

## HISTORIA Y BALANCE DE LA EVALUACIÓN DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES EN MÉXICO

Ana Cecilia Valencia Aguirre

Doctora en educación. Profesora del Departamento de Filosofía de la UDEG y Asesora de la UPN Unidad 141.  
anaceciliava@yahoo.com.mx

Recepción: 1 de Junio de 2011  
Aceptación: 15 de Junio de 2011

### Resumen

El artículo se centra en un análisis histórico de la evaluación del directivo escolar en México, donde se reconoce la figura fundacional de Rafael Ramírez, quien inaugura el discurso normativo de la evaluación de las escuelas mexicanas.

A la vez, ofrece un panorama de las principales investigaciones latinoamericanas que han abordado el fenómeno de la evaluación de directivos y polemiza sobre el sentido barroco de la gestión escolar y sus consecuencias antitéticas para una propuesta evaluadora fundada por una parte en el eficientismo y por otra en la participación social o democrática; la pregunta entonces sería: ¿Con qué criterio evaluar la gestión del directivo, si este concepto connota una dimensión antitética: la eficiencia versus la participación social?

Por otra parte, ofrece una visión de la complejidad del directivo escolar por el tipo de tarea, su formación y su trayectoria profesional. Ante tal diversidad cuestiona ¿cómo crear un modelo de evaluación que considere esa complejidad? Se concluye con una propuesta basada en un paradigma situacional tanto en la formación como en la evaluación de este actor, por tanto, se concluye que la evaluación directiva es una tarea en proceso.

## Breve panorama histórico de la evaluación a directores

Las primeras reflexiones sobre las normas escolares, sus métodos de evaluación basados en la enseñanza objetiva, la disciplina y sus respectivas consecuencias se dan en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, donde se plantea la necesidad de que las escuelas sean espacios públicos controlados por una administración y supervisión extenorreguladora. Surge con ello, una politización controladora hacia la escuela pública. Sin embargo podemos constatar con base en los documentos de formación docente, que el padre fundacional de la supervisión y la dirección escolar en México es Rafael Ramírez, a él debemos la concepción del control, administración y organización desde la prescripción y sugestión descrita en documentos de naturaleza práctica o manual. La visión de racionalidad comparada y basada en la experiencia de escuelas de otras latitudes (fundamentalmente estadounidenses) le permitió a Ramírez poseer una visión de la complejidad, no sólo del fenómeno educativo sino del radio de acción social de la escuela primaria, fundada en el proyecto de la escuela rural mexicana de los años 20. En este tipo de documentos, llamados manuales, sabemos que el estilo para establecer *las funciones del supervisor y directivo escolar* se fundó en manuales, escritos de carácter práctico, sugestivo, moralizante, descriptivo y prescriptivo.

Se puede afirmar que hasta la última década del pasado siglo (1992), la formación de directivos se ligó a la formación docente que se brindaba en las escuelas normales o instituciones formadoras de docentes. Pero es a partir de los años 90, con el surgimiento del discurso de la gestión educativa, cuando surge la necesidad política de evaluar al directivo como líder, *management* o gerente de una empresa social.

Una de las tesis centrales de la gestión educativa<sup>1</sup>, es lograr la autonomía de los centros escolares, definida por la función de le-

gitimar la existencia de las escuelas por su sometimiento a parámetros como la: calidad, eficiencia, eficacia y equidad, centradas en dimensiones de impacto: comunitario, administrativo, pedagógico y organizacional. Estas dimensiones llevan a que el ejercicio de gestión ejercido por los directivos, tienda a generar nuevos modelos de organización, participación social, funcionamiento y administración pública, destinados al logro de dichos parámetros.

El discurso de la gestión inicia un ejercicio de problematización en torno a la figura directiva en dos sentidos<sup>2</sup>: 1º “los directivos no están preparados para serlo” y 2º “Han arribado al cargo por vías discrecionales sin una claridad de lo que implica organizar y administrar una escuela”. Ambos aspectos son resultado de situaciones políticas<sup>3</sup>: la anomia de los sistemas educativos (que ante tareas urgentes de expansión designó la función de manera irracional) y el monopolio, por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la organización sindical, hacia la profesión docente y que ha legitimado el cargo de director como una forma de control político sobre los docentes (Calvo, 1999; Arnaut, 2000).

