mercado, nuestra preocupación se centra en la descripción de los dispositivos pedagógicos, atendiendo a las formas que asume el gobierno de la conducta y la producción de subjetividad, de las series que los componen, tal como son formulados en documentos oficiales a partir de los años noventa.

En las páginas siguientes recorreremos y nos centraremos en una de las coordenadas que fue objeto de la indagación: la gestión como nueva episteme, tal como se articula la educación en el discurso pedagógico oficial.

## 2. Pedagogía, saberes y gerenciamiento

En la forma del encantamiento que produce el canto de las sirenas, la noción de gestión ha impregnado la discursividad escolar en todos sus poros. Gestión por resultados, el directivo como gestor/coach (Burlillaille, 2003), el docente como gestor del aprendizaje, la gestión institucional, curricular, de la evaluación, de los sistemas educativos... La totalidad de problemas, desigualdades e injusticias de la vida escolar resultan ser una cuestión de gestión o, más bien, de buena o mala gestión, de modelos anticuados que deben superarse y que, en sí, son la clave para su solución.

Si un alumno no aprende, o no aprende tal como se espera que lo haga, la cuestión radica en cómo se gestiona el aprendizaje. Si los alumnos abandonan la escuela se trata de un directivo o de un cuerpo de docentes que no monitorea el proceso de aprendizaje, no desarrolla estrategias de retención y, en cuanto al primero, que no ha logrado volverse un verdadero líder, motor de los procesos de cambio que deben implementarse. La desigualdad educativa, en suma, se ha vuelto una cuestión de gestión. Allí la llave, allí la promesa, allí el cambio que debe operarse.

Antes, la administración; hoy, la gestión. ¿Cuál es la diferencia? En principio, podemos decir que la administración se solía entender como la disposición de los medios para conseguir un fin, en propiciar que las estructuras trabajen en aras de un objetivo. Pero, cuando se habla de gestión se va un paso más allá: se incorpora a los medios como objeto de la planificación-previsión; en otras palabras, se trabaja sobre el proceso. Gestionar no sólo implica disponer los medios, sino también crearlos y articularlos. Así, en los documentos se expresa:

“Tradicionalmente, lo administrativo de lo educativo se ocupó de organizar ‘lo dado’, que fuera diseñado por otros en otra parte. Hoy la realidad y los nuevos modelos de gestión nos interpelan a ser deliberados constructores de políticas educativas cotidianas y activas para elevar los niveles de aprendizaje para todos” (Doc. 4).

“Si bien esta definición está vinculada con el concepto de administración, se le otorga aquí a este concepto un carácter de mayor flexibilidad, ligado a una más moderna práctica facilitadora de estrategias, en contraposición con el enfoque burocrático y estereotipado del concepto tradicional de administración” (Doc. 7).

Configuradas como prácticas opuestas, la administración recibe epítetos tales como tradicional, estereotipada, rígida y cerrada; mientras que la gestión es estratégica, abierta y flexible. No sólo es más eficaz sino que, al integrarse en

la vida de la institución, fomenta la participación y el compromiso de todos los *actores*. En sí, devino democrática.

La referencia a la gestión en la educación se construye en una trama donde se la supone como una práctica que implica *per se* la mejora del aprendizaje. Aparece no sólo como lógica de planificación, como procedimiento, sino que trae consigo (como si estuviera en su supuesta “esencia”) la elevación de los aprendizajes. En otras palabras, la gestión se construye, en estas formaciones, como opuesta de un modo “esencial” a las tradicionales prácticas de la administración que no permitían mejorar la calidad. Pero, ahora sí, la gestión como práctica creativa lo logrará, ya que si los resultados no se alcanzan el gestor debe procurar crear las condiciones y los medios que permitan su logro.

En este sentido, se vuelve una herramienta que, al aplicarla, brindará los saberes técnicos necesarios para obtener los fines de la educación. Construida en oposición con la anterior se transforma en una nueva promesa que por sí misma garantiza el logro de los fines. Pero, al igual que la primera, los medios se subsumen a los fines. El siguiente fragmento lo expresa con claridad:

“El postulado central de ese capítulo es que los lineamientos de políticas allí definidos son válidos para todos los países (...) Para avanzar en la dirección señalada se requiere, en primer lugar, dotar de mayores niveles de autonomía a los establecimientos; en segundo lugar, generar mecanismos flexibles de regulación; en tercer lugar, impulsar múltiples instancias de coordinación y concertación (...) La mayor autonomía de cada establecimiento permite (...) definir dentro del marco de las políticas y prioridades nacionales el proyecto educativo de su establecimiento y asumir el manejo y la responsabilidad de los aspectos académicos, administrativos y financieros de ese proyecto” (Doc. 1).

La definición de la gestión como diseño y desarrollo de proyectos, justamente, se dirige en este sentido: pensar la planificación ya no como un acto previo a la acción, sino como una práctica que contempla y monitorea constantemente aquéllo que sucede en el desarrollo de esa planificación. Y, para ello, es necesario que los actores que antes eran ubicados como ejecutores de planes se transformen, ellos mismos, en gestores: “*La gestión estratégica puede entenderse como el conjunto de procesos de diseño, desarrollo y mantenimiento de un proyecto de intervención que relaciona las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades del contexto*” (Doc. 5).

