

Sentidos de la experiencia de dirigir escuelas primarias en contextos de vulnerabilidad social. Dos estudios clínicos.

Autor:

Sanchez Troussel, Lorena

Tutor:

Souto, Marta

2021

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Tesis de doctorado

Lorena Sanchez Troussel

**SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA DE DIRIGIR
ESCUELAS PRIMARIAS EN CONTEXTOS DE
VULNERABILIDAD SOCIAL.
DOS ESTUDIOS CLINICOS**

Directora: Marta Souto

Año 2021

ÍNDICE

Agradecimientos.....	1
Introducción. La experiencia de investigar la experiencia directiva.....	3
1. ¿Por qué un estudio sobre directores?	4
2. ¿Por qué un estudio en contextos de vulnerabilidad social?	5
3. ¿Por qué investigar la experiencia?.....	6
4. El objeto y el problema de investigación	12
5. Sobre el modo de organización de esta tesis	13
PARTE I. CONSIDERACIONES TEÓRICAS	
Capítulo I. Sobre el estado del arte.....	16
1. Las investigaciones sobre la dirección escolar: algunas precisiones.....	16
2. El contexto del surgimiento de las investigaciones sobre dirección escolar	17
3. Los conceptos de dirección escolar y gestión escolar: algunas notas para diferenciarlos.....	19
4. Las investigaciones sobre dirección escolar desde el enfoque de la eficacia escolar.....	24
5. Las investigaciones sobre dirección escolar desde enfoques comprensivos y críticos	43
6. Valoración de los aportes del estado del arte a esta tesis	58
Capítulo II. Sobre la construcción del objeto de estudio	61
1. La noción de experiencia.....	61
2. La noción de sentido.	71
3. La noción de vulnerabilidad social.....	76
4. El objeto de estudio: Los sentidos en la experiencia directiva en contextos de vulnerabilidad social	79
Capítulo III. Sobre el enfoque epistemológico y el diseño metodológico.....	82
1. Los principios epistemológicos que orientan el estudio.....	82
2. El diseño metodológico.....	87
Capítulo IV. Sobre el abordaje multirreferencial de la experiencia directiva.....	92
1. Perspectiva social de la experiencia directiva	93
2. Perspectiva política de la experiencia directiva	97

3. Perspectiva institucional de la experiencia directiva.....	108
4. Perspectiva psicosocial y psíquica de la experiencia directiva	114
5. Perspectiva técnica (o sobre la actividad) de la experiencia directiva	125
PARTE II. DOS ESTUDIOS CLÍNICOS	
Capítulo V. El sentido social y político en la experiencia directiva. El caso de Daniel	130
I. Contextualización del caso: el barrio y la escuela	131
II. La experiencia de dirigir de Daniel. Sentidos en torno al contexto de vulnerabilidad social y al proyecto de escuela	140
III. La experiencia de dirigir de Daniel. Sentidos en torno a las actividades de dirección	159
IV. La experiencia de dirigir de Daniel. Sentidos en torno a la relación con los otros	192
V. La experiencia de dirigir de Daniel. Sentidos en torno a la propia experiencia	227
VI. Caso 1: Conclusiones	233
Capítulo VI. El sentido psicofamiliar en la experiencia directiva. El caso de Analía	242
I. Contextualización del caso: el barrio y la escuela.	243
II. La experiencia de dirigir de Analía. Sentidos en torno al contexto de vulnerabilidad social y al proyecto de escuela	249
III. La experiencia de dirigir de Analía. Sentidos en torno a las actividades de dirección	274
IV. La experiencia de dirigir de Analía. Sentidos en torno a la relación con los otros	313
V. La experiencia de dirigir de Analía. Sentidos en torno a la propia experiencia	331
VI. Caso 2: Conclusiones	338
Capítulo VII. La experiencia directiva en contextos de vulnerabilidad social. Consideraciones finales.....	346
1. La tesis que se sostiene.....	346
2. Los aportes a la investigación sobre dirección escolar.....	349
3. Una matriz de análisis de la experiencia directiva	352
4. El proceso de autorización del investigador en la producción de conocimiento sobre la experiencia directiva	355
5. Acerca de futuras líneas de investigación	357
Referencias bibliográficas.....	359

ANEXO	375
I. La regulación de la función directiva: mandatos históricos-sociales y definiciones normativas	375
II. Instrumentos de recolección de datos	404

Agradecimientos

Agradezco a quienes compartieron conmigo la experiencia de producción de esta tesis y oficiaron, en ese compartir, de *otros significativos, potenciadores y posibilitadores* de esta experiencia:

- A Daniel y Analía (directores de escuela) que me permitieron, generosamente, entrar en sus espacios de trabajos.
- A Alexis, mi compañero de la vida, que fue sostén e impulso en momentos críticos del proceso de escritura.
- A mi mamá y mi papá, quienes sin saberlo sembraron en mí el deseo de saber. A mi hermana, con quien comparto el deseo de vivir en un mundo menos desigual.
- A Marta Souto, mi directora, quien me acompañó en este largo proceso con la dedicación y el amor que solo las grandes maestras pueden donar.
- A Soledad Manrique, mi co-directora de beca y entrañable amiga, quien supo acompañarme y contagiarme del deseo de saber.
- A Diana Mazza, quien hace muchos años me miró con confianza y, con esa mirada, me alentó a pensarme como investigadora.
- A mis amigas. Las de siempre, las que me dio la carrera de grado y las que surgieron de los ámbitos de desempeño profesional. Por estar, por preguntar, por desear conmigo, por confiar.
- A mis compañeras/os docentes de la cátedra Didáctica II (Matías Piaggi, Sol García Weis, Marianlea Renzi, Gabriela Volpin, María Inés González y Nicolás Moggi) por los años compartidos de trabajo reflexivo y comprometido en la docencia y la investigación.
- A mis compañeros de adscripción de Didáctica II (Laura Kurland, Matías Piaggi, Mercedes Lavalletto, María Eugenia Poggio) con quienes me inicié, con esa potenciadora contención que los grupos pueden brindar, en las tareas de investigación en la universidad.

- A mis excolegas del Colegio Beth, por transitar conmigo la intensa experiencia de la gestión escolar. Especialmente a Bárbara Frohmann y a Gilda Musykanski por hacer de esa experiencia objeto de reflexión.

- Al CONICET, por haber hecho posible el desarrollo de la investigación que dio lugar a esta tesis.

- Al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). A Tono Castorina y Vicky Orce por generar espacios de solidaridad y construcción colectiva para los investigadores en formación. A mis compañeros y compañeras de beca, especialmente a Florencia Di Matteo (con quien nos regalamos productivos momentos de escritura y palabras de aliento) y a Mercedes Palumbo (quien me ayudó a pensar en aspectos de la dimensión política de la experiencia directiva).

- A la escuela y universidad pública por haber sido, y seguir siendo, mi espacio de formación.

A todos ellos, mi agradecimiento.

Lorena Sanchez Troussel

Introducción

La experiencia de investigar la experiencia directiva

Esta tesis trata sobre los sentidos que asume la experiencia de dirigir escuelas en contextos de vulnerabilidad social. La construcción de este objeto de investigación supuso para mí un proceso largo, de formulaciones y reformulaciones, con momentos de avances y otros de estancamiento. Para un investigador que se está formando, que es mi caso, la tarea de construir un objeto y un problema de investigación se presenta a primera vista como sencilla. Pero pronto, muy pronto, se experimentan dificultades de distinto orden. Dificultades unas, asociadas al desconocimiento de la tarea de investigar o de marcos teóricos que permitan articular las ideas que se tienen sobre el tema, pero también, y sobre todo, dificultades asociadas a la “ignorancia” acerca de uno mismo, de aspectos de la propia subjetividad que se ponen en juego y se actualizan de modo particular en distintos momentos de la investigación. De algunos momentos y aspectos de la experiencia de la construcción del objeto de esta tesis me interesa dar cuenta aquí.

En este punto, se torna ineludible señalar que este estudio se realiza desde el enfoque clínico. El enfoque clínico “es un abordaje propio de las ciencias ideográficas que se ocupan de lo singular. Es una orientación peculiar de la actividad del investigador, una manera de acercarse al objeto de estudio, de relacionarse con él para poder comprenderlo, que focaliza en el conocimiento del sujeto individual o colectivo (grupos o instituciones), produciendo conocimiento a partir del estudio en profundidad y del descubrimiento de la singularidad del caso” (Souto, 2010, p. 63). En este enfoque, ocupa un lugar central la noción de implicación. La implicación es entendida como el conjunto de relaciones, vínculo particular y absolutamente inevitable que entablan en el proceso de conocimiento, el investigador y el objeto de investigación, sea un sujeto individual, colectivo o social. Este vínculo puede incluir tanto dimensiones conscientes como inconscientes (Barbier, 1977; Lourau, 1975). En el marco de esta forma de hacer ciencia que desde lo epistemológico supone la inseparabilidad entre sujeto y objeto, todo investigador se encuentra permanentemente en

proceso de formación, entendida como desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes (Ferry, 2008; Barbier, 1990). En tanto investigar implica llevar a cabo un trabajo de elaboración psíquica sobre uno mismo que es transformador, investigación y formación constituyen dos partes de un mismo fenómeno. Es esa subjetividad en permanente proceso de trans-formación la que es capaz de construir nuevos objetos o nuevos modos de mirarlos, al ser atravesada y afectada por ellos: sujeto y objeto construyéndose en un proceso indisociable.

Por lo antes dicho, esta tesis es un trabajo que da cuenta de la experiencia de dos directores que trabajan en escuelas en contextos de vulnerabilidad social a la vez que da cuenta de mi experiencia de investigar la experiencia directiva en esos contextos.

1. ¿Por qué un estudio sobre directores?

Un estudio sobre directores porque la función directiva es de las funciones centrales y más relevantes en las escuelas. Los directores, como sabemos, son los principales responsables de lo que ocurre en cada unidad escolar. Por otra parte, la investigación sobre dirección escolar, como veremos en el capítulo referido a antecedentes teóricos, cuenta con un desarrollo interesante aunque escaso en nuestro país. Hasta aquí razones que podríamos llamar “objetivas”.