A partir del reconocimiento de esta situación problemática, el Estado a través de la SEP ha generado una serie de prioridades en el campo de la formación de directivos, donde se señala la necesidad de profesionalizarlos y evaluarlos, de generar programas institucionales destinados a su actualización y profesionalización. A su vez, dichos discursos comienzan a dar *visibilidad* a un estilo específico de directivo de escuelas públicas. En ellos se promueve la idea de un nuevo modelo de director formado para organizar y dirigir, gestionar, administrar y planificar una escuela. La realidad es que este discurso oficial de la evaluación directiva parte de una prioridad de carácter político dejando a un lado el reconocimiento de la subjetividad<sup>4</sup>.

Sin embargo, y a pesar de esta limitada perspectiva, se tienen evidencias de que el discurso oficial e institucional parte de la idea

de que los directivos requieren profesionalizarse, adquirir nuevas competencias centradas en la gestión, con una visión nueva de las instituciones, con conocimientos técnicos y estratégicos sobre la administración y organización de un centro educativo, como lo señalaremos a continuación<sup>5</sup>.

### **Nuevos discursos, nuevas formas de evaluación**

De los supuestos y problemática anteriores surgen una serie de discursos que operan como dispositivos<sup>6</sup> en torno a la evaluación de los directivos, esto es, que definen la manera de su actuación desde códigos reguladores, formas de valorarlos y verlos. La profesionalización, la gestión como discurso hegemónico, la ideología infiltrada en la formación docente, son sólo algunos de esos dispositivos<sup>7</sup>.

Por otra parte, las reformas gestadas desde las agendas políticas han incorporado un nuevo discurso sobre el directivo, concibiéndolo como actor estratégico en el cambio y la calidad de las instituciones educativas a su cargo, resultado de lo anterior son los constantes procesos de actualización, profesionalización y actualización; éstos, desde reglas prescriptivas, intentan configurar un determinado estilo directivo<sup>8</sup>.

Con base en los estados del conocimiento relacionados a procesos y sujetos educativos, podemos señalar que lo que a la evaluación educativa interesaba eran los docentes y los alumnos, considerados los ejes de los procesos enseñanza-aprendizaje. A partir de los años 90 se concibe que centrar los fines de la educación en la calidad de los aprendizajes bajo la relación maestro-alumno, sería una visión parcializada de lo educativo<sup>9</sup>. Pues en esta interacción entran en juego las condiciones políticas que se viven al interior de las escuelas y que impactarán el aula (cfr. Santos, 2000: 294). La figura docente-alumno, sin ser rebasada pasa a

ser una relación mediatizada por la actividad de los directivos, pues “ni duda cabe que una buena escuela empieza por un buen director” o bien “el directivo adquiere una relevancia que quizá antes se había ignorado. En manos del director, de hecho, se encuentra el poder —o bien de obstaculizar— que se dé un proceso comprometido” (Schmelkes, 1998).

De esa serie de discursos han surgido una serie de dispositivos, algunos de ellos son:

1. Una nueva forma de evaluación desde las lógicas de las instancias político-educativas que desembocan en un deber ser de los directivos así como el establecimiento de nuevos códigos, reglamentaciones y lógicas de acceso poder.
2. La asignación de recursos, apoyos y reconocimientos, cuyo destino será para aquellas escuelas que cumplan con criterios de calidad.
3. Nuevas formas de acceder a la visibilidad, ya que los directores de escuela podrán “*hacerse visibles*” al justificar la existencia de sus centros con base en logros medibles, asequibles y proyectos de carácter estratégico que lleven a la mejora de su centro.
4. Nuevas reglas de evaluación y el surgimiento de lógicas de certificación para las escuelas que cumplan con los parámetros establecidos por las lógicas de calidad. Lo anterior lleva implícito el “efecto mateo”<sup>10</sup> porque tenderá a sostener y a dar cada vez más a los que tienen y a desaparecer a los que menos tienen.

Frente a esta serie de referentes, los directivos, a partir del discurso político de la modernización educativa, ahora están en la lupa. Durante las últimas décadas han sido objeto de interés por parte de las Secretarías de Educación en los Estados y por la organización

sindical que los aglutina, instancias que han propuesto programas, financiados por el Estado, en torno a capacitar, actualizar y profesionalizar a estos sujetos. Etiquetas como líderes educativos, gerentes de una empresa social, *management* de la educación, gestores, etc. tienden a multiplicarse en torno a esta figura, con una importancia recién inaugurada para la investigación educativa. El elemento articulador del interés por el director es el discurso de la gestión formando ambas entidades un entramado relacional: *A mejores directivos, mejor gestión escolar; por tanto, mejores escuelas*. Pero esta ecuación no es plana, también lleva implícitas aristas que valdría la pena revisar.