Se produce, por lo tanto, todo un giro epistémico en donde se crean nuevos objetos y sujetos de saber. La gestión recoloca los objetos de la planificación y de la dirección de las conductas de los individuos. No es lo mismo referirse a los administradores que a los gestores. Ellos involucran una suerte

de capacidad para actuar en diversas situaciones, pero especialmente son grandes “creadores”. Así, veamos el siguiente fragmento:

“Además del uso del instrumental de planificación hay que introducir progresivamente nuevos conceptos y técnicas integrados en un adecuado modelo de gestión de gobierno. Ese nuevo modelo debe permitir, al menos, una conducción estratégica con decisiones ajustadas a un entorno cambiante de negociación (...) capaz de orientar el proceso y de identificar los posibles efectos de las política.” (Doc. 3).

La introducción de estos conceptos supone la creación de todo un nuevo corpus de saberes, de objetos de saber que incorpora, en la lógica del rendimiento de las acciones, el estudio y el seguimiento de las prácticas de desarrollo en donde los resultados ya no se consideran como el punto de llegada y, por tanto, como algo que sólo es plausible de ser analizado en el fin de la programación; los resultados se integran en el seguimiento de los procesos, permitiendo con ello ajustar decisiones y reorientar procesos. El siguiente párrafo, nuevamente, nos ubica aquí:

“Las preguntas clave a las que este componente da respuesta son: los resultados obtenidos, ¿satisfacen las demandas y necesidades de los beneficiarios? ¿En qué medida? ¿Es posible aumentar su calidad? Otros interrogantes que nos orientan son: ¿Cuáles son los procesos más importantes de la organización? ¿Qué proceso/s queremos mejorar? ¿Qué características presenta/n? ¿Qué problemas debemos afrontar? ¿Cuáles son las causas del déficit en los procesos? ¿Cómo se evalúan los resultados? Centrarse en los procesos. No es posible mejorar resultados si no se replantean los procesos” (Doc. 7).

Nos encontramos ante un giro en la mirada de la planificación, de la visibilidad del poder diría Foucault, una luz que se irradia directamente sobre lo cotidiano y, como veremos en el apartado sobre monitoreo, se construye sobre la base de la definición de indicadores, cuyo eje no es tanto medir si se alcanzan objetivos sino la relación entre esos logros con las prácticas y los procesos que permitieron o no su consecución. No son ni los resultados ni los fines aquello que se somete al discernimiento; éste ocurre sobre los medios/estrategias/secuencias de la implementación. Esta definición permite, justamente, según se plantea en la bibliografía referente a esta temática, adquirir cada vez más refinados niveles de control sobre el desarrollo. En cierta medida, podríamos decir que reduce los márgenes de imprevisibilidad, integrándolos a la misma planificación. Para ello es necesario “enfrentar de manera permanente la incertidumbre que proviene naturalmente de un sistema complejo” (Doc. 7).

Se produce una fusión del resultado con el proceso que, más que actuar procurando reducir la complejidad, se construye sobre la base de ella y la asume como algo natural; la complejidad, y la incertidumbre que trae aparejada, no pueden simplificarse, sin embargo, sí se pueden construir “estilos” de gestión que permitan actuar sobre ella:

“Los desafíos del presente, que construyen el futuro, suponen visualizar que la palanca de las transformaciones educativas radica en una gestión integrada de la institución educativa. Esto es, una gestión estratégica que va desde la forma de observar las organizaciones hasta la intervención desde la complejidad” (Doc. 5).

La planificación ya no se acaba en la decisión. Actuar sobre lo imprevisible demanda, precisamente, otros modos de observación; un nuevo foco que irradie ahí donde, según se señala, con la planificación *tradicional* no era posible ver. Y ello porque, entre otros aspectos, se parte del supuesto de que es en la ejecución donde los planes más certeros acaban por desmoronarse y, si es ese el espacio por excelencia donde se logran los resultados, éstos ya no pueden quedar exentos del ámbito de la calculabilidad. Gestionar, entonces, ya no es decirle a los otros qué y cómo hacer, dejar en manos de un tercero el proceso de la implementación; por el contrario, la implementación es el momento clave de los procesos de gestión. Por ello, ahora se puede hablar de *gestores de la educación*, y “gestores somos todos”.

El monitoreo y la evaluación de resultados –o como se suele llamar en la bibliografía de la gestión: responsable por resultados– se vuelven el eje del cálculo. Así,

“quien planifica no sólo debe diseñar cómo deben ser las cosas, sino que también debe hacer un cálculo de cómo sortear obstáculos que se oponen al cumplimiento de ese diseño. Aquí empezamos a diferenciarnos fuertemente de la planificación tradicional (...) como si la decisión y la ejecución no fueran problemas recurrentes de quien planifica (...) La planificación no es un mero cálculo sino el cálculo que precede y preside la acción. En consecuencia, cálculo y acción son inseparables y recurrentes” (Doc. 1).

La “reingeniería” de las organizaciones apunta a producir cambios en este sentido. Acercar la decisión al ámbito de la ejecución; pero ello, creemos, no debe confundirse con ampliar los márgenes de la acción de los individuos. En nada está vinculado con la democratización del poder, sino con nuevas lógicas de su ejercicio. Se crea, así, un sujeto de responsabilidad que ahora, en todos los niveles y espacios, hace política. Política que se expresa en la responsabilidad individual de llevar a cabo unos consensos dados:



“Tanto en la gestión educativa como en la escolar se pueden reconocer determinados componentes políticos que como se refieren al ámbito de lo cotidiano son, al mismo tiempo, pedagógicos. La dimensión pedagógica está presente en tanto se asume la responsabilidad de crear y concretar las condiciones para el enseñar y el aprender. En definitiva, en este campo de la gestión, todas las decisiones cotidianas son a la vez políticas y educativas. Así, todos concretan política educativa día a día en las decisiones cotidianas y este aspecto se define en las formas de organizar los equipos, en la modalidad de trabajo en el aula, en la gestión de la escuela, en los criterios de trabajo con los estudiantes y en las formas de asegurar su permanencia, en los sistema de evaluación, etc., poniendo en juego cotidianamente una forma determinada de hacer política educativa” (Doc. 4).