Pero también, y sobre todo, un estudio sobre directores por mi deseo de comprender y conocer algunas cuestiones sobre la dirección de escuelas en contextos de pobreza. La elección del tema de esta tesis se relaciona con preocupaciones que se originaron en mi vida profesional. Hace poco más de diez años me graduaba y comenzaba a trabajar como Licenciada en Ciencias de la Educación. Por entonces realizaba distintas actividades. Una de ellas, de las que más inquietudes y desafíos me ha generado, fue la de ser docente en cursos de capacitación a aspirantes a cargos directivos en la Ciudad de Buenos Aires. Las reflexiones dentro del equipo docente que dictaba los cursos, las nuevas y viejas lecturas, se me presentaban siempre como insuficientes a la hora de intentar significar los miedos, deseos e interrogantes que los aspirantes a directores compartían en cada encuentro. ¿Cómo es el trabajo del director/a en las escuelas? ¿Qué problemas enfrentan? ¿Cómo los resuelven? ¿Qué necesita saber un director/ra? ¿Qué enseñarles?; eran algunas de las preguntas que me

hacía por aquellos años. Allí, en esos encuentros con maestros que serían directores, en sus deseos, sus miedos, sus búsquedas (que pronto se convirtieron en las mías) se encuentra el origen de esta tesis. Como señala Souto (2010) hablar del objeto de una investigación es también hablar de las preguntas acerca del deseo de investigar que moviliza al sujeto investigador y del porqué de la elección de ese objeto.

2. ¿Por qué un estudio en contextos de vulnerabilidad social?

Desde el inicio del proceso de formulación del objeto de investigación, persistió en mí el interés por estudiar el trabajo de directores que desempeñan su función en contextos de pobreza. Existía, por una parte, cierto compromiso ético. Investigar en estos contextos suponía de alguna manera un ejercicio profesional comprometido con el contexto, que expresaba los valores de mi formación en la universidad pública.

En el largo proceso de recolección de datos, sobre todo cuando la pobreza se mostraba crudamente (por el hambre de un niño, por la dificultad de una madre de acceder a un trabajo digno, etc.), la pregunta acerca de porqué investigar en ese contexto insistía en mis pensamientos. Y la respuesta acerca del compromiso ético se mostraba, para mí, insuficiente. El análisis de la implicación me permitió reconocer los miedos que atravesaban la elección del objeto. Pude elucidar que la elección del contexto de investigación se vinculaba, por una parte, con lo que Barbier (1977) denomina implicación histórica-existencial. Esta dimensión da cuenta de que la ligazón que establece el investigador con la realidad estudiada está mediada por los valores que posee en tanto miembro de una clase social determinada. Por otra parte, pude identificar, en la elección del contexto de estudio aspectos de la dimensión psico-afectiva de la implicación (Barbier, 1977).

El análisis de mis impresiones me permitió saber que la elección del objeto, además de vincularse con aspectos éticos o de compromiso social, se vinculaba con ansiedades infantiles ligadas a momentos de mucha inseguridad económica que atravesó mi familia. Reconozco en ese pasado sentimientos de miedo, que esa situación de fragilidad y vulnerabilidad me generó. Puedo hoy nombrar esos temores como vinculados a la caída de cierta protección y seguridad social y familiar y, ligada a esto, identifico cierta caída o fragilidad de la figura paterna. La pobreza extrema, en el caso de mi familia, nunca fue

efectiva, pero la situación de vulnerabilidad social en la que nos ubicamos por cierto período, presentaba a la exclusión como amenaza. Reconozco aquí cierta paradoja, presente en esta idea de querer conocer aquello mismo a lo que temía (o sigo temiendo): la pobreza (que en algún momento se presentó como amenaza y que seguía de algún modo operando en mí) en un intento (o ilusión) de controlar en el plano del conocimiento algunas de esas ansiedades asociadas a mi historia familiar y los temores allí originados.

3. ¿Por qué investigar la experiencia?

3.1. Primera formulación del objeto de estudio: las prácticas de directores

En los inicios de esta investigación, entonces, el tema parecía estar más o menos definido. Me interesaba estudiar directores que trabajaran en escuelas en contextos de vulnerabilidad social. Desde allí hubo un sinfín de objetos formulados. Me interesa detenerme aquí en las últimas versiones de dichas formulaciones. Por una parte, porque esa última reformulación dio lugar a lo que finalmente sería el objeto de esta tesis. En segundo lugar, porque ese cambio de objeto (pasar del estudio de las prácticas al estudio de la experiencia) significó un cambio epistemológico significativo.

Partiendo del interés por el estudio de los directivos en contextos de vulnerabilidad social, la formulación inicial del objeto se centró en el concepto de prácticas. El proyecto de investigación de ese primer momento propuso la descripción y el análisis de las prácticas de directores de escuelas en contextos de vulnerabilidad social.

El modo de concebir las prácticas en este momento se articuló en torno de tres concepciones sobre la misma:

1) La idea de práctica en términos de un hacer orientado por valores (concepción aristotélica de la práctica):

Hablar de la educación como práctica se refiere no sólo a su acepción más usual, un hacer, sino que representa, en su sentido aristotélico, una preocupación moral, un guiarse por valores y fines que la acción busca realizar en sí misma; pero esos mismos valores no cobran un significado fijo y externo

a la acción, es en la propia acción por donde acaban por adquirir significado (Contreras y Pérez, 2010, p.12).

2) La idea de práctica como un proceso humano que supone la transformación de la realidad (concepción de tipo antropológico e instrumental): “[la práctica es un] proceso de transformación de una realidad en otra realidad y que requiere de la intervención de un operador humano (sujeto)” (Barbier, 1996, citado en Blanchard Laville y Fablet, 1996, p. 31). En esta definición, una práctica más que la identificación de los resultados, supone la identificación de los procesos de transformación de la realidad, así como de los componentes que entran en juego de modo directo en la producción de esos resultados.

3) La idea de práctica en tanto práctica profesional (concepción que pone de relieve la dimensión sociológica de la práctica):

Por práctica entenderemos cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma, mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad (MacIntyre, 1987, p. 233).

A partir de la reflexión teórica sobre las nociones de sujeto y subjetividad realizadas en el grupo de estudios dentro del equipo de investigación¹ en el que participo y, de los significados que surgieron en los contactos con el terreno en la investigación sobre directores, nos planteamos algunos interrogantes. Los mismos estuvieron relacionados con:

- La concepción de subjetividad: ¿qué concepción de subjetividad subyace a la noción de prácticas?

- El modo en que el director se vincula con la realidad de la escuela: ¿Cómo el director/a otorga sentido a su tarea en un contexto complejo e incierto en el que el mismo ejercicio del rol directivo entra en cuestión? ¿Cómo otorga sentido a su tarea en un contexto social en el que la construcción de sentido sobre el futuro, la educación y la escuela misma,

¹ Me refiero al programa de investigación “La clase escolar”, dirigido por Marta Souto con radicación en el IIICE-UBA.

parecen estar puestos en duda? ¿Cómo la noción de práctica nos permite dar cuenta de estas problemáticas?

En este marco de inquietudes y preguntas, la concepción de práctica presentaba algunas limitaciones:

- En primer lugar, la idea de práctica supone una escisión entre sujeto y objeto. La práctica es el proceso por el cual un sujeto transforma la realidad (objeto). Algunas concepciones de práctica refieren, a su vez, a que el sujeto es transformado en el proceso de la práctica. Sin embargo, la separación de sujeto y objeto, incluso en las concepciones que refieren a una relación dialéctica entre ambos, es constitutiva de la noción.

- Por otra parte, la idea de práctica en tanto práctica profesional supone considerar centralmente la idea de profesión en tanto campo definido socialmente. Es decir que la consideración del concepto de práctica en la definición del objeto de investigación significa poner de relieve una dimensión sociológica del objeto, en tanto se trata de analizar las regulaciones y normas que guían la práctica directiva en tanto profesión. En este sentido, desde esta construcción teórica no se focaliza, a nuestro entender, en el modo singular en que ese director se vincula con su función, la escuela, el barrio, etc.

- En tercer lugar, consideramos que la idea de práctica supone colocar en primer plano el hacer, la acción (ya fuera en torno a valores, en torno a los componentes del proceso de transformación, como en torno a ese hacer y sus definiciones culturales y sociales) y no el plano del padecer. Este interés por el padecimiento y la posibilidad de su significación y re significación, es decir, la cuestión del sentido, se consideran centrales para pensar a los directores en un contexto en el que la realidad externa a la escuela (la pobreza) podría favorecer todavía más los procesos de alienación propios de las instituciones (Fernández, 2005).

3.2. La reformulación del objeto de investigación: la experiencia de directores²

En el marco de las reflexiones teóricas sobre la noción de subjetividad en el grupo de investigación y de las preguntas a las que dieron lugar los primeros contactos con el terreno,

² Profundizamos en las diferentes conceptualizaciones de experiencia en el Capítulo 2.

se inició un camino hacia la redefinición del objeto de investigación. El propósito fue la construcción de un objeto desde categorías teóricas que nos permitieran considerar las problemáticas que hemos definido en el apartado anterior. Después de analizar distintas conceptualizaciones, definimos al objeto de investigación a partir de la noción de experiencia.

Si bien la noción de experiencia es sumamente polisémica y compleja, y por ello su utilización crea importantes desafíos para la investigación empírica, a nuestro entender, permite abordar el estudio del trabajo de los directores en contextos de vulnerabilidad social desde la perspectiva que nos interesa.

Sostenemos entonces que la noción de experiencia:

1- Permite poner en cuestión la escisión entre sujeto y objeto, propia de la concepción moderna de subjetividad y presente en la noción de prácticas.

2- Al poner en tensión la escisión sujeto-objeto, la noción de experiencia también interroga la concepción de la relación sujeto-mundo como una relación estrictamente epistemológica.

3- Sin descuidar el análisis de la dimensión del hacer del director, incorpora la dimensión del padecer. Es decir: la posibilidad de analizar aspectos de la subjetividad vinculados con el *pathos*.

Ahora bien ¿qué supone la concepción moderna de subjetividad? y, ¿en qué sentido la noción de experiencia la interroga?

En términos esquemáticos, podemos señalar que la modernidad definió al *sujeto* como autofundado y en oposición al mundo. El mundo (la naturaleza y los otros) es lo que se opone al sujeto y lo que se opone al sujeto es ob-jeto (*ob-jectum* es lo que yace frente de...). En la concepción moderna, el sujeto se relaciona con el objeto a través de la representación, es decir: el sujeto se representa el mundo y lo lleva así al ámbito de su interioridad. La capacidad de representación del mundo es lo que le permite al sujeto conocerlo, esto es: dominarlo, controlarlo, ponerlo bajo el poder de su racionalidad (Frydman, 2012). El sujeto es, en la concepción moderna, dueño de la realidad (de la realidad

externa cuando se representa el mundo y de la realidad interna cuando vuelve la mirada sobre sí).