### **La gestión: entre un orden funcional y una nueva dinámica social**

Existen elementos políticos y sociales del contexto que legitiman el concepto de la gestión<sup>11</sup> al darle una plataforma y un sustento: las políticas emergentes del nuevo Estado evaluador, el movimiento internacional de la calidad; los documentos de política educativa surgidos de organismos internacionales como el Banco Mundial y la UNESCO, que consideran a la gestión como política estratégica<sup>12</sup>, la participación social en asuntos de carácter público, el surgimiento de incipientes democracias en América Latina, que reclaman un nuevo modelo de organización y administración así como la transparencia en el manejo de recursos y nuevas vías de información; estos factores juegan un papel importante en la plataforma del discurso de la gestión.

Pero a su vez, existen aspectos de carácter sociocultural como son los procesos de descentralización y la exigencia de mayor autonomía y menos dependencia hacia los centros, la emergencia de una nueva ciudadanía, el replanteamiento de cuestiones de género e interculturalidad en microescenarios sociales (familia, aula, escuela), ello le ha dado al asunto una connotación compleja

y variopinta. Como resultado tenemos que el discurso de la gestión no es un concepto plano, es una noción compleja que refleja este contexto de contradicciones: entre el eficientismo funcionalista y la participación social. El proceso de complejidad que da lugar a esta situación se va gestando paulatinamente, al grado de modificar de manera compleja e histórica las instituciones educativas, donde se ven rebasados los paradigmas de la Administración clásica y científica, mismos que devienen en una nueva noción que permite incorporar el campo de la gestión desde “un enfoque multi e interdisciplinario que avanza hacia una identidad propia” (Ibarra, 1999).

El discurso de la gestión, como se puede apreciar, surge y toma su fuerza de una serie de elementos políticos, históricos, sociales, culturales, económicos que vendrán a reforzar la visión sobre los sujetos responsables que están al frente de un centro escolar: los directivos.

*Grosso modo* se pueden plantear dos grandes posturas en torno a este concepto, sin ser definiciones excluyentes:

- a) De carácter gerencialista y funcional estructuralista, cuyo propósito es ver la gestión como ejercicio basado en hacer diligencias conducentes a un fin o logro, en este caso institucional. Este concepto pone en primer lugar a las instituciones, los fines, las estructuras. Es funcional estructuralista, señala que la tarea de la gestión recae en un cargo, dado de manera formal, descarna a los sujetos y los ve como simples piezas de una estructura, siendo su fin superior a la propios sujetos.
- b) De carácter teleológico, ético y praxiológico, que concibe a la gestión como un conjunto de servicios que prestan las personas en las organizaciones, donde intervienen sujetos, decisiones, dilemas éticos, intersubjetividades, actos de habla, historias y contextos situacionales. Su característica

fundamental es la transformación del sujeto que se forma a través de las instituciones.

La primera postura (a) hace visible a un sujeto, desubjetivizado y ahistórico, radicalmente funcional de acuerdo a una estructura dada, la de las instituciones. Sin embargo, la segunda connotación (b) recupera fundamentalmente la noción de sujeto intersubjetivo, lo vuelve visible y relevante desde su historia y su propia subjetividad, en tal sentido, la noción de gestión que resalta es la de un concepto que implica como condición a un sujeto alternativo entre modernidad y posmodernidad (Touraine, 1997) ya que no sólo la eficacia y la eficiencia generan transformación; sino además la autonomía, la corresponsabilidad, la identidad, el compromiso... mismos que llevan a caracterizar a la gestión como modelo barroco o de síntesis<sup>13</sup>, esto es, que oscila entre la modernidad y la posmodernidad.

### **Antecedentes de la función directiva: Hacia un estado del arte**

Desde una dimensión normativa, las funciones del director de escuela se encuentran oficialmente determinadas por los Manuales del Director del Plantel de Educación (SEP, 1987) documento que desde hace casi una década señala la racionalidad de la tarea directiva. Dicho documento concibe la función directiva centrada en funciones burocráticas, desde un modelo institucional, normativo, lineal y simplista. Un supuesto del que parte este artículo es que, contrario a ello, la actividad directiva se construye desde la propia historicidad, desde los imaginarios contruidos, desde los presaberes y desde las acciones determinadas en espacios y escenarios situacionales y contextuales concretos.