De modo que, hasta ahora, aquéllo que había quedado al margen del cálculo pasa a ser su centro, y ello porque ya se ha asumido que lo incierto e inestable no es un momento, fruto de una desviación, sino lo más estable de nuestras sociedades. Si la realidad está fuera de control, el primer paso para controlarla es asumir su contingencia, para luego instrumentar los mecanismos que permitan reducir el estallido. Pero ello no es posible si se la considera estable, si se piensa en el resultado sin tener en cuenta el proceso. Para conseguir un resultado se hace necesario controlar el proceso, ya que es ahí donde “algún vagón puede descarrilarse”; es en el proceso donde se puede actuar. Como describe Kelly (1995), el problema ahora es cómo generar respuestas con *cero defecto*; para ello, el mayor gasto en el desarrollo de un nuevo producto hay que destinarlo en el diseño del proceso de manufactura y no en el diseño del producto en sí. Es decir, precisar y prever los pasos, los momentos y las estrategias por medio de los cuales ese producto va a ser creado; el producto, de hecho, es el resultado de ese proceso y, por tanto, el proceso es aquello que debe ser controlado. Así, este autor continúa:

“Lo que es absolutamente imposible de prever son los errores, pero nosotros podemos resguardar esos errores de los defectos generalizados (...) El real progreso viene de la identificación y eliminación temprana de las causas del error (...) Errar es humano; gerenciar el error es sistema” (Kelly, 1995: 196-197, subrayado nuestro).

Pero, ¿cómo trabajar con/sobre esta dinámica? El siguiente fragmento expresa esta lógica de acción para con el sistema educativo:

“Además del análisis cuantitativo de la información se realiza un estudio cualitativo, a partir de los resultados de las pruebas y cuestionarios con los que se ha podido detectar, para cada dificultad, lógicas de error en las respuestas expresadas (...) Se trata del análisis cualitativo de las

dificultades presentadas por los ítems de cada una de las pruebas, según su contenido y competencia. Se consideran las operaciones mentales y la lógica que puedan haber inducido a error, así como también obstáculos surgidos tanto a partir de la enseñanza como de las características del contenido” (Doc. 7).

Detectar las dificultades y, seguidamente, para cada una de ellas preguntarse qué las pudo haber inducido; reconstruir la lógica del error para, por supuesto, instrumentar para cada lógica las estrategias que permitan evitar que se vuelva a incurrir en ella e incluso evitar que siga actuando. La frase de Kelly expresa, con ironía, la lógica del gerenciamiento: no es posible evitar que los hechos sucedan, tampoco es posible prever de antemano todos los efectos que pueden producirse, pero sí se puede estar atento a ellos y no permitir que un error se generalice y provoque una seguidilla de efectos no deseados ni buscados; esto es sistema, gerenciar un sistema. Frente a lo incierto, y el error de hecho lo es, sólo se pueden prever mecanismos para estar alertas. La gestión y los gestores deben actuar en ese espacio.

Pero este control no puede hacerse como paso previo de una planificación; por ello, la gestión no tiene como objeto el resultado sino el proceso; es ahí donde los errores se detectan y de ellos se debe aprender y, por supuesto, corregirlos. Esto es, si toda práctica de planificación supone disponer los medios para conseguir un determinado fin, la gestión actúa no sólo en la “preparación” sino también en el desarrollo. Para ello es necesario “*medir periódicamente el rendimiento (...) poniendo énfasis en las estrategias de gestión y didácticas (...)*” (Doc. 7).

La planificación ya no se define como los pasos a seguir, aplicados como recetas, sino que actúa en su procesamiento, previendo la necesidad de las modificaciones en proceso.

“Es que los métodos rígidos y simples estrechan nuestras capacidades de análisis. Esta sola falla denuncia la impotencia de la planificación normativa. Porque el actor que planifica, en vez de reconocer la incertidumbre y la complejidad de la realidad, actúa como el avestruz (...) Ningún sistema vivo se puede planificar con métodos muertos. El libro-plan no tiene vida frente a la realidad” (Doc. 2).

Aquí, el supuesto general es que la tradicional división y fragmentación del trabajo traía como consecuencia la falta de compromiso con el crecimiento de la organización, la despersonalización, etc. Permitir o, más bien, producir que todos se sientan implicados es una herramienta central a la hora de lograr una mayor eficiencia en el logro de resultados; que cada quien se sienta parte

del todo, *la transformación la hacemos entre todos*. La participación es otro de los ejes centrales en estas formaciones discursivas.

La planificación estratégica opera en una nueva lógica de conducción y dirección de los procesos; allí donde los modelos –tradicionales– dejaban espacios abiertos o suponían que el proceso era rígido y estable, esta lógica de planificación actúa incluyéndolo como eje básico. Para ello se hace necesario suprimir las “rigideces” de la organización del trabajo; esto no implica una pérdida de control o un funcionamiento caótico en el diseño o desarrollo, sino incorporar al caos como lógica intrínseca de la realidad.