En esta concepción de subjetividad, el “yo” accede a la conciencia de forma inmediata y esto es índice de transparencia epistemológica: el yo es transparente a sí mismo, considera que las cosas pueden conocerse en sí mismas. En la concepción cartesiana, Dios sigue apareciendo como garante del conocimiento de las cosas, del mundo, pero es el hombre quien las conoce. La subjetividad es fundamento absoluto y a la vez lugar de ese fundamento absoluto:

Para Descartes, entonces, el yo es el sujeto del conocimiento, y ese yo es una substancia, una cosa, una res en el sentido aristotélico. La sustancia es lo que está por debajo, lo que subyace como núcleo terminado y completo, lo que tiene un ser en sí que no depende de otra cosa para ser (...) A partir de Descartes sabemos que las cosas son dudosas, que no son tal como aparecen. Sin embargo, el punto en que Descartes no duda es cuando afirma que la conciencia es tal y como parece a sí misma; en ella, sentido y conciencia del sentido coinciden (Frydman, 2012, p. 35).

El costo de este modo de comprender la subjetividad es el hiato entre el yo (pensamiento) y el mundo (realidad); la reducción del pensar a la actividad psíquica de conciencia (Frydman, 2012).

Entonces, ¿de qué modo la noción de experiencia discute estos rasgos de la subjetividad moderna?

La noción de experiencia discute la dicotomía entre sujeto y objeto y critica la idea de sujeto autofundado:

Dado que [experiencia] se refiere tanto a lo que se está experimentando cuanto al proceso subjetivo de experimentarlo, la palabra suele operar como un término “paraguas” para superar la escisión epistemológica entre sujeto y objeto. Los pragmatistas norteamericanos eran proclives a utilizarlo de esta manera. Si sumamos a ello los adjetivos que habitualmente acompañan a la palabra, tales como “vívida”, “interior” y “genuina”, es fácil comprender por

qué el término ha tenido una historia tan llamativa y continúa fascinando nuestra imaginación (Jay, 2009, p. 25).

Hemos señalado hasta aquí que hablar de experiencia nos permite poner en cuestión el hiato sujeto-mundo propio de la concepción moderna de subjetividad. Nos permite, a su vez, caracterizar la relación sujeto-objeto más allá de su faceta epistemológica. Pero además, la noción de experiencia posibilita poner en duda la idea de un sujeto integrado, coherente y autónomo, con capacidad de actuar sobre el mundo. Ahora bien ¿qué supone hablar de un sujeto que no está integrado, que no es autónomo?

Frydman (2012) nos señala que el término sujeto arriba al psicoanálisis con Lacan, sin embargo, la teoría freudiana, sin hablar estrictamente de sujeto, supone un fuerte cuestionamiento a la concepción moderna de subjetividad al cuestionar la identificación entre actividad psíquica y actividad consciente. Freud señala:

Qué puede decir entonces el filósofo frente a una doctrina que, como el psicoanálisis, asevera que lo anímico es, más bien, en sí inconsciente, y la condición de inconsciente no es más que una cualidad que puede agregarse o no al acto anímico singular, y eventualmente, cuando falta, no altera más en éste? Dice, desde luego, que algo anímico inconsciente es un disparate, una contradicción *in adjecto*, y no quiere percatarse de que con este juicio no hace más que repetir su propia definición –acaso demasiado estrecha– de lo anímico. (Freud, citado en Frydman, 2012, p.42-43)

La concepción freudiana saca al *yo* del lugar de amo en su propia casa y abre la concepción de una subjetividad que nunca se someterá a los dictados de la conciencia. El *yo* deja de ser amo para pasar a padecer los dictados del inconsciente.

La noción de experiencia incorpora la dimensión del *pathos*. *Pathos* significa “algo que sucede” (Jay, 2009), asociado al sentido de lo que uno sufre o soporta. En cierto modo, podríamos decir que lo otro-inconsciente da cuenta de la dimensión *pathémica* de la subjetividad (en el sentido que los fenómenos inconscientes son a pesar del sujeto, es decir, escapan a su voluntad y control).

Jay (2009), por su parte, señala:

Cuando experiencia adquiere el sentido de experimento, sus dimensiones prácticas se activan, pero cuando se vincula al pathos – es decir, al hecho de que la experiencia puede sobrevenirnos sin buscarla o desearla- se destaca su dimensión pasiva. En este caso la paciencia puede convertirse en una virtud y la espera de un encuentro que uno no puede forzar se considera una fuente de experiencia. (p.27)

Consideramos que la incorporación de esta dimensión de la experiencia resulta central, en tanto posibilita plantear interrogantes acerca de los modos en que cada director se relaciona con el contexto en el que trabaja (caracterizado por la vulnerabilidad y la exclusión social) y consigo mismo. Nos permite reflexionar acerca del modo en que la realidad de las escuelas los afecta. Los directores señalan que, en ocasiones, las situaciones que enfrentan se les presentan como inciertas y los desbordan, desbordan sus modos de pensar y de hacer. Entonces ¿qué sucede cuando la realidad se presenta de modo tal que los saberes disponibles no permiten significarla y actuar sobre ella? ¿Qué sucede cuando esa dimensión propositiva de la experiencia parece quedar paralizada? Considerar estos problemas supone considerar el modo en que lo imprevisto, lo incierto se relaciona con la experiencia:

La experiencia tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable (...) La experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improviso, y sin embargo no sin preparación, y vale hasta que aparezca una experiencia nueva (Gadamer, 1977, p. 28).

4. El objeto y el problema de investigación

Teniendo en cuenta las nociones de experiencia citadas, podemos decir que nos interesa el estudio de los sentidos³ que asume la experiencia de los directores en escuelas en contextos de vulnerabilidad social. El objeto de estudio queda formulado entonces como:

³ Definimos la noción de sentido en el Capítulo 2.

“Los sentidos en la experiencia de directores de escuela en contextos de vulnerabilidad social.”

En síntesis, la redefinición teórica del objeto a partir de la noción de experiencia, hace posible el abordaje de nuevas facetas del mismo a la vez que otorga centralidad a dimensiones descuidadas bajo la formulación de prácticas. Posibilita el estudio del ejercicio profesional de los directores a partir de considerar aquello que hacen y también aquello que padecen; supone el análisis de las dimensiones sociales y técnicas de la profesión, pero también de la dimensión psíquica de la misma. El problema de investigación queda planteado en la siguiente pregunta: ¿qué sentidos asume la experiencia de dirigir escuelas en contextos de vulnerabilidad social? La investigación cuyos resultados aquí se presentan se propuso como objetivo general describir e interpretar los sentidos que asume la experiencia de directores en escuelas primarias en contextos de vulnerabilidad social. Como hemos mencionado la investigación se realizó desde el enfoque clínico en sentido amplio. Éste permite abordar la complejidad y singularidad de cada caso, de cada director en su entorno e incluir la lectura del psicoanálisis en su articulación con otras posibles.

5. Sobre el modo de organización de esta tesis

En la Parte I de esta tesis, presentamos los aspectos teóricos, epistemológicos y metodológicos. El primer capítulo recupera investigaciones y desarrollos teóricos sobre el tema de la dirección escolar que se constituyen en antecedentes de este estudio. En el Capítulo II, presentamos las nociones que han contribuido a la construcción del objeto de investigación. Aquí establecemos concepciones en torno a la noción de experiencia, sentido y vulnerabilidad social. En el Capítulo III, desarrollamos las hipótesis epistemológicas en las que se basa el presente estudio. Hacemos referencia al pensamiento de la complejidad, a la multirreferencialidad teórica y al enfoque clínico en sentido amplio. A su vez, presentamos el diseño metodológico de la investigación. El Capítulo IV presenta el marco multirreferencial construido para el abordaje de la experiencia directiva.

La Parte II queda constituida por dos estudios clínicos realizados en dos escuelas. Cada caso describe y analiza los sentidos que asume la experiencia directiva de un director, en el primero de los casos (Capítulo V), y de una directora en el segundo de ellos (Capítulo

VI), que dirigen escuelas primarias en contextos de vulnerabilidad social en la Ciudad de Buenos Aires. En el Capítulo VII, se presentan las conclusiones y consideraciones finales de este trabajo.

En el Anexo presentamos un apartado que reúne una descripción de aspectos histórico-políticos sobre la dirección escolar en la Ciudad de Buenos Aires. Luego se presentan las áreas de indagación de las entrevistas iniciales y un fragmento de registro de observación de la jornada de trabajo de uno de los casos.

PARTE I
CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Capítulo I

Sobre el estado del arte

Se presentan a continuación estudios que se constituyen en antecedentes de nuestro problema de investigación. En primer lugar, hacemos una breve referencia al contexto en que comenzaron a proliferar las investigaciones sobre dirección escolar. En segundo término, presentamos una serie de notas que permiten establecer ciertas distinciones entre los términos de dirección y gestión escolar. Por último, nos detenemos en presentar las principales líneas de investigación sobre la temática. Las mismas se organizan en dos apartados. El primero de ellos engloba los trabajos que aquí ubicamos bajo el *paradigma dominante de la eficacia escolar*. Se trata de trabajos que, más allá de sus diferencias, tienen como propósito central identificar variables vinculadas con la eficacia y mejora de la escuela y, desde este marco, estudian el rol directivo. En un segundo apartado (*estudios comprensivos y críticos de la dirección*), ubicamos trabajos que, también desde marcos diversos, más que medir la eficacia de la dirección y de la escuela e identificar variables relacionadas con el éxito, buscan comprender dimensiones o aspectos de la dirección de escuelas.

1. Las investigaciones sobre la dirección escolar: algunas precisiones

Al momento de realizar una revisión de la bibliografía sobre dirección escolar, observamos que los estudios que abordan el problema de la dirección de la escuela definen sus objetos desde términos relacionados pero diferentes. Así, en la búsqueda de antecedentes se torna necesario incluir los trabajos que abordan la “dirección” así como aquellos que se ocupan del estudio de la “gestión” o del “liderazgo escolar”. A su vez, es necesario notar que en muchos casos el concepto de “gestión escolar” y de “liderazgo escolar” exceden el ámbito de la dirección. Aquí recuperaremos aquellos trabajos que bajo el término dirección, gestión o liderazgo; indagan aspectos, problemas o dimensiones vinculadas con el rol directivo en la escuela.