Para comprender la importancia del fenómeno y la dimensión del problema abordado, se llevó a cabo la búsqueda de investigaciones educativas realizadas a nivel internacional y nacional con



directivos de educación básica. Al respecto, se hallaron pocos elementos, sin embargo a través de ellos es posible plantear tres líneas, las cuales podrían ser complementarias entre sí:

- a) Investigaciones que abordan al directivo desde la *evaluación de sus funciones y estilos directivos*, que van de los estilos de dirección tradicionales a los innovadores en la gestión. En esta línea sobresalen las investigaciones de la gestión española y argentina.
- b) Investigaciones que recuperan y evalúan experiencias de innovación en la gestión de directivos de escuelas, basadas en las tesis de la selección y el escenario político. En este ámbito están ubicadas las investigaciones de Brasil, con directivos de educación básica desde los años ochenta.
- c) Investigaciones que plantean escenarios subjetivos, historia del directivo, imaginarios y creencias y como éstos influyen en la vida escolar. En esta línea, escasa por cierto, sólo hay cuatro investigaciones: Argentina, España, Venezuela y México.

El interés de abordar al directivo como objeto de investigación y estudio es reciente en América y España, data del periodo de fines de los ochentas a la fecha, y su advenimiento se concreta por el surgimiento del discurso de la nueva gestión (estratégica situacional, democrática). Dicho discurso, a su vez, viene acompañado del surgimiento de modelos democráticos y globalizadores (el fin de los modelos centralistas de administración, el debilitamiento del estado de bienestar social, la evaluación ante las políticas internacionales y la rendición de cuentas) un caso interesante de mención es Brasil, nación que cuenta con decenas de investigaciones de los 80 a la fecha, cuyas temáticas han incidido sobre la relación entre tres variables: democracia-desempeño-innovación escolar.

Por tanto, podemos afirmar que la investigación de los directivos es reciente. El interés de lograr cambios ante estructuras políticas cambiantes los han ubicado en el foco de la investigación, han pasado a ser sujetos de oficio práctico a sujetos profesionales o profesionalizables, han transitado del oficio ejecutante a la especialización profesional-reflexionante.

Una cuestión interesante sería plantear cuales son las tesis que más aportan al análisis de este actor; éstas también se pueden aglutinar en tres grandes apartados:

1. Las tesis que suponen que los directivos podrán ser innovadores si las condiciones del contexto externo (políticas) y su saber profesional (profesionalización) constituyen una plataforma de su hacer.
2. Las tesis que ponen énfasis en que son las condiciones internas a la vida escolar, la interacción cara a cara, las relaciones intra escolares, las condiciones micropolíticas de la escuela son las que permiten generar la transformación.
3. Las tesis que plantean que existen condiciones subjetivas, creencias, imaginarios personales que ejercen junto con la estructura escolar una influencia importante en la práctica del directivo.

Las tres tesis, parten al menos de un supuesto indiscutible: la importancia de la figura directiva en el contexto de la vida escolar y la influencia de éstos en las transformaciones o en la inercia del mismo.

En conclusión, mientras que Brasil se ha centrado en estudios directivos tendientes a abordar el proceso de elección y su impacto en las innovaciones, desde un escenario democrático, propio del contexto político de su país; España, Argentina y Venezuela, analizan las prácticas directivas desde los estilos, el liderazgo, el desem-

peño y la evaluación para el logro de la calidad; México por su parte inicia procesos de análisis de la práctica directiva centrados en el discurso de la gestión educativa.

### **La función directiva en el marco de la complejidad**

Ser director de educación básica en nuestro medio, significa un sinnúmero de cosas. Generalmente se identifica al directivo con la idea de un actor racional dedicado a mantener el control normativo del plantel a partir de la aplicación de las normas establecidas de acuerdo al Manual del Director, hasta acciones de gestión en los ámbitos pedagógicos, administrativos, políticos, económicos y sociales.

Sin embargo, esta es una visión mítica en torno a las tareas directivas, digamos una imagen creada del director “la realidad nos enseña que, a menudo hacen algo más y no siempre aquello que teóricamente se les asigna” (Gairín, 1995).