### *2.1. Sistemas de información, monitoreo y autoevaluación*

Uno de los ejes clave del circuito de la planificación estratégica está vinculado con el concepto de monitoreo –o de seguimiento– referente a la construcción de prácticas de recolección de información, en el curso de la implementación de proyectos. Esto supone la producción de cada vez más complejos sistemas de información que permitan cierta evaluación del desarrollo, de modo de redirigir las acciones según esas evaluaciones.

El carácter estratégico de estos sistemas de información es central, en tanto ellos son la clave a partir de la cual se toman decisiones. Como señalara Nietzsche, conocer supone establecer una relación estratégica con los objetos y ello no en razón de la naturaleza humana, sino por el carácter polémico y perspectivo del conocimiento. En el acto de conocer no sólo se crea una determinada relación entre objetos y sujetos, sino que se establece un mundo de objetos, unos determinados dominios de saber y, con ello, unas determinadas relaciones de fuerza, que no dejan de ser relaciones políticas en una sociedad. Voluntad de saber y voluntad de poder, relaciones, campos de lucha a través de los cuales esos dominios son producidos.

Desde esta perspectiva, estos nuevos ejes de saber pueden entenderse no sólo como nueva información que se produce sino como creación de dominios de saber que crean y perfilan nuevos objetos, y con ellos aparecen haces de luz diferentes sobre y para los sujetos. Es a partir de aquí que autores como Foucault señalaron que las condiciones políticas y económicas de existencia no deberían pensarse como un velo u obstáculo para el sujeto que conoce. Es por medio de ellas que se forma el sujeto de conocimiento. Las relaciones de verdad y los dominios de saber, más que estructuras externas que se imponen desde el exterior al sujeto de conocimiento, son ellas mismas constitutivas de éste. Así, los objetos no preexisten a los enunciados que los configuran; se trata de un complejo juego de relaciones de lucha por medio de las que objeto y sujeto se producen.

En este marco, estudiar los sistemas de información o, más bien, los dominios que crean, supone atender a los conjuntos de enunciados que conforman, la mirada que se posa sobre que produce objetos y sujetos como resultado de una relación de fuerza; en suma, como voluntad de poder.

Así, como recién lo señalamos, el objeto de saber de los modelos de planificación como arte de gobierno, desde la constitución de las sociedades disciplinarias, ha tenido como eje a la población; constituyó a la población volviéndola blanco de saber. En este sentido, aquéllo que trae como “novedad” el gerenciamiento y con él la planificación estratégica supone un saber que haciendo eje en la población no sólo actúa sobre antecedentes y resultados, sino que se centra en los procesos de la acción, en el curso de un desarrollo, en la posibilidad de contar con un conocimiento que actúe y prevenga no el error sino los defectos que éste puede provocar si no se lo controla.

De manera que los sistemas de información constituyen entramados mediante los cuales se organiza un dominio de saber, un conjunto de objetos enunciables y, por tanto, de prácticas que se vuelven visibles. Los “indicadores de monitoreo”, entonces, se vuelven los observables que permiten esa visibilidad y, con ella, la re-dirección del curso de una acción, en íntima relación con la noción de gobierno como dirección, encauzamiento. Se trata de un conjunto de saberes que permiten ajustar las decisiones. La investigación al servicio de la toma de decisiones no es algo nuevo; la pretensión de contar con saberes técnicos –entendidos como neutros– ha sido uno de los ejes centrales de la ciencia moderna. Saberes técnicos que, puestos en el juego de las decisiones, funcionan como parte fundamental de los sistemas de legitimación política.

En la actualidad, asistimos a un proceso de constitución de un nuevo conjunto de saberes vinculados con el estudio, análisis de los procesos que suelen recibir el nombre de sistema de monitoreo o de evaluación en proceso. La noción de monitor aparece asociada con la idea de un guía, acompañante que por medio de su acción evita que se generen errores. Asimismo, en tanto que aparato, el monitor permite obtener fotografías y lograr cierto control respecto de aquello que sucede, por lo cual debe actuar en el mismo momento y espacio en que el hecho está sucediendo. Por ello, el monitoreo no puede realizarse desde afuera, sino que debe ser producido ahí donde la acción se desarrolla.

Desde aquí puede entenderse la figura clave de que se asignen al supervisor las tareas de monitoreo de las instituciones educativas. Los documentos referentes a esta temática otorgan a este rol las tareas de seguimiento (y/o monitoreo) de las escuelas como una de sus funciones centrales. Para ello se supone que el supervisor, por las características que adquiere su función,

puede officiar como un mediador entre las instituciones y los niveles centrales de la administración. Esto, dado que su tarea está, justamente, en ese camino intermedio que permite que se transforme en un:

“mediador, puente transmisor y difusor de información y demandas ascendente y descendente (...) Existe una información dinámica que puede ser descendente, que implica la canalización o transferencia de la política educativa y de los insumos de la institución, a los docentes, para optimizar la gestión y la práctica pedagógica. También existe una información ascendente que implica la comunicación a los niveles superiores sobre los aspectos, necesidades, deseos de las instituciones y niveles educativos para retroalimentar la toma de decisiones” (Doc. 7).

En cierta medida, ésta no es una ocupación nueva de la supervisión: ella, desde su creación, ha estado vinculada con esta tarea de *vigilar* el funcionamiento de las escuelas, informar a las autoridades y sancionar sus errores. Sin embargo, se incorpora a esta ya clásica labor la idea de mediar. ¿Qué significa? No sólo ser puente sino también *conducir acuerdos y consensos entre los actores del sistema educativo*. Esto se logra porque el supervisor debe también transformarse en un asesor que:

“puede (...) dirigirse a que los equipos de conducción, docentes, profesores se interroguen sobre su realidad escolar, para orientar acciones de formación y perfeccionamiento, para revisar las prácticas pedagógicas y el desarrollo del currículo en relación con los resultados e indicadores del operativo nacional de evaluación, para promover innovaciones educativas relativas a la mejora de la calidad” (Doc. 7).