Como hemos anticipado, en primer lugar, haremos una breve referencia al contexto en el que surgen las investigaciones sobre la dirección escolar. Luego nos detendremos en

realizar algunas precisiones sobre los términos “dirección” y “gestión” para finalmente hacer referencia a las investigaciones que se han ocupado de la dirección escolar en los últimos 30 años. Si bien entendemos que se trata de un límite de tiempo amplio, nos interesa recuperar algunas investigaciones de los años noventa e incluso previas, porque entendemos que es en este período que la investigación sobre la dirección se define con mayor claridad y en algunos países se consolida como campo de estudio. Gran parte de los trabajos actuales, sobre todo en las líneas anglosajona y española, mantiene la impronta de esos momentos constitutivos, razón por la cual entendemos de importancia mencionarlos.

2. El contexto del surgimiento de las investigaciones sobre dirección escolar

Los trabajos sobre la dirección escolar son tan antiguos como lo es la propia investigación educativa (Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). Los primeros estudios de la dirección escolar datan del siglo XIX y los mismos pueden situarse en los inicios de la administración o gestión educativa como disciplina en países anglosajones (García Garduño, Slater y López Gorosave, 2011). Si bien no se trata aún de estudios empíricos, el campo de interés comienza a definirse. El hecho que la dirección escolar haya sido un tema de central interés en los estudios de administración escolar en países como Estados Unidos, se debe probablemente “a que su sistema educativo ha permanecido descentralizado a pesar de las crecientes regulaciones e intervenciones estatales y federales. Los centros escolares gozan de cierta autonomía, mayor importancia del puesto del director, pues éste y la escuela pueden tomar decisiones” (García Garduño *et al.*, 2011, p. 31). Dentro de los primeros estudios empíricos sobre dirección escolar, puede mencionarse el del estadounidense William Greenfield (1977a, 1977b). Se trató de una investigación con un marco anclado en la teoría de la socialización, que se ocupó de describir las características de los candidatos a directores (García Garduño *et al.*, 2011).

En el caso de España⁴, el grueso de las investigaciones sobre dirección escolar se produce en la década de los noventa. En este mismo período, puede identificarse el estudio

⁴ La investigación española nos interesa especialmente. Por una parte, porque por una cuestión idiomática, se trata de la investigación sobre dirección más difundida en Latinoamérica. En segundo lugar, distintos investigadores y equipos de investigación españoles han desarrollado y desarrollan proyectos de investigación en cooperación con equipos de investigadores de universidades latinoamericanas, por lo que los marcos de la investigación española definen aspectos de la investigación sobre dirección que se desarrolla en estos proyectos.

del problema de la dirección desde la óptica del liderazgo así como la aparición del término “gestión” para el abordaje de problemáticas vinculadas con la escuela en general y con la dirección en particular. Podemos situar también en este período, el interés por la dirección escolar para el caso de Latinoamérica.

El interés por investigar e intervenir en el campo de la dirección escolar en este período (podemos definir un amplio período entre las décadas de los ochenta y noventa de acuerdo con la región) puede comprenderse en el marco de las reformas educativas, que a su vez es necesario situar en el contexto de cambios socioeconómicos y estatales de la región (Cassasus, 2000; García Garduño *et. al.* 2011; Pérez Ruiz, 2014; García Garduño, 2014; Manzione, 2011). De acuerdo con Pérez Ruiz (2014) los principales factores que afectaron a los sistemas educativos en América Latina y en el resto del mundo (con matices particulares en cada uno) que definieron las características del contexto en que los estudios sobre dirección escolar se desarrollaron, fueron:

- La crisis del estado de bienestar y el desarrollo de políticas neoliberales que dio lugar a la promoción de diversas reformas estructurales centradas en el uso racional de los recursos y en la descentralización del aparato estatal.
- El desplazamiento de una economía centrada en el desarrollo del mercado interno a una orientada a la apertura comercial lo que ha propiciado la incursión de un esquema de competitividad productiva a escala global.
- La desregulación de los mercados de trabajo, cuyo impacto se expresa en nuevas formas de contratación, capacitación y movilidad de la mano de obra en diferentes esferas productivas.
- Los procesos de reestructuración productiva y los cambios en la organización del trabajo que suponen adecuaciones en las condiciones socio-técnicas de las empresas.
- El avance de las tecnologías de la comunicación y la información cuyos usos se extienden a diversos campos de la actividad humana.

Por último, sabemos que durante la reforma educativa de los años noventa en nuestro país (reforma estrechamente vinculada con la reforma del sistema educativo en España) se produjo una gran difusión de literatura sobre dirección y gestión originada en España a través de *la Red Federal de Formación Docente Continua*.

García Garduño *et. al.* (2011) señalan algo similar para el caso mexicano. Indican que la mayoría de las investigaciones sobre dirección escolar se da en la década de los noventa y se asocia a tres factores:

A. Las políticas de descentralización educativa pactadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (...). B. Las políticas educativas tendientes a elevar la calidad de la educación básica que establecen como prioridad del sistema educativo, el mejoramiento del desempeño escolar. C. El desarrollo del movimiento de la eficacia escolar que indaga sobre variables que determinan dicha eficacia (pág. 31).

Si bien los autores hablan del contexto mexicano, sus afirmaciones pueden ampliarse para el resto de los países latinoamericanos, entre ellos la Argentina. De este modo, el interés por la dirección escolar en la década de los noventa, puede ser comprendido en el marco de políticas educativas que supusieron una reestructuración del funcionamiento de las escuelas basada en una racionalidad organizacional (Del Castillo y Azuma, 2009; Namode Mello y Da Silva, 2004). De acuerdo con esta lógica, se pretende llevar al interior de las escuelas determinados principios organizacionales asociados fuertemente con la idea de cambio educativo. Se trata de transitar desde un esquema burocrático, centralista y fragmentado a uno basado en la autogestión, las prácticas flexibles y las decisiones compartidas (Pozner, 2000). El director aparece en estas miradas como un promotor o gestor del cambio. Y es en este marco que el término “gestión” aparece con insistencia en las investigaciones que abordan el problema de la dirección de escuelas; así como lo hace el término “liderazgo”.

3. Los conceptos de dirección escolar y gestión escolar: algunas notas para diferenciarlos

Nos detendremos en mencionar algunas notas que nos permiten distinguir los términos de dirección y gestión escolar, para luego avanzar con la presentación de las investigaciones sobre nuestro tema.

3.1. La dirección escolar

Bajo el término “dirección”, el *Diccionario de la Real Academia Española* señala:

Acción y efecto de dirigir; consejo, enseñanza y preceptos con que se encamina a alguien; conjunto de personas encargadas de dirigir una sociedad, un establecimiento, una explotación, etc.; cargo de director; cada una de las oficinas superiores que dirigen los diferentes ramos en que se divide la Administración Pública.

“Dirigir” significa:

Enderezar, llevar rectamente algo hacia un término o lugar señalado; guiar, mostrando o dando las señas de un camino; encaminar la intención y las operaciones a determinado fin; gobernar, regir, dar reglas para el manejo de una dependencia, empresa o pretensión; aconsejar y gobernar la conciencia de alguien; Orientar, guiar, aconsejar a quien realiza un trabajo; entre otras acepciones.

Antúnez y Gairín (1996) nos brindan una definición de dirección escolar. Los autores dicen que la “dirección escolar” es un lugar diferenciado de otros en la escuela. Dicha diferenciación resulta de la división del trabajo al interior de la organización escolar, en tanto la naturaleza y características de las escuelas hacen que las mismas, al igual que otras organizaciones sociales, tiendan a racionalizar el trabajo de las personas que trabajan en ellas. “La diferenciación en los puestos de trabajo y la necesidad de especialización son, por tanto, respuestas para disminuir la complejidad de la propia tarea y un intento de rentabilizar los recursos personales con los que se cuenta” (Antúnez y Gairín, 1996, p. 235). De acuerdo con los autores, esta división del trabajo no supone necesariamente rigidez o establecimiento de estructuras jerárquicas o estratificadas.

Así, Antúnez y Gairín (1996) definen a la dirección como aquella función diferenciada en la estructura de la escuela, e imprescindible en la institución escolar como en cualquier otra organización, responsable de tareas tales como: la motivación, la dinamización, la coordinación del equipo y a la conducción del grupo. Para los autores, esta función puede ser desempeñada por alguna persona (director/a, jefe de departamento, coordinador/a de ciclo, etc.) o por un pequeño grupo de personas (equipo directivo). Dirigir, en esta mirada, consiste en la acción de influir en las conductas de otras personas para conseguir determinados propósitos que se suponen adecuados para la educación de los

alumnos y alumnas, asumiendo la responsabilidad de los resultados de esas actuaciones. “Dicho de otra manera, la acción directiva supone obtener resultados a través del trabajo de otras personas” (Antúnez y Gairín, 1996, p. 236).

3.2. La gestión escolar

El *Diccionario de la Real Academia española* define gestión como: “acción y efecto de gestionar” y “acción y efecto de administrar”. Se define gestionar como: “hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera”. Administrar es: “gobernar, ejercer la autoridad o el mando sobre un territorio y sobre las personas que lo habitan”; “dirigir una institución”; “ordenar, disponer, organizar, en especial la hacienda o los bienes”; “suministrar, proporcionar o distribuir algo”; “graduar o dosificar el uso de algo, para obtener mayor rendimiento de ello o para que produzca mejor efecto”, entre otra acepciones.

En la lengua española, administrar aparece con un sentido similar al de dirigir y connota ejercer las funciones administrativas de una manera más vertical. En el caso del “gestionar” se habla de “hacer diligencias conducentes” sin que se explicita el modo de hacer, es decir si ejerciendo el mando sobre otros o de qué otra manera se puede lograrlo (Pérez Ruiz, 2014).

La presencia del concepto de gestión encuentra su origen en los movimientos de reestructuración escolar (*School Restructuring*) y gestión basada en la escuela (*School- Based Management*). Los mismos constituyeron el eje organizador de una serie de reformas implementadas en los Estados Unidos, Canadá y Australia a partir de la década de los ochenta (Murillo, *et al.*, 1999). Se trata de un discurso sobre la escuela influenciado por la teoría de las organizaciones y el mundo empresarial. En el caso latinoamericano, se difunde con fuerza en el marco de las reformas de los sistemas educativos de corte neoliberal y del discurso de los organismos de crédito internacional (Pérez Ruiz, 2014; Manzione, 2011; García Garduño, 2014; Namó de Mello y Da Silva, 2004; Del Castillo y Azuma, 2009). En este marco, “la incorporación del término *gestión escolar* supone introducir una reestructuración del funcionamiento de los centros basada en una racionalidad organizacional emergente fincada en propósitos de la política educativa de validez global” (Pérez Ruiz, 2014, p. 44).