En tal sentido hay una “visión mitológica” cuando se supone que los directivos son sujetos racionales: “que dedican su tiempo a planificar, a coordinar y controlar, que se presentan con la imagen de ejecutivo moderno, bien vestido, con un escritorio, en una oficina bien ordenada, ayudado por colaboradores leales y utilizando medios de comunicación sofisticados, suena bonito, pero es a menudo fantástico” (*Ibid*).

Siendo así, entonces, habría que comenzar a cuestionar los que Gairín Sallán llama los mitos del trabajo directivo, que se podrían resumir de la siguiente manera:

- a) La imagen del director como planificador efectivo y sistemático: la cual choca con una realidad que exige la realización emergente de varios trabajos, desarticulados, breves y con falta de continuidad.

- b) La imagen de eficacia: el directivo en realidad realiza múltiples trabajos al mismo tiempo de acciones paralelas mediadas por ritos, ceremonias, negociaciones y procesos de información. Por tal razón su función está mezclada por elementos irracionales.
- c) La imagen de la información total de lo que pasa en la organización: cuando en la práctica se da más importancia a la información blanda (rumores, charlas informales, especulaciones, etc.) y la práctica del medio verbal ante lo escrito o audiovisual.
- d) La dirección como una ciencia o profesión: cuando en la práctica es una acción intuitiva centrada en el sentido común, la tradición, las empatías, los afectos y las relaciones.
- e) La dirección es una forma de autoridad y poder: dirección significa dirigir, en el imaginario común quien dirige es quien posee cualidades que lo diferencian del grupo por su autoridad y su poder, ante ello, la práctica revela que los directivos se ven a sí mismos con más poder para controlar los acontecimientos de la organización que el que realmente tienen.
- f) La función directiva se asume a través de procesos colegiados: cuando en la práctica real el directivo está aislado, con funciones gestadas desde la soledad institucional.

Estos mitos nos llevarían a plantearnos una realidad en la cual se llevan a cabo las prácticas, el tránsito entre lo normativo bajo un paradigma de simplicidad y la gestión que exige la negociación ante diversos actores: padres de familia y los propios profesores a su cargo, autoridades civiles, gubernamentales y actores del escenario económico y político fuera del espacio y tiempo del ámbito escolar.

Todo ello corrobora que la actividad de un director es una actividad compleja; que tiene que combinar de manera continúa,

permanente y necesaria los saberes no sólo técnicos (llenado de formas y planeaciones normativas o estratégicas, evaluaciones a los profesores a su cargo y registro de acciones también de carácter formal), sino además saberes prácticos o destrezas, gestados en los ambientes escolares, resoluciones de conflictos, propios de la cotidianidad escolar; los saberes populares y de sentido común fundados en opiniones, creencias o suposiciones. Donde además también coexisten saberes contextuales, el directivo debe conocer la personalidad de sus compañeros profesores y de sus autoridades inmediatas; así como un saber de tipo dramático porque además se tiene que jugar cierto rol de acuerdo a un escenario o situación dada. Estos *saberes necesarios* se adquieren generalmente de manera social e histórica, son conocimientos que obedecen a un modelo de formación construido históricamente y a un imaginario sobre el ser directivo o bien a creencias, opiniones, supuestos y experiencias significativas producto de la propia historia de vida y que se han generado a partir de la internalización y construcción de un modelo sobre el ser directivo.

### **La evaluación del directivo en una propuesta integradora que responda a la escuela de hoy.**

La experiencia de Brasil, país donde se lleva a cabo la elección de directores sobre la base de la elección de un proyecto (Namo de Mello, 2005), nos muestra que los directivos pueden ser elegidos por la comunidad escolar con base en un proyecto, siempre y cuando existan las estructuras políticas que garanticen la práctica democrática. En nuestro contexto mexicano, las estructuras de la escuela mexicana siguen siendo autoritarias, verticales y jerárquicas, aunque mucho se hable en el discurso pedagógico de la gestión del trabajo colegiado, por el contrario, las decisiones que se toman en las escuelas siguen siendo normativas y la mayoría de las

veces autoritarias o dictadas desde una estructura vertical: el jefe de sector ordenar al supervisor, éste ordena al director y el director a sus maestros, en una pirámide de jerarquías y en un esquema de obediencia y disposición a los mandos superiores.