He aquí, entonces, el marco en el que se reconfigura esta tarea, en tanto no sólo es importante sancionar sino, especialmente, orientar, revisar y promover que las instituciones o, si se prefiere, los individuos vuelvan a sus prácticas objetos de reflexión a la luz de los resultados. Por lo cual ya no se trata del castigo (incluso en donde éste funciona como corrección) sino de actuar como una torre de control, como faro que avisa sobre un posible error y permite corregirlo antes que castigarlo, advertir la posibilidad de que algo suceda, antes de que ocurra. En suma, gerenciar el error. Se trata de un proceso técnico-operacional de la planificación en donde:

“los otros momentos de la planificación sólo tienen una única utilidad: constituirse en un cálculo para la acción, en un cálculo que **precede** y **preside** la acción. Sin embargo, es indispensable calcular explorando más allá del presente para darle racionalidad a nuestras decisiones de hoy; pero al final juzgaremos la planificación por la forma en que ese

cálculo es capaz de alterar, conducir y orientar las acciones presentes” (Doc. 2, negrita en el original).

Si bien consiste en un complejo sistema de control, ya que es muy probable que algún elemento *se escape* al monitoreo, el objeto es poder contar con una herramienta que sea lo suficientemente precisa y flexible como para abarcar algo tan viscoso como lo es la acción. Bajo el título “Enderezar el rumbo”, se define, en el siguiente párrafo, qué es monitorear:

“Ya que cada institución elabora su propio proyecto, el supervisor necesitará conocer el camino que va tomando. Una herramienta útil para esto es el monitoreo institucional. Esta herramienta le permite ver cómo van cambiando las cosas en la realidad y si se encaminan hacia el rumbo correcto. El directivo y el equipo docente, con la ayuda del supervisor, deben conducir la institución hacia esa imagen objetivo. A veces las cosas no resultarán como fueron pensadas y habrá que tomar nuevas decisiones para volver a direccionarlas. Esta es la función del monitoreo” (Doc. 6).

Si gestionar es llevar el barco a destino, entonces monitorear supone, efectivamente, la práctica a través de la cual se rumbea. Por supuesto, como muchas veces las cosas no salen como pensamos, para eso está el monitor rumbeando. Como dijimos, un buen monitor no actúa ni antes ni después, sino en el camino; más que soltar amarras, lo que debe garantizar es que el barco no pierda su rumbo. Y ello supone un conocimiento del camino, pero también poder leer un conjunto de indicadores que permitan rápidamente saber en qué momento y cómo se está respecto del rumbo definido.

“El monitoreo mejora la supervisión porque permite un seguimiento permanente de las escuelas y una mejor selección de los establecimientos a visitar. Al monitorear las instituciones mediante unos cuantos indicadores, estará claro cuáles deben ser atendidas prioritariamente y para cuáles no es tan urgente una visita de supervisión. Y a la hora de ir a una escuela se identificarán cuáles son los puntos que necesitan apoyo. La evaluación del proyecto es responsabilidad del director. El supervisor va a asesorar. Lo ideal es que estos indicadores sean construidos por todos los actores de la comunidad educativa” (Doc. 8).

Es un control continuo, permanente, seguramente como la estructura del poder disciplinar lo ha sido, pero organizado en torno de nuevos ejes en donde la mirada vigilante pierde, por lo menos a la vista de los gestores, su carácter sancionador/penal. Así, las prácticas de control “*han dejado de vincularse con vigilancia, examen y sanción*” y se traducen en “*medición de rendimiento e introducción de medidas correctivas*”, para lo que se requiere

*“investigar los desajustes, no para culpabilizar sino para introducir elementos correctos. El control es un proceso o conjunto de actividades por el que se garantiza la máxima eficacia de los resultados con el fin de obtener los objetivos fijados”* (Doc. 7).

Todo un juego de palabras tendiente a integrar proceso y resultado porque, como dijimos, si se trata de sujetos responsables, que se monitorean a sí mismos y corrigen el rumbo trazado, la sensación de una mirada vigilante se disipa en la vigilancia de cada quien sobre cada cual y, principalmente, sobre sí.

Sobre este punto quisiéramos detenernos. Hay quienes podrán decir ¿y qué hay de nuevo en esto? Creemos que es radicalmente diferente. La disciplina supuso respecto de la soberanía un proceso de inversión de la economía de la visibilidad del poder. Pero esta inversión se construyó, entre otros aspectos, sobre la mirada vigilante del otro o más sobre la incorporación de la mirada de ese otro. Nos encontramos, aquí, ante una mirada que ya no es la del otro sino la propia; el monitoreo actúa sobre la idea de una base consensuada de criterios, en donde *es deseable que toda la comunidad actúe* y se automonitoree.

Se trata de un nuevo juego que supone un conocimiento continuo sobre necesidades e intereses contradictorios, que disemina entre los individuos nuevos procedimientos de aceptación de responsabilidades compartidas. Y ello porque si la gestión la hacemos entre todos, los indicadores deben ser acordados; si el control ya no es externo, si la mirada ahora es la propia, entonces la responsabilidad ya no es de los otros. Así, señala Donzelot (1991), la descentralización opera como una pluralización de centros, permitiendo reconstruir los problemas de Estado, rebotarlos, de modo que donde previamente se esperaba que el Estado diera una respuesta para las necesidades de la sociedad ahora ésta debe darse en ella misma. Para eso se construyen *“indicadores críticos para la toma de decisiones. Los datos indican la envergadura del problema existente y nos sirven para identificar y cuantificar nuestros problemas”* (Doc. 7).