Del mismo modo que los movimientos de *School Effectiveness* y el *School Improvement*, el *School Restructuring* y el *School- Based Management*; abordan el problema de la dirección desde una fuerte matriz normativa-prescriptiva en relación con las escuelas. El interés es mejorar las escuelas (a partir de lo que los distintos marcos entienden como mejora) a través de la identificación de variables que consideran involucradas en la mejora y que pueden controlar. Como hemos mencionado, desde esta lógica, se pretende llevar al interior de las escuelas determinados principios organizacionales asociados fuertemente con la idea de cambio educativo (Pozner, 2000). Muchos de los trabajos que abordan la dirección desde la óptica de la gestión, suponen un marco normativo en tanto la preocupación está centrada en destacar los límites del modelo burocrático y su contraste con situaciones deseables en línea directa de descentralización y autonomía escolar (Pérez Ruiz, 2014). Las escuelas deben pensarse como “organizaciones flexibles”, esto significa con permeabilidad a los cambios del entorno y con capacidad de resolver cualquier problema educativo que se les presente.

Dentro de estas líneas, existen trabajos (Cervantes, 1998; Graffe, 2002; Uribe 2007) interesados por establecer relaciones entre gestión escolar, calidad educativa y acción directiva. Se trata de investigaciones que parten de la preocupación por identificar aquellas acciones directivas que promueven en las escuelas acciones que contribuyen a lograr buenos resultados en los aprendizajes de los alumnos.

En síntesis, desde las líneas mencionadas, la gestión escolar supone un modo particular de dirigir o conducir las organizaciones. Y supone ciertas metas como la “autonomía” (Elizondo, 2005), la “flexibilidad” (Pozner, 2003), o bien la “organización inteligente” (Aguerrondo, 1996). La base de la argumentación es presentar un esquema de gestión escolar en correspondencia directa con las orientaciones de la nueva gerencia (*new management*) pensadas para el ámbito educativo (Pérez Ruiz, 2014).

Podemos señalar un segundo origen del término gestión, además del campo de las organizaciones y empresas. La segunda de las vertientes del término gestión, puede identificarse a mediados del siglo XX de la mano de algunas teorías pedagógicas e institucionales. En países como Argentina y México, por ejemplo, el término de gestión llegó a través del enfoque no directivo de Rogers y de autores franceses representantes del análisis

institucional y la autogestión pedagógica (García Garduño, 2014). Para Lapassade⁵ (1986) la autogestión pedagógica se refiere a la posibilidad de que los educandos decidan en qué debe consistir su formación y que ellos la dirijan.

De acuerdo con García Garduño (2014), es probable que uno de los primeros en abordar la gestión educativa fuera Sánchez Horcajo (1979), quien asocia la gestión con participación democrática y la define en términos de sus operaciones, las cuales están inspiradas en Fayol: planificar, organizar, dirigir, coordinar, presupuestar, supervisar, evaluar y controlar. La gestión supone, además, la participación en la gestión de los involucrados.

Un trabajo de gran difusión en Latinoamérica que utilizó el término gestión desde un marco alternativo al del *New Management* fue el publicado por Ezpeleta y Furlán (1992) como producto del seminario internacional: “La gestión pedagógica de los planteles escolares: práctica, problemas y perspectivas analíticas”, llevado a cabo en la ciudad de México y que reunió trabajos de investigadores latinoamericanos y españoles (García Garduño, 2014). En esta obra, Furlán, Landesman y Pasillas (1992) definen la gestión pedagógica: “Más que ajustarse a la idea de administración, se aproxima a la idea de gobierno y más puntualmente a la idea de participación colectiva por parte de los miembros de una organización en los procesos de diseño, decisión y evaluación del funcionamiento de la misma” (p. 141). Para Ezpeleta (1992) la gestión pedagógica implica las gestiones política, administrativa y técnica, esto supone que aunque la escuela sea el contexto específico de la gestión pedagógica, ésta no empieza ni termina en los establecimientos en tanto no se trata de unidades autosuficientes (p. 107). Por su parte, trabajos como los de Cassasus (2000) y Rivera Ferreiro (2010) utilizan el término gestión e insisten en la necesidad de conceptualizar la gestión escolar más allá de una visión gerencial o circunscripta al horizonte organizacional, y refieren a la necesidad de pensarlo en articulación con las políticas públicas. Cassasus y Rivera enfatizan la presencia de múltiples procesos en torno a la gestión que abarcan una gran diversidad de actores, recursos y actividades en diferentes órdenes.

⁵ Los desarrollos de Lapassade se inscriben en la Pedagogía Institucional. El autor concibe la autogestión en el marco de un abordaje interesado por el desarrollo de procesos instituyentes. La Pedagogía Institucional centra sus estudios y prácticas en el análisis y la transformación del ámbito institucional y tiene como finalidad la autogestión pedagógica. Para Lapassade la autogestión pedagógica es un sistema de educación en el que el docente renuncia a la transmisión y establece su intervención a partir de la medicación propia de la formación dejando que los estudiantes decidan los métodos y programas de aprendizaje.

Más allá de las claras diferencias entre las distintas posturas sobre la gestión, podemos señalar dos cuestiones. La primera es que el término gestión alude al ámbito de la dirección pero lo excede. La segunda es que al hablar de gestión (desde uno u otro marco) pareciera hacerse desde una matriz normativa. Se entiende que gestionar es promover cambios de manera eficaz y eficiente (*new management*) o hacerlo involucrando a los distintos actores a través de la participación democrática. Más allá de esto, el término gestión parece aludir a los procesos y dinámicas de una institución, más que a las características del trabajo o la experiencia de quien o de quienes ocupan los cargos directivos. Entendemos, a su vez, que el término dirección hace alusión a un aspecto estructural, es decir una función diferenciada de otras en la estructura organizativa de la escuela; mientras el de gestión refiere a una dimensión más bien dinámica (los modos en que una escuela organiza el trabajo). Pese a que el término gestión no alude necesariamente a la dirección, los estudios sobre gestión suelen contemplar el ejercicio directivo. Al recuperar las investigaciones antecedentes nos detendremos en aquellos trabajos sobre gestión escolar cuyos resultados aportan a la comprensión del rol de los directores.

4. Las investigaciones sobre dirección escolar desde el enfoque de la eficacia escolar

Si bien la literatura especializada diferencia los enfoques de la eficacia, mejora de la escuela y gestión basada en la escuela; consideramos que más allá de sus diferencias todos ellos comparten ciertos supuestos, que los llevan a abordar el problema de la dirección escolar desde un ángulo similar. Buscan identificar qué tareas, capacidades, conductas del director se asocian con el éxito de la escuela. Se trata de reconocer variables asociadas al ejercicio de la dirección que permiten explicar el éxito o fracaso de las instituciones escolares. Podríamos decir que los supuestos de base son similares a los que caracterizan al *Paradigma proceso-producto* (Schulman, 1989) en el estudio de la enseñanza. En general, se trata de investigaciones que tienen como propósito elaborar modelos o instrumentos de aplicación universal que permitirían medir la eficacia y/o ayudar a instituciones que fracasan a volverse exitosas. En su base se constituyen por matrices explicativas y matrices normativo-prescriptivas que no siempre quedan explicitadas.

Como hemos señalado, convertir a las escuelas en instituciones flexibles, racionalmente organizadas, que puedan cambiar para la obtención de resultados esperables;

serán algunas de las principales premisas de las políticas de reforma que comienzan a desarrollarse a nivel global a partir de la década de los ochenta y noventa.

Más allá de las diferencias entre los enfoques de la *Eficacia escolar*, el de la *Reestructuración* o el de *Mejora basada en la escuela*; todos concluyen que el director es un actor central como promotor de estos cambios y modificaciones. En este contexto, se desarrollan la mayoría de las investigaciones sobre dirección escolar en países como Inglaterra, Estados Unidos, Australia y España. Las investigaciones españolas tienen un gran impacto en los países de Latinoamérica y definen algunas de las líneas de investigación de la región. Las investigaciones de este período indagan temas como: tareas, funciones y conductas de los directores; relaciones entre dirección y rendimiento académico de los alumnos; percepciones de los directivos sobre su trabajo y análisis de competencias y formación. Dentro de dichas líneas, el estudio sobre dirección y liderazgo será de las más privilegiadas. Es decir que en el marco de preocupaciones por cambiar y mejorar la escuela, el director es visto como el responsable de promover dichos cambios, y hay un interés por conocer las aptitudes y/o acciones que le permiten liderarlos. Recuperamos las líneas centrales en los siguientes apartados.

4.1. Funciones y tareas del director

La investigación sobre las tareas del director está muy vinculada a la definición de los tipos y rasgos de directores y a los tipos de liderazgo, ya que ejercer uno u otro tipo de liderazgo implica desempeñar uno u otro tipo de tareas (Murillo *et al.*, 1999).

Uno de los estudios pioneros en relación con las tareas fue el de Mintzberg (1983). Establece diez roles del director que agrupa en tres categorías: interpersonales (cabeza visible, líder, enlace); informativos (monitor, difusor, portavoz) y de decisión (empresario, gestor de anomalías, asignador de recursos, negociador). Por su parte, Drake y Roe (1986), señalan que existen dos grandes grupos de funciones⁶ propias de la dirección escolar:

-Las relacionadas con la función de gestión y administración: adecuado mantenimiento de la documentación, preparación de documentos, confección y control presupuestario, administración del personal, disciplina de los estudiantes,

⁶ En los artículos consultados, los términos roles y funciones son utilizados de modo indistinto.

regulación y control de horarios, administración del edificio, gestión de equipamiento.

- Los que corresponden al liderazgo educativo y de la enseñanza: estímulo y apoyo a los que están implicados en las actividades de enseñanza-aprendizaje para conseguir las metas propuestas y lograr un sistema de cohesión social que lo facilite.