Por tanto, ponderar la gestión desde un proyecto escolar basado en la evaluación y elección de los directores sugeriría un modelo de formación centrado no en conocimientos ni en experiencias aisladas, sino en la resolución de problemas y dilemas prácticos en ámbitos contextuales, siempre y cuando la gestión escolar se desarrolle en ambientes democráticos y en instituciones participativas o con cultura de la participación social.

Pero, si la gestión mexicana es barroca, en el sentido de obedecer a un modelo de escuela jerárquica y autoritaria donde se busca a su vez el desarrollo de escenarios participativos, entonces estaríamos refiriendo la necesidad de desarrollar una gestión donde se articulen: habilidades de carácter gerencial a disposiciones de índole cultural y de comunicación, donde se tienen que desarrollar competencias en la resolución de problemas, competencias para la toma de decisión, competencias comunicativas y de consenso. El saber práctico que exige la gestión no puede dejar desligada la presencia de situaciones complejas en la realidad: por tanto, la propuesta es una evaluación situacional donde se ponderen los dilemas de la práctica de un director y la autonomía en la decisión desde marcos normativos.

Por otra parte, todo modelo de evaluación se liga a un proyecto de formación de directores, no puede verse el asunto de manera aislada, sino relacional. El reto de la formación es señalar las posibilidades de autonomía, innovación, intervención y participación social desde la existencia de las normas. Por lo tanto, algunas tareas para los formadores de directivos será: cómo innovar las escuelas desde su existencia regulada por normas externas o cómo promover la autonomía desde la heteronomía. Esta paradoja ten-

drá que ser resuelta desde un plano institucional, no sólo desde la acción individual de los sujetos o de las comunidades. En tal sentido, hace falta un mayor diálogo entre el discurso y las acciones que siguen siendo extenorreguladoras. En la medida de este diálogo podrá ser más significativa y relevante la formación de los directivos; por ejemplo, no se verán los diplomados desde la economía de los puntos para el ascenso sino desde la verdadera necesidad de transformación de las escuelas.

Dado que el sector de directivos es heterogéneo también habrá que pensar en procesos de profesionalización y capacitación diversos, especializados y enfocados en situaciones problemáticas existentes.

Es interesante la experiencia que nos narra Ramírez, cuando en una de sus muchas visitas a las escuelas del país, nos muestra con singular aprecio la figura del profesor Teja, y su saber práctico desde su contexto. Así en el capítulo 19 de su texto *Organización y Administración de Escuelas Rurales* (reeditado en 1963) referido a “La Asociación de Padres y Madres de familia” (p. 139) inicia con un relato de su visita a una escuela ubicada en una comunidad rural “cerca del Volcán de la Malinche” en Tlaxcala, y de las particularidades del profesor Teja, de cómo él organizó a su comunidad, de qué manera les habló, cómo los convenció, la técnica para organizarlos, su diálogo con los pobladores, sus estrategias para motivarlos, sus visitas casa por casa, etcétera. De esta experiencia, Ramírez desprende una serie de recomendaciones puntuales y concluye diciendo:

“Han pasado ya desde entonces muchos días, y hoy que hago recuerdos de ese viaje de estudio mío, no quiero concluir el relato sin recomendar a todos los maestros rurales del país la conveniencia de unir a toda la gente adulta del poblado en que trabajan, en una asociación más o menos parecida a la organizada por el profesor Teja” (1963: 146).

Esta expresión que nos refiere Ramírez, basada en la recuperación de la propia historia formativa de los directivos, a través de su experiencia de analizar situaciones exitosas en escuelas y de ahí, volver los ojos a las nuevas posibilidades de innovación en otros planteles es un interesante ejemplo de lo que he propuesto en estas páginas: un aprendizaje de la gestión desde la recuperación de las experiencias exitosas de directivos actuando en contextos escolares donde se presentan situaciones problemáticas. Entonces, la idea de una formación y una evaluación situacional debería poner en el centro de las discusiones a *sujetos en acción desde sus contextos particulares*, al respecto, una mirada a nuestra historia formativa también puede ser ejemplar para nuevas experiencias de aprendizaje. Sin embargo esta propuesta aún está en ciernes.