Los datos no representan a un genérico sino que hacen referencia directamente a problemas que son “nuestros” y es desde ese nosotros de donde deben emanar las soluciones, ya que *“permitirán a la comunidad educativa proponer proyectos innovadores, y a padres y familias tener elementos más objetivos para participar en la vida escolar”* (Doc. 7).

Se produce una participación voluntaria y, más que ante un pastor que guía, nos encontramos ante un rebaño que se vuelve pastor de sí mismo. La pregunta del monitoreo no es qué hizo Ud., sino ¿qué estoy/estamos yo/nosotros haciendo mal, de modo que me/nos estoy/estamos descarriando, perdiendo el rumbo? O, si se quiere, ¿qué estamos haciendo mal en esta escuela?

Pero ya no los otros sino yo/nosotros; primera persona que se lee como: cada supervisor, cada escuela, director, docente, padre y alumno.

En este contexto, los “indicadores” hacen referencia o enfocan su luz sobre ese nosotros, en donde “*aun a partir de condiciones económicas desfavorables en el origen y/o procedencia socio-económica de los alumnos pueden generarse estrategias específicas de mejoramiento*” (Doc. 7).

Para ello, se identifican indicadores críticos o de efectividad desde los cuales se evalúa la eficacia de cada escuela según: las características del liderazgo de los directivos, el contexto del aula y la disponibilidad de los docentes, las prácticas de los maestros (sus expectativas, su apreciación sobre el interés y el esfuerzo de los alumnos), la evaluación frecuente del rendimiento de los estudiantes, las relaciones del director, la periodicidad de reuniones, las expectativas de los padres respecto de sus hijos, el acceso de éstos a bienes culturales *más allá del nivel socioeconómico...* Podríamos seguir con este listado, sin embargo aquí importa resaltar que todos estos “indicadores críticos” hacen referencia directamente a ese *nosotros* que es llamado a comprometerse, hacerse responsable; es desde esas afirmaciones que se formulan conclusiones que, como la siguiente, transfieren la responsabilidad a los individuos o a las instituciones, siempre particulares: “*Esto indica que, a pesar de las características propias de cada institución (su identidad), los resultados globales reflejan los problemas de cada escuela*” (Doc. 7).

Así, es posible plantear que los resultados globales dan cuenta de problemas particulares, de modo que quien debe actuar sobre ellos no es el agente “global” sino cada quien, en cada escuela, incluso cada padre que no brinda como los otros, en igualdad de condiciones económicas, las mismas herramientas a sus hijos.

### 3. La gestión como episteme

El *management* se ha vuelto el eje de los debates y propuestas de cambio en las instituciones. Todo proceso y práctica posibles de ser identificados, clasificados, estudiados pueden y deben ser gerenciados. La gestión, nacida como cuestión de la administración empresarial, franqueó sus límites. La educación, la salud, la política, el conocimiento, la cultura, las relaciones humanas, nada queda ni debe quedar fuera de su égida.

La excelencia, la calidad total, el logro de cero defecto, los círculos de calidad, la planificación por proyecto, la autonomía, el liderazgo, la innovación constituyen tantos de los aspectos que la gestión como episteme abarca. Según señalan sus promotores, constituye mucho más que una simple forma



de planificación o administración, involucra un cambio en el modo en que pensamos, actuamos, sentimos; en suma, un cambio en la *forma de ser* de los individuos y de las, ahora, devenidas organizaciones. Inmersa, articulada en el mundo de la incertidumbre, de la liberación de las ataduras de la sociedad burocrática y jerárquica, en la llamada sociedad de la información y del conocimiento, la gestión viene a aparecer como la forma de hacer frente a esta nueva realidad que, a la vez, se presenta como flexible y abierta en tanto brinda las posibilidades de realización personal, procura que cada quien se haga artífice de su propio destino y que la organización sea el espacio para que esa realización se haga posible.

La prisión burocrática, en el relato del *management*, es llamada a estallar: “*Ya no se trata de obtener simplemente la libertad vigilada que proporcionaba la dirección por objetivos (...) En el nuevo universo todo es posible, ya que la creatividad, la reactividad y la flexibilidad son las nuevas consignas a seguir*” (Boltanki y Chiapello, 2002: 140). El progreso y el crecimiento personal, así como el de la organización, dependen y se hallan en función de la capacidad que tienen los sujetos de involucrarse y comprometerse con la tarea, de adaptarse al cambio, de ser abiertos y flexibles.

De esta manera, y -si se nos permite- salvando las distancias, estos manuales de la gestión eficaz comprometida por los resultados ubica a las prácticas de monitoreo en una dirección similar a la relación que se establece entre los libros de auto-ayuda y cada individuo, en donde de lo que se trata es de auto-gerenciamiento. Frente a unas ciertas máximas de conducción de la vida ya no puede culpar a los otros. “Hoy el trabajo es para los que más se capacitan”, reza una publicidad. Soy yo quien me salgo del camino, la vigilancia es auto-vigilancia. La gestión se vuelve auto-gestión, la responsabilidad ya no es del gran padre protector que guía a su retoño.

La gestión devino el significante vacío, en el sentido propuesto por Laclau, que aúna una suerte de viejas demandas de libertad, participación, democratización de la vida social y especialmente de las instituciones. Pero esta ampliación de los márgenes ocurre en un momento que se hace difícil valorarla. ¿Qué importancia puede tener para un desocupado estructural decirle que es artífice de su propio destino?