Hughes (1976, 1985) distingue dos dimensiones de la función directiva: una de dirección y otra de contenido. La primera indica la orientación interna o externa de las tareas, y la segunda se describe en términos de tareas de dirección administrativa y tareas de dirección educativa. Un liderazgo eficaz requiere, según el autor, un equilibrio entre ambas. El autor, define, a su vez, dos tipos de roles en relación con el liderazgo: el rol de “jefe ejecutivo” y el rol de “profesional principal”. Cada uno de estos roles comprende tareas de orientación interna y tareas de orientación externa. Por ejemplo, el rol de jefe ejecutivo de orientación interna comprende tareas como el reparto y la división del trabajo y la coordinación de actividades organizativas y en la externa consistiría en contactar a la comunidad y captar nuevos alumnos. El rol de profesional principal, comprende como tareas internas el asesoramiento profesional, la enseñanza y el consejo a padres y alumnos, y como tareas orientadas al exterior la representación de la escuela y la participación en actividades profesionales externas.

Peters y Slegers (1996), partiendo del esquema de dos dimensiones de Hughes, realizaron un estudio a partir de un inventario de 15 tareas directivas seleccionadas (que fue construido a partir de un estudio preliminar con 162 directores de los Países Bajos). La selección de estas 15 tareas se realizó en función de dos criterios: la importancia percibida por los directores de cada una de las tareas en el estudio preliminar y la distribución de estas en las dimensiones de Hughes (1976, 1985). Los objetivos del estudio eran comprobar la validez del esquema de Hughes para aplicarla a las tareas directivas y por otro detectar cuáles eran las tareas que los directivos consideraban más importantes. La investigación concluyó que los directores se encuentran más orientados a tareas administrativas que a asuntos educativos, lo que implica que los directores enfatizan su rol ejecutivo. También se señala que los directores se encuentran más enfocados internamente, enfatizan la necesidad de establecer eficientemente una organización interna, antes de ser capaces de dirigirse hacia el

exterior. Para los investigadores, los resultados confirman los estudios llevados a cabo en Gran Bretaña, que muestra que los directivos se centran en menor medida en los asuntos educativos debido al incremento de la autonomía de las escuelas. Esto significaría que la pretendida libertad que consiguen las escuelas podría conllevar un mayor énfasis del rol ejecutivo.

Algunas de las líneas dedicadas al estudio de las tareas directivas, ha centrado su atención no solo en delimitar los tipos de tareas que realizan los directores sino además la dedicación que las mismas reciben a partir de la estimación del tiempo empleado en cada una de ellas (Donaldson, 1991; Drake y Roe, 1986; Selman, 1991). El objetivo de estas investigaciones es contrastar la ocupación real de los directores con las competencias establecidas por la legislación (Murillo *et al.*, 1999). En estos trabajos además de realizar una descripción de la distribución del tiempo, se relacionan esas medidas reales con las expectativas que manifiestan los directores sobre este uso de su tiempo, con otras variables demográficas o profesionales, con el tipo de escuela y se elaboran modelos de distribución del tiempo.

En los resultados se observan diferencias entre los directivos de educación primaria y secundaria. Los primeros emplean más tiempo planificando, en actividades con docentes y en contacto con los superiores y padres (Kmetz y Willower, 1982). Un resultado bastante generalizado es la discrepancia entre el tiempo real dedicado a determinadas tareas y el considerado deseable. Mientras desean, por ejemplo, dedicarse más a tareas de trabajo con los docentes les lleva mucho más tiempo ocuparse de tareas administrativas (Osborne y Wiggins, 1989).

En el contexto español, Gimeno Sacristán (1995) realiza una revisión de las investigaciones sobre tareas directivas y el tiempo empleado en ellas y concluye:

- Las principales categorías de tareas utilizadas en las investigaciones son las pertenecientes al ámbito curricular (docencia, programas, etc.), la gestión administrativa (interna y externa) y las relaciones interpersonales (profesores, alumnos, padres).
- La dedicación de los directivos a unas u otras tareas es una reacción ante presiones ejercidas por los colectivos de profesores, padres, alumnos y administración central.

- Los directivos no parecen demostrar especial interés por implicarse en tareas relacionadas con la administración externa, la conducta de los alumnos o el desarrollo profesional de los profesores. Por el contrario, manifiestan mayor interés en tareas relativas a programas (planificación, desarrollo, evaluación), gestión de personal y burocracia interna.

En una investigación reciente, Murillo (2013) recoge datos acerca de la distribución del tiempo de directores de escuelas primarias en América Latina y la incidencia en el desempeño de los estudiantes. En una preocupación que se enmarca en el problema de las tareas y el ejercicio del liderazgo eficaz, se aplicó un cuestionario a directores, docentes y padres de escuelas de distintos países de Latinoamérica y se tomaron datos de la base del Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo (SERCE) de la UNESCO (LLECE, 2008). La investigación confirma resultados de otras investigaciones (Gordon, 1996; Murillo y Barrio, 1999; Billot, 2003; Rayfield y Diamantes, 2004 y Murillo, 2007) al concluir que los directivos dedican más tiempo a tareas burocráticas y menos a tareas de liderazgo pedagógico. El trabajo cuantifica el tiempo para los 16 países estudiados. También confirma el hallazgo de que las mujeres dedican más tiempo al liderazgo pedagógico que los hombres. En tercer lugar, la investigación confirma hallazgos previos (MacNeil, Cavanagh y Silox, 2003; Coronel, 2008; Pont, Nusche y Moorman, 2008), acerca de que el tiempo dedicado a liderazgo pedagógico influye en los resultados alcanzados por los estudiantes. La mayoría de estos trabajos desarrolla una metodología similar basada en la recolección de información verbal proporcionada por directores y profesores a partir de la realización de cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, listas de atributos y escalas de objetivos.

4.2. Percepciones del director sobre su trabajo

Existe una serie de investigaciones que se han dedicado a indagar la percepción de los directivos de escuela sobre su trabajo. Los mismos describen las fuentes de satisfacción y los factores propios de la profesión directiva que generan frustración, estrés y son percibidos como problemas (Friesen, Holdaway y Rice, 1983; Sarros, 1988; Heller, 1993; Mercer, 1993; Riding y Borg, 1993). Las fuentes de satisfacción de los directivos más citadas por los investigadores son el reconocimiento del estatus, la relación con los profesores, la responsabilidad y la autonomía (Friesen *et al.*, 1986) la relación y afinidad con los profesores

y el estado de ánimo del personal docente (Holdway y Johnson, 1990). En los distintos trabajos, el factor más mencionado hace a la relación entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

Algunas líneas indagan la influencia de variables como el tamaño de la escuela en la satisfacción del personal directivo (Sparkes y McIntire, 1988). Los autores han concluido que los directores de escuelas pequeñas y medianas en comunidades de poca población tienen una satisfacción menor en su trabajo que los de escuelas grandes en comunidades amplias. Bernal (1995) concluye que factores como los complementos económicos, sexo, antigüedad, liderazgo, etc. no quedan suficientemente contrastados en las investigaciones como para afirmar que son determinantes en la satisfacción del directivo, aunque su ausencia sí desmotiva y produce frustración.

El término *burnout* aparece con frecuencia en los trabajos sobre satisfacción y problemas de los directores (Tordecilla, Hernández, Pérez Albo 1999). Puede definirse como un alto nivel de estrés y sobrecarga de funciones que afecta tanto la vida personal como profesional y tiene un impacto negativo sobre las relaciones interpersonales (Whitaker, 1995). Otros autores (Dworking, 1987) lo definen como una forma extrema de alienación ligada a un rol específico.

El conflicto y la ambigüedad de las funciones y la sobrecarga de tareas aparecen como los principales problemas de los directores (Murphy, 1994). Algunas causas específicas atribuidas a este desgaste son el aislamiento inherente al puesto, la cantidad de tiempo y esfuerzo empleado en el trabajo directivo y la estructura organizativa del sistema escolar, el agotamiento, la pérdida de conciencia de sí mismo, la sensación de premura y la falta de preparación (Duke, 1988), el trabajo estresante, la sobrecarga en el trabajo, el deterioro del estatus y la insatisfacción con las relaciones interpersonales (Sarros, 1988).

Dentro de los estudios vinculados con la satisfacción de los directivos con su trabajo, algunos trabajos se han ocupado de indagar los problemas que enfrenta. Dimmock y Hattie (1996) identificaron 52 problemas que agruparon en las siguientes categorías: planificación del desarrollo escolar; gestión de la enseñanza; el aprendizaje y el currículo; gestión del personal; distribución del presupuesto; relación con los padres y relación con el entorno de la escuela. Los resultados fueron obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario que

consta de doce situaciones que se le plantean a los directivos relacionados con las dimensiones mencionadas anteriormente, respecto a las que tienen que responder qué grado de confianza muestran en solucionar esa hipotética situación. Para Weindling y Early (1987) los asuntos relacionados con el personal docente son la fuente de los problemas más serios señalados por los directores de educación secundaria.

Una sublínea de trabajo es la que indaga los problemas de los directivos que llevan pocos años en el cargo o nóveles. Dunning (1996) ordena los problemas percibidos por los directivos del siguiente modo:

-Problemas relacionados con factores internos: manejo del tiempo personal; observar el trabajo y los procesos de aula; hacer frente a un gran número de tareas; manejar problemas relacionados con el edificio escolar, dificultades relacionadas con el estilo del predecesor, manejar la economía escolar, tomar gran número de decisiones, mejorar los recursos curriculares, establecer mejores niveles de disciplina; enfrentarse a distintos estilos de enseñanza; etc.

-Problemas relacionados con factores externos: asuntos surgidos de la política nacional; crear una mejor imagen pública de la escuela, informarse acerca de lo que se está haciendo en otras escuelas, trabajar con los miembros de la administración central, contacto con los gobiernos locales, trabajar con los inspectores y miembros del consejo escolar, tratar con los medios de comunicación, tratar con los padres, etc.

- Problemas relacionados con factores de personal: ocuparse de la baja moral de los profesores, apoyar a los profesores ineficaces, redactar informes, distribuir responsabilidades y gratificaciones y recompensas, avisar, despedir y reorganizar al personal; restricciones económicas en relación a la contratación; conseguir que los profesores adopten ideas nuevas; manejar las relaciones negativas de los profesores; atraer candidatos suficientemente cualificados para cada empleo; etc.

En México, también se han desarrollado investigaciones interesadas por conocer los problemas que encuentran los directores en sus primeros años de trabajo. Slater (2007) encontró que los problemas que experimentan los directores de escuela de educación básica en México, en su primer año son: falta de tiempo, equipo, problemas con los padres de los alumnos, resistencia del personal y falta de recursos.