## **Bibliografía**

- Aguilar, Citlalli y S. Schmelkes. (2001). *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. IIPE-UNESCO: Buenos Aires.
- Arnaut, Alberto. (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. El Colegio de México-Centro de Investigación y Docencia Económica: México.
- Arriarán, Samuel y E. Hernández (coord.). (2001). *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. UPN: México.
- Braslavski, Cecilia y Felicitas Acosta (org). 2001. *El estado de la enseñanza de la formación en la gestión y la política educativa en América Latina*. IIPE-UNESCO: Buenos Aires.
- Calvo Portón, Beatriz. (1999). *La supervisión escolar en la educación primaria en México. Un reconstrucción histórica regional*. CIESAS-IIPE/UNESCO. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa: Aguascalientes.



- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. UNESCO. P. 6-7
- Deleuze, Gilles. (1999). *¿Qué es un dispositivo? Balbier, E. Michel Foucault, filósofo*. Gedisa: Barcelona.
- Fernández, Lidia. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Paidós: Buenos Aires.
- Foucault, Michel. (1995). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI: México.
- García Canclini, Néstor. (1989). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo: México.
- Heck, Ronald H. (1998). *Conceptual and Methodological Issues in Investigating Principal Leadership Across Cultures*. PJE. Peabody Journal of Education 73.
- Ibarra, Colado Eduardo. (1999). "Administración y organizaciones en el final del milenio: racionalismo, tradicionalismo y gubernamentalidad". En Beatriz Ramírez, *El rol del administrador en el contexto actual*. UAM, Azcapotzalco: México.
- Ledezma, Moisés et al. (2003). *Diagnóstico Estatal para la Reforma Integral de la Educación Secundaria*. Documento de trabajo. SEJ: Jalisco.
- Merton, Robert K. (1988). Los colegios invisibles en el desarrollo cognitivo de Kuhn. En Carlos Solís (Compilador). *Alta tensión: filosofía, sociología e historia de la ciencia*. Paidós: Barcelona.
- Meneses, Ernesto. (2000). *El saber educativo en Un siglo de la educación en México*. Siglo XXI: México.
- Namo de Mello, Guiomar. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, Biblioteca Normalista SEP: México.
- Nava Preciado, José. (2006). *Consumos culturales del director de escuelas secundarias y su influencia en los modelos de gestión*. UPN: Guadalajara.
- Nicastro, Sandra. (1999). *La historia institucional y el director de escuela*. Editorial Paidós: Buenos Aires.

- Paro Vitor, Enrique. (1996). *Elección de directores en escuela públicas: avances y límites de la práctica*. Revista Brasileña de estudios pedagógicos. Vol. 77, No.186 pp. 376-395: Brasil.
- Ornelas, Carlos. (2001). "Equidad: educación comunitaria y programas compensatorios". En Carlos Ornelas (Comp.). *Investigación y política educativa: ensayos en honor de Pablo Latapí*. Santillana: México.
- Piña Osorio, José Manuel. (Coord). (2004). *La subjetividad de los actores en educación*. CESU/UNAM: México.
- Ramírez, Rafael. (1963). *Organización y administración de Escuelas rurales*. SEP, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional: México.
- Rodríguez, Nacarid. (2001). *Estilos de dirección en Escuelas venezolanas*. Revista de Pedagogía. Vol. 22 No. 64 pp.189-217: Venezuela.
- Sánchez Cerón, Manuel. (2000). *Experiencias recientes de gestión en la escuela básica de Brasil*. Revista latinoamericana de estudios educativos. Vol. 30, No. 4 pp. 119-13: México.
- Sandoval, Etelvina. (1992). La educación básica y la posibilidad de cambios. *Revista El cotidiano*: México.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (2000). *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. Aljibe: España.
- Schmelkes, Sylvia. (1998). La educación básica, en Latapí Pablo. *Un siglo de educación en México*. Vol. I CONACULTA/FCE: México.
- SEP. (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. SEP: México.
- Touraine, Alan. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* FCE: México.
- Tirozzi, Gerald N. (2001). *The Artistry of Leadership: The Evolving Role of the Secondary School Principal* Phi Delta Kappan 82.
- Vite Vargas, Alma Elizabeth. (2004). *El director de escuela primaria. Identificación y práctica*. Tesis Doctoral. UPN: Pachuca Hidalgo.

## Notas

<sup>1</sup>La gestión es un discurso-dispositivo en el sentido de convertirse en el regulador de lo que es considerado una escuela de calidad, y por tanto justificable en su existencia, otorgamiento de recursos financieros y mantenimiento por parte de un Estado evaluador, que no benefactor. El concepto de gestión es más genérico que el de administración, el primero connota acciones autorreguladoras de planificar y administrar “lo propio desde lo propio”, el segundo implica la tarea de ejecución de instrucciones externorreguladoras o sea desde una planificación verticalista (cfr. Casassus J., 2000). Sin embargo, el propio discurso presenta una fisura que hace posible al “otro” sujeto, al que se resiste frente al sujeto de la dimensión funcionalista.