Se trata de un conjunto de procedimientos por medio de los cuales la visibilidad del poder se economiza y crece paralelamente la sensación de libertad, de desaparición de jerarquías, de poder entrar y salir, de crear la propia historia. Esta sensación de libertad la tenemos cuando podemos trabajar desde casa, cuando se nos dice que ahora ya no importa cumplir con un horario, sino resolver la tarea encomendada. Procedimientos que se construyen sobre la

base de la oposición entre poder y libertad y de prácticas de auto-gestión que se construyen sobre la idea que ha recorrido históricamente a la pedagogía, vinculada con la emancipación, la democracia y la transformación de los sujetos en sujetos libres. Pero este carácter invisible orienta aún más la luz sobre los sujetos, quienes ahora se auto-gobiernan.

Ahora bien, con esto no estamos queriendo decir que el Estado o los procesos complejos de gobierno hayan desaparecido sino, más bien, que se trata de nuevas lógicas, procedimientos, estrategias; en suma, nuevas tecnologías de poder.

El monitoreo trae una nueva característica, por supuesto, como flujo continuo de la gestión; es un ejercicio permanente, que nunca se termina, que se ejerce simultáneamente y sobre la base de procesos continuos. Es por ello que Deleuze señala que en estas nuevas sociedades, a diferencia de las disciplinarias donde siempre había que volver a empezar, nunca se termina nada. “El hombre de la disciplina era un productor discontinuo de energía, pero el hombre del control es más bien ondulatorio, permanece en órbita, suspendido en una onda continua. El surf desplaza en todo lugar a los antiguos deportes” (Deleuze, 1996: 282). La formación permanente es otro de los modos por los cuales este carácter continuo y abierto se expresa en nuestros dispositivos educativos y se entrelaza para explicar la desocupación por medio de la correlación de los conceptos de educabilidad y empleabilidad.

La evaluación ya no es aquella mediante la cual un tercero nos califica, clasifica y castiga; en la lógica del monitoreo, la evaluación se vuelve auto-evaluación. Sin embargo, no por eso deja de ser una práctica de calificación, clasificación y castigo, como lo describió Foucault, sino que ahora a cada uno se le debe anteponer el prefijo *auto*.

#### 4. A modo de síntesis

Como propusimos durante este trabajo, la noción de gestión ha venido a ocupar el lugar de anclaje de las críticas a una sociedad que se describe como rígida, estable, jerárquica, que aprisiona a los sujetos impidiéndoles optar, participar y desarrollarse. Frente a ello, el gerenciamiento aparece como el relato de una sociedad que se pretende flexible, sin relatos totalizadores, abierta al cambio y a la creación permanente. La gestión, se supone, generará las condiciones para que eso suceda: la ampliación de la capacidad de decisión y acción de los individuos. La identidad debe ser construida, las decisiones tomadas y todo depende de la capacidad y acción de los individuos, quienes son llamados a producir su propio destino.

Se trata, así, de la reconfiguración de las tecnologías del gobierno en donde, por medio del llamado a la ampliación de la libertad y la democratización de la vida, el Estado aparece como un actor más de la escena, que llama a los ciudadanos a participar y responsabilizarse por sus condiciones de existencia. Ello en un contexto donde el destino (por lo menos para una gran parte de la población) parece cada vez menos una cuestión de elección personal y más la encrucijada de una jaula que ya ni siquiera puede ni quiere aprisionar. La jaula de hierro weberiana devino un laberinto incierto que los sujetos son llamados a enfrentar, a adquirir las capacidades/competencias para actuar y prever cómo recorrerlo. La libertad, como dijimos al principio, llega cuando ya no hay mucho que elegir.

Esta nueva gramática del gobierno presenta al *management* como una forma diferente de pensar y actuar que, por medio de la retórica de la participación y el compromiso, transfiere la responsabilidad a los individuos. Ello trae una lógica que involucra, entre otras cosas, un lugar diferente para el saber y su égida, así como respecto de la relación que los sujetos son llamados a adquirir con el conocimiento. El conocimiento y el saber como eje de la acción y del cálculo no es algo que llega hacia fines del siglo XX, pero sí tendrá o se le intentará otorgar un nuevo lugar en el presente. Reducir la incertidumbre, actuar sobre la complejidad o, en otras palabras, volver predecible una realidad que, por definición, es imprevisible. Un conocimiento que, sobre la base de la fusión del resultado con el proceso, procura acortar el margen de error, transfiriendo la responsabilidad hacia los individuos o instituciones. El monitoreo, tal como intentamos mostrar en este trabajo, es una de las lógicas que se propone debería asumir el saber; un tipo de saber que se espera actúe con esta doble lógica: el seguimiento continuo de procesos y la asunción de la responsabilidad respecto del rumbo que asumen los resultados.

Mediante un relato que llama a la autorrealización, al *empowerment*, se produce una pluralización tal de los centros de acción/responsabilidad que los problemas rebotan desde el Estado hacia los nodos que constituyen instituciones o individuos llamados a monitorearse, rumbearse o, si se quiere, tal como se formula en el lenguaje de la autoayuda, a trabajar sobre una autoestima deprimida. De modo que el gobierno de la conducta se vuelve autogobierno, autorregulación de un sujeto comprometido y responsable que se autoevalúa porque forma parte de su proceso de autoperfeccionamiento. Esto mismo puede ser expresado para el nivel de las instituciones y de sus miembros, y es un eje clave de las propuestas de reforma de las prácticas de enseñanza que se configuran en la lógica de las competencias.