García Garduño, Slater y López Gorosave (2010) realizaron una investigación cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas en la que intervinieron 10 directores de escuelas primarias de un estado del norte de México, que tenían menos de un año de antigüedad en el cargo. Dentro de los problemas que encontraron la carga administrativa (papeleo, tiempo insuficiente para ocuparse de la documentación, falta de apoyo de las autoridades para cumplir con las obligaciones administrativas) y los maestros (planta incompleta, licencias, llegadas tarde y salidas antes de horario, falta de compromiso y participación en el trabajo, reconocimiento de la autoridad del director, conflictos interpersonales entre docentes) son los principales que el director enfrenta en su primer año. Luego aparecen mencionados en orden jerárquico: alumnos (desempeño académico y disciplina; seguridad y bienestar); padres de familia y comunidad (insatisfacción de los padres con el desempeño de los maestros, relación tensa con los padres) y festivales y eventos cívicos (tiempo para organizar festivales y eventos cívicos, participación y compromiso de los docentes).

En el marco de las reformas de los últimos años, algunas investigaciones se propusieron indagar cómo las nuevas demandas afectan a los directores. Estos estudios señalan que asumir la dirección escolar es estresante y hasta traumático (Hobson, 2003; Weindling, 2000). Los nuevos directores tienen sentimientos de aislamiento y soledad; problemas por el legado del director anterior; se sienten poco apoyados por el personal docente; los alumnos y padres de familia; se sienten poco apoyados por las autoridades y con escasa preparación técnica para asumir el puesto. Algunas metáforas que describen la situación son: conservar el equilibrio en palo encebado (Walker y Qian, 2006); ser forzado a actuar en una parte de la obra sin tener el libreto (Daresh y Trevor, 2000).

Hargreaves, Moore, Fink, Brayman y White (2003) estudiaron la sucesión de la dirección en seis escuelas canadienses de educación media. Encontraron que los problemas que encuentran los directores en la sucesión se relacionan con: a) si la sucesión es planeada o no; b) Si el director entrante es de fuera o de dentro de la escuela; c) La experiencia y la etapa de socialización en que se encuentra el nuevo director; d) las características y eficacia del director pasado y e) el nivel de desarrollo en que dejó la escuela.

En investigaciones preocupadas por los problemas que enfrentan los directores en su inserción al mundo del trabajo, se han producido clasificaciones sobre las etapas de socialización que atraviesan (Weindling, 2000; Ribbins, 1999). Por lo general, dichas clasificaciones coinciden en que el inicio de la dirección es un período de incertidumbre y adaptación que lleva entre uno y dos años. Posteriormente el nuevo director se adapta a las responsabilidades del puesto. Las fases posteriores son de desarrollo profesional y realización o bien de desencanto.

4.3. Competencias y formación de directores

En el contexto de reformas de los años ochenta y noventa, tomó forma la preocupación por definir cuáles eran las competencias⁷ que necesitaban los directores para ocupar sus cargos, redefinidos por las políticas del momento. Las competencias se definen a partir del análisis de tareas y este es uno de los objetivos de las investigaciones dentro de esta línea.

Jirasinghe y Lyons (1995) a partir de una investigación que analizó la tarea de directores de Gales e Inglaterra, formularon las competencias necesarias que organizaron en tres grupos:

- Competencias propias de la gestión comunes a otros sectores no educativos (planificación; motivación, toma de decisiones, etc.).
- Competencias propias de la gestión educativa en general (relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje).
- Competencias que no se definen por ser específicas de la persona que ocupa el cargo o de la organización que dirige.

Zambrano, Blanca y Marval Galvis (2008) analizan las competencias de tres directores de nivel universitario. Entre sus principales resultados señalan la falta de formación previa de quienes ocupan el cargo y la autoformación en el área administrativa. Por otro parte, los sujetos poseerían competencias vinculadas con la planificación, el control

⁷ Si bien las distintas investigaciones parten de definiciones variadas de la noción de competencia, podríamos sintetizar dos abordajes sobre la temática. El primero preocupado por analizar los conocimientos, habilidades, aptitudes que los directores ponen en juego en su tarea. Otro de los enfoques es aquel basado en estándares ocupacionales que no responden a la pregunta acerca de cómo llevan adelante las tareas los directivos, sino que les interesa el análisis de lo que requiere el puesto de trabajo.

y menos en lo que refiere a competencias o habilidades humanas (comunicación, motivación, toma de decisiones).

Otra línea de trabajo es la que, en lugar de analizar competencias, indaga las características de los programas de formación de directivos. Murphy y Hallinger (1987) realizan una investigación sobre los programas de formación de directores en Estados Unidos y analizan los principales problemas que presentan. Agrupan los problemas del siguiente modo:

- Referidos a aspectos del contenido. Señalan las siguientes necesidades: un conocimiento de base más sólido, una teoría que refleje la realidad del lugar de trabajo, un contenido derivado de la investigación, mayor énfasis en técnicas de gestión; etc.
- Referidos a las posibles mejoras en cuanto al proceso de formación. Señalan que: debería haber más afinidad entre el proceso de formación y el contexto de trabajo; es necesario mejorar la instrucción mediante nuevas técnicas; debería concebirse a los directivos como aprendices adultos; etc.
- Referidos a la conexión entre teoría y práctica. Señalan que la mayoría de los programas se basan excesivamente en libros, teorías y exámenes. No se utilizan materiales vinculados con la realidad.

Algunos trabajos afirman que en ocasiones la formación inicial de los directivos tiene poca incidencia en la mejora de las tareas que desempeñan (Beck, 1986) y se le concede mayor importancia a la formación en ejercicio (Unikel, 1986).

En los últimos años, en la investigación sobre formación de directores, ocupa un lugar privilegiado la indagación sobre la modalidad de tutela o *mentoring* (Mooressi, 2012; Gomez Delgado, 2012; Grisaleña y Campo, 2007). Gómez Delgado (2012) presenta resultados de una investigación que analizó la modalidad formativa de tutela en la preparación de directores de la región de Andalucía en España. La investigación contó de diferentes etapas, dentro de ellas la administración de un cuestionario cerrado a los directores (269 personas, sobre las que respondieron 161) y tutores (85 personas, sobre las que respondieron 62) involucrados en este programa de formación en las provincias de la región, entre los años 2008 y 2009. En España, la modalidad de tutela o *mentoring* refiere al proceso por medio del cual se produce

un apoyo al aprendizaje de los profesionales en momentos concretos de su actividad laboral. La experiencia de tutela en la formación de directores se emplea en programas de formación, siendo el tutoreado una persona que comienza el ejercicio en el cargo y el tutor un directivo que goza de experiencia y prestigio en la dirección. La función del tutor consiste en asesor principalmente en la inmersión en el cargo, siguiendo un programa previsto y siendo sometido a un proceso de revisión de su función; esta asesoría supone en sus orígenes reuniones de trabajo y elaboración de recursos y cada vez con más frecuencia supone establecer comunicación a través de correos electrónicos o la participación en foros o redes de profesionales. Los investigadores concluyen que dentro de la formación inicial, la modalidad de tutela es la mejor valorada por los directores y que quienes ejercen las tutorías cuentan con suficiente formación inicial para llevarlas a cabo.

Gonzales López, García, Antúnez y Carnicero Duque (2011) realizaron una investigación junto con investigadores mexicanos, sobre las visiones de directores de escuela secundaria del norte de México acerca de su formación. Utilizaron entrevistas y grupos de discusión. Dentro de los resultados hallados señalan: la falta de formación específica con que los directores llegan al cargo, la falta de oferta formativa; los esfuerzos que llevan a cabo los directores para actualizarse no tienen reconocimiento ni llevan a ascensos; consideran necesaria la formación pero señalan que la estructura de la escuela dificulta los procesos formativos; las ofertas formativas reflejan una contradicción al pretender formar sobre motivación de los grupos humanos y liderazgo cuando los directores cumplen cada vez más la función de velar por el cumplimiento de las normas.

4.4. Dirección escolar y liderazgo

Si bien hemos mencionado ya algunos aportes de la investigación al tema de la dirección que tocan la cuestión del liderazgo, nos detendremos aquí en trabajos que definen el liderazgo como tema central. Antes de ello es necesario señalar cierta característica de algunos de los trabajos que aquí recuperaremos. Si bien presentamos resultados de investigaciones, mucha de la literatura sobre liderazgo es de tipo teórica. Se trata de trabajos que presentan y analizan modelos de ejercicio del liderazgo. Nos parece importante considerar algunos de esos aportes, porque tienen una importante presencia en revistas de investigación. A su vez, muchas de las investigaciones sobre liderazgo se basan en dichos

modelos para llevar a cabo sus indagaciones. Es decir que se analiza y evalúa el ejercicio del liderazgo del director a partir de estándares previamente construidos.

Los estudios sobre liderazgo, más allá del ámbito educativo, pueden situarse a inicios del siglo XX, en el marco de enfoques positivistas. De acuerdo con Coronel (1996) en un primer momento, en las décadas de los treinta y cuarenta, se desarrolló la *teoría de los rasgos*. Los estudios buscaban la personalidad ideal del líder, partiendo de la premisa de que los líderes tienen rasgos innatos y no se forman. No solo se pudo demostrar que no hay características de personalidad, físicas o intelectuales relacionadas con el liderazgo, sino que además se demostró que no existe un líder ideal, sino que el ejercicio del liderazgo está estrechamente ligado al contexto (Watkins, 1989). Un segundo momento, es el de desarrollo de la *teoría conductual*, que define al liderazgo en términos de conducta. De esta línea de trabajo surgieron las conocidas clasificaciones de liderazgo propuesta por Kurt Lewin (autocrático, democrático, permisivo) así como instrumentos que permitían medirlo. Una de las críticas a esta línea fue el de la poca consistencia hallada en las investigaciones y la visión simple y estática ofrecida del liderazgo y de los subordinados (Murillo et al., 1999). Una tercera corriente se propuso identificar las condiciones específicas que permitían al líder influir sobre el grupo, dando justamente mayor relevancia al contexto. Se trata de la *teoría de la contingencia o situacional* que aspira a prescribir un estilo de liderazgo adecuado, contingente a factores como las relaciones líder-miembros, los miembros o seguidores de sí mismos, el clima o cultura organizativa, etc. Coronel (1996) señala como autor destacado de esta corriente a Fiedler (1967) quien definió que la eficacia del liderazgo tiene relación con dos variables: el estilo de líder (que toma de la teoría conductual) y lo que llamo *control de la situación*. El control de la situación refiere a la capacidad del líder de controlar aspectos de su contexto inmediato. Si el grado de control del líder es alto podrá influir en los resultados del grupo y el grado de control es bajo es probable que no tenga influencia en los resultados. El control de la situación depende de tres variables: relación líder-miembro (referida a la relación afectiva entre ambos); estructura de la tarea (relacionada con la claridad, orden, y organización de las tareas); poder de posición (vinculado al grado de poder formal del líder en la organización) (Murillo et al., 1999).