<sup>2</sup>Problemática planteada por los diagnósticos nacionales e internacionales, abordados en la problematización de esta investigación.

<sup>3</sup>Lo cual es posible corroborar gracias a las investigaciones de Arnaut (2000), Ornelas (1995), Calvo (1999), Sandoval (2004) entre otros autores.

<sup>4</sup>Hasta la fecha poco se sabe de cómo los directivos tienden a resignificar el discurso, esto es, de cómo desde sus condiciones situacionales o contextuales interpelan la discursividad institucional proveniente de las políticas educativas, asignándole nuevos sentido en su práctica y concretándolo en su propia realidad. Tampoco se sabe qué condiciones permiten lograr tal resignificación del nivel discursivo de lo macro político al microescenario del contexto en el que se mueven, desde sus condiciones del trabajo, su historia profesional, la situación de sus contextos escolares y la interacción con sus colegas.

<sup>5</sup>Este argumento es una conclusión de la investigación de tesis doctoral realizada por Ofelia Cruz Pineda (2004).

<sup>6</sup>A lo largo de mi trabajo manejaré la noción de *dispositivo*, bajo la connotación de Foucault, entendido como máquina para hacer hablar y ver. Constituido por tres dimensiones: saber, poder y subjetivación. Éstas se entrecruzan y dan cuenta de una visión del mundo. En el caso concreto de mi investigación, los dispositivos establecen condiciones para promover un determinado régimen de verdad sobre las funciones y el deber ser de los sujetos, orientan posiciones y relaciones diferenciales de los sujetos en función de ciertas finalidades, estrategias, valores y creencias sobre el modo en que se produce social, institucional y subjetivamente la función de los directivos (Cfr. Deleuze, Gilles, 1999).

<sup>7</sup>Algunas de las estrategias de profesionalización desembocan en cursos nacionales y estatales a través del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP); programas de

posgrado; diplomados y cursos de actualización diseñados por las direcciones de los distintos niveles educativos y otras instancias de formación y actualización de la SEP así como las secretarías de educación en los Estados.

<sup>8</sup>A este respecto el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE 2001-2006) menciona: “La necesidad de formar a los directivos escolares en las tareas sustantivas de la escuela y de crear condiciones para que en su actividad favorezcan los asuntos académicos sigue siendo urgente e impostergable, pues del ejercicio de esta función depende en gran parte el funcionamiento eficaz de la escuela. Estas figuras concentran su actividad en atender las múltiples tareas administrativas de las dependencias superiores, muchas veces desconocen las estrategias de trabajo y las prioridades establecidas en las normas, así como los materiales educativos, en la mayor parte de los casos, carecen de la formación necesaria para evaluar y dar seguimiento al trabajo docente y al funcionamiento de la escuela en su conjunto.” (PNE2001-2006).

<sup>9</sup>Al respecto cfr. Santos Guerra (2000) que señala: “la evaluación requeriría una ampliación del objetivo ya que una parte sustancial del trabajo de los alumnos depende de la organización de los medios, de la intervención coordinada y del clima de la institución donde lo realizan” p. 294.

<sup>10</sup>Expresión de Merton, en el sentido de que a los que tienen más se les dará y a los que menos tienen más se les quitará, de acuerdo al Evangelio de Mateo. Cfr. Merton, Robert K. (1988).

<sup>11</sup>Concepto clave que se constituye como un neologismo ante el discurso asimilado y legitimado por los directivos; hoy los directores incorporan a su habla nociones como gestión, con sus correlatos: la autonomía, la participación, los equipos colaborativos, la colegiación, etcétera.

<sup>12</sup>Al respecto cfr. CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con calidad*. Santiago de Chile. p. 19.

<sup>13</sup>Esta noción de la identidad barroca es tomada en el campo de la política de Bolívar Echeverría; en el campo de la educación los profesores Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot lo han planteado. Quienes de manera concreta lo aplican al campo de la gestión son los profesores Guadalupe Mora Tufiño y Rafael Sánchez Avilés (Cfr. Arriarán Samuel y Hernández E., 2001).