Aceptado: 7 de abril de 2006

## Bibliografía

- ABRAHAM, T. (2000): *La empresa de vivir*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- BALL, S. (1994): *Education Reform. A critical post-estructural approach*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
- BARRY, A.; OSBORNE, TH., y ROSE, N. (1996): *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*, London, The University of Chicago Press.
- BOLTANSKI, I., y CHIAPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.
- BURLLAILLE, M. (2003): *El proceso de reconfiguración del rol directivo en el marco de la transformación del sistema educativo, Tesina*, Argentina, EHU-UNSAM.
- CASTEL, R. (1991): "From dangerousness to risk", en *The Foucault effects*, BURCHELL, GORDON Y MILLER (eds.), Chicago, The University of Chicago Press.
- (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Barcelona, Méjico, Buenos Aires, Paidós.
- DA SILVA, T. T. (1998): *Liberdades reguladas*, Petrópolis, Editora Vozes.
- DEAN, M. (1999): *Governmentality. Power and rule in modern Society*, London, Sage publications.
- DELEUZE, G., y GUATTARI, F. (1995): *El antedipo. Capitalismo y esquizofrenia*, España, Paidós.
- (2000): *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, España, Ediciones Pre-textos.
- DELEUZE, G. (1996): *Conversaciones*, España, Ediciones Pre-textos.
- DONZELOT, J. (1991): "The movilization of society" y "Pleasures in work", en *The Foucault effects*, BURCHELL, GORDON y MILLER (eds.), Chicago, The University of Chicago Press.
- DU GAY, P. (2003): "Organización de la identidad: gobierno empresarial y gestión pública", en *Cuestiones de identidad cultural*, HALL, S., y DU GAY, P. (comps.) Buenos Aires, Amorrortu editores.
- EWALD, F. (1991): "Insurance and risk", en *The Foucault effects*, BURCHELL, GORDON y MILLER (eds.), Chicago, The University of Chicago Press.
- FENDLER, L. (2001): "Educating flexible souls: The construction of subjectivity through developmentality and interaction", en HULTQVIST, K., y DAHLBERG, G. (eds.), *Governing the child in the new millennium*, United States, RoutledgeFalmer.
- FOUCAULT, M. (1980): *La microfísica del poder*, Madrid, Ediciones La Piqueta.
- (1991a): "Politics and the study of discourse", en *The Foucault effects*, BURCHELL, GORDON y MILLER (eds.), Chicago, The University of Chicago Press.
- (1991b): "La gubernamentalidad", en AA. VV., *Espacios de poder*, Madrid, Ediciones La Piqueta.
- (1996b): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Méjico, Siglo XXI editores.
- (1999a): *La arqueología del saber*, Méjico, Siglo XXI editores.
- (2000a): *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
- (2000b): *Defender la sociedad*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.

- GORDON, C. (1991): "Governmental rationality: an introduction", en *The Foucault effects*, BURCHELL, GORDON y MILLER (eds.), Chicago, The University of Chicago Press.
- GRINBERG, S. (2005): *Dispositivos pedagógicos y producción de subjetividad. Racionalidad y gobierno de la conducta en las sociedades de gerenciamiento*, Buenos Aires, FFyL, UBA.
- KELLY, K. (1995): *Out of control*, Massachusetts, Wired.
- LACLAU, E. (1993) (1996): *Emancipación y diferencia*, Argentina, Ariel.
- O'MAILEY, P. (1996): "Risk and responsibility", en BARRY, A.; OSBORNE, TH., y ROSE, N. (eds.), *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*, London, The University of Chicago Press.
- POPKEWITZ, T. (1996): "El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil", en PEREYRA, GARCÍ MINGUEZ, BEAS Y GÓMEZ (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- ROSE, N. (1991): *Governing the soul. The shaping of the private self*, London and New York, Routledge.
- (1999): *Powers of Freedom. Reframing political thought*, United Kingdom, Cambridge University Press.
- (2003): "Identidad, genealogía, historia", en *Cuestiones de identidad cultural*, HALL, S., y DU GAY, P. (comps.), Buenos Aires, Amorrortu editores.
- SENNETT, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, España, Anagrama.

## Documentos citados

- Documento 1 (1992): CEPAL, Educación y conocimiento: Hacia la transformación productiva con equidad.
- Documento 2 (2000): IVEPLAN, Planificación 2000. Planificación, libertad y conflicto.
- Documento 3 (1993): PROMEDLAC V, Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo, Boletín 31, UNESCO/OREALC, Santiago.
- Documento 4 (2000): Gestión educativa y escolar, Buenos Aires, MCE.
- Documento 5 (2000): Gestión educativa estratégica, Buenos Aires, MCE.
- Documento 6 (1995): Presentación de líneas de acción, Plan Social Educativo, Buenos Aires, MCE.
- Documento 7 (1996): Manual de estrategias para el uso e incorporación de la información de evaluación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Buenos Aires, MCE.
- Documento 8 (1996): Nueva herramienta para la supervisión, Revista Zona Educativa, Año 1, N 5, Buenos Aires, MCE.

**silgrin@fibertel.com.ar**

Silvia M. Grinberg. Doctora en Educación (FFyL, UBA). Máster en Ciencias Sociales (FLACSO, Buenos Aires). Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora ordinaria de Sociología de la Educación e investigadora en la EHU, UNSAM. Se desempeña como docente e investigadora en la UNPA y en la UNLu.