Otro autor relevante de la teoría situacional ha sido House (1971) quien propone una teoría que explica la eficacia del líder en la interacción de su comportamiento con las características del entorno. Identifica cuatro comportamientos del liderazgo: directivo, orientado hacia el rendimiento, de apoyo y participativo; y dos variables del entorno: las características de los seguidores y las demandas ambientales, tales como los procedimientos y las normas organizativas, que más contribuyen a la eficacia de los líderes (Murillo, 2006). Hersey y Blanchard (1987), por su parte, sostienen que la variable fundamental para un liderazgo eficaz, junto con el estilo directivo, es la disposición de los seguidores denominada madurez. La madurez es definida como la habilidad y disposición de las personas para aceptar la responsabilidad de dirigir su propio comportamiento en una tarea concreta. En esta madurez influye tanto la capacidad del grupo (conocimiento, habilidades, experiencia), como la voluntad (motivación, compromiso o confianza) para llevar a cabo la actividad (Murillo, 2006).

La investigación sobre liderazgo aplicado al mundo educativo comienza a desarrollarse de forma más autónoma en las décadas de los sesenta y setenta y bebe, inicialmente de las investigaciones más generales sobre liderazgo (Murillo, 2006). La concepción que define al director de escuela como líder de la organización se construye en el marco de los movimientos de eficacia escolar, y los posteriores movimientos de reestructuración y gestión basada en la escuela. Es decir, que en estos enfoques, más allá de las diferencias, el director es definido como el promotor de los cambios que la escuela debe alcanzar y el problema de la eficacia en el ejercicio de ese rol se torna central. En las investigaciones como en muchas de las que hemos mencionado hasta aquí, confluyen una matriz explicativa con una prescriptiva. En síntesis, se trata de líneas de investigación no siempre homogéneas cuyo interés descansa en establecer posibles correspondencias entre la acción directiva en tanto acción de influencia sobre otros y los resultados de las escuelas. Pérez Ruiz (2014) lo explica del siguiente modo: “El elemento común es considerar que la preocupación sustantiva de los establecimientos escolares debe estar enfocada a mejorar los aprendizajes de los alumnos, para lo cual se requiere de un responsable (por lo general el directivo) que asuma el quehacer central de la escuela y edifique un liderazgo a fin de generar voluntades orientadas a maximizar el potencial de los estudiantes en el ámbito de su formación” (p. 45).

Entonces, es a partir de los ochenta y noventa que empiezan a difundirse, sobre todo en el mundo anglosajón y en el español, distintas propuestas de estilos de liderazgo. Las mismas tienen una fuerte influencia en países latinoamericanos, sobre todo en Chile y Colombia. Una de las tipologías más difundidas ha sido la de Sergiovani (1984), quien formula cinco estilos de liderazgo en función de un aspecto predominante: el líder técnico (pone énfasis en aspectos referidos a la planificación, la distribución del tiempo, el ejercicio del liderazgo, la organización, etc.), el humanista (concede mayor importancia a las relaciones humanas y a las técnicas de motivación instrumental. Se dedica principalmente en animar y apoyar el desarrollo profesional de los miembros de la organización), el líder educativo (utiliza conocimientos y habilidades en términos de profesional experto en aquello vinculado con los programas), simbólico (asume el papel de jefe en relación con la selección de metas y señala a los demás las prioridades, tienen la capacidad de comunicar una imagen a alcanzar) y el líder cultural (define y fortalece aquellos rasgos que hacen de la escuela una institución única).

Uno de los términos acuñados por Sergiovani (1984) y de gran presencia en las investigaciones sobre liderazgo es el de *liderazgo instruccional*. Este tipo de liderazgo es parte del pedagógico y se refiere al tipo de liderazgo cuya meta es la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Es menos amplio que el pedagógico en tanto se selecciona un área específica de contenido, disciplina o materia (Murillo *et al.*, 1999).

De acuerdo con Murillo (2006), que es uno de los principales referentes en el estudio del liderazgo en el marco del movimiento de la Eficacia Escolar en la actualidad, la visión de liderazgo instruccional se tornó insuficiente. Para el autor, se trata de una visión estática en tanto se centra en la identificación de las características de las escuelas y los directores que funcionan bien, pero no en aquellas que tienen que mejorar. Además, para el autor supone un planteamiento implícitamente jerárquico en tanto el buen ejercicio de liderazgo depende del ejercicio firme de autoridad sobre los subordinados. Murillo (2006) afirma que a partir de estas críticas: “se dio un giro copernicano a la investigación sobre dirección escolar: ya no se buscaba reconocer características, conductas o actitudes que configuraban una buena dirección; ahora la investigación se comprometía a proponer modelos de dirección para contribuir a mejorar la educación, de ahí surgieron los conceptos de liderazgo

transformacional y, más recientemente, los de liderazgo facilitador, persuasivo, sostenible y distribuido” (p. 4).

El concepto de *liderazgo transformacional* (Bass, 1985) proviene de las corrientes empresariales y en poco tiempo es utilizado en el ámbito educativo para hacer referencia a la dirección escolar. Se trata de un modelo de liderazgo que enfatiza la colaboración y distribución del poder. El término liderazgo transformacional implica una cualidad personal, una habilidad para inspirar a los miembros de la organización para mirar más allá de sus propios intereses y centrarse en metas de toda la institución. Mientras el modelo de liderazgo instruccional se centra en cómo los directivos influyen en los procesos de enseñanza y su impacto en el aprendizaje de los alumnos, el modelo transformacional pone su atención en cómo el director puede aumentar la capacidad de la escuela de innovar a partir de un énfasis en la distribución del poder (Murillo *et al.*, 1999; Murillo, 2006).

Las líneas de trabajo que han propuesto los conceptos de liderazgo facilitador, persuasivo y sostenible no han sido tomadas por los investigadores y no han prosperado. Sí se están desarrollando en la actualidad, trabajos bajo el concepto de *liderazgo distribuido o distributed leadership* (Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, Halverson y Diamond, 2011). El liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela (Murillo, 2006). En este marco el director ya no es un mero gestor burocrático sino un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad en torno a una misión común. Se trata de un ejercicio de la dirección que supone un liderazgo como práctica distribuida, más democrática, dispersada en el conjunto de la organización, en vez de ser algo exclusivo de los líderes formales o equipo directivo (Woods, Bennet, Harvey y Wise, 2004).

Las distintas investigaciones desarrolladas en las últimas décadas muestran resultados diversos. El movimiento de *Eficacia Escolar* mostró que el papel del director tenía influencia importante en el desempeño de la escuela (Scheerens, 1992). Sin embargo, los resultados no revelaron qué tanto influía o en qué aspectos concretos lo hacía (García Garduño *et al.*, 2010). Sergiovanni (1995) señaló que el liderazgo transformacional ejercido por los directores está

presente en las escuelas eficaces. Revisiones más recientes confirman estos hallazgos y señalan que este tipo de liderazgo tiene influencia en el clima escolar pero afirman que es el liderazgo instruccional el que más influye en el éxito escolar de los alumnos (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Swaffield y Macbeath, 2009).

Varias investigaciones realizadas en el contexto anglosajón (Waters Marzano y McNulty, 2003; Leithwood y Jantzi, 2008; Robinson, 2007) concluyen que dentro de todos los factores internos a la escuela, después de la labor de los docentes en el aula, el liderazgo del director es el segundo factor que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, explicando alrededor de un 25 % de los efectos escolares. Los directores contribuyen al aprendizaje indirectamente a través de la influencia sobre otras personas o características de la organización. Su éxito depende mucho de las decisiones sobre cómo distribuir el tiempo, la atención y el apoyo. En una investigación realizada en Chile (Garay, 2008) el liderazgo directivo explica el 11 % de la varianza en la eficacia escolar, debido a la distinta configuración y competencias que tienen en el país. Volante (2008) concluye también para el caso chileno que “en las organizaciones en que se perciben prácticas de liderazgo instruccional en la dirección escolar, es posible esperar logros académicos superiores y mayores expectativas respecto a los resultados de aprendizaje por parte de los profesores y directivos” (p. 210).

En una línea muy similar, distintas investigaciones (Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004; Day, Sammons y Hopkins, 2009; Leithwood y Jantzi, 2008; Swaffield, y MacBeath, 2009; Weinstein, 2009) corroboraron que el liderazgo del director es un factor central en la eficacia escolar, y hacen referencia a un liderazgo educativo o centrado en el aprendizaje (*leadershipforlearning o learning-centeredleadership*). Bolívar (2010) diferencia el liderazgo instruccional del liderazgo centrado en el aprendizaje. Para el autor, mientras el liderazgo instruccional era pensado como un liderazgo que está en la persona del director, el liderazgo centrado en el aprendizaje está en la escuela. El liderazgo instruccional y el liderazgo transformacional habrían contribuido a desarrollar lo que se llama liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumno, de los profesores y de la organización).

En una revisión de investigaciones actuales, Robinson, Hohepa y Llyod (2009) señalan que los efectos de determinados modos de ejercicio del liderazgo sobre la eficacia

escolar son aún mayores en escuelas situadas en contextos de vulnerabilidad y pobreza, donde un liderazgo educativo contribuye a aumentar los índices de mejora. Estas investigaciones muestran que si bien los factores socioeconómicos, familiares o culturales son condicionantes, no determinan lo que la escuela puede hacer. Se trata de investigaciones que exploran las relaciones directas e indirectas, estadísticamente significativas, entre las acciones de los líderes y los resultados de los alumnos.

Las investigaciones sobre liderazgo y eficacia escolar demuestran que en distintos contextos los directores contribuyen a los resultados de aprendizaje de manera indirecta, a través de la influencia sobre otros a través de acciones como: promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado; planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículo; establecer metas y expectativas; empleo estratégico de los recursos; asegurar un entorno ordenado de apoyo (Bolívar, 2010).

Otras investigaciones indagan las representaciones sobre el liderazgo de directores en España. Cantón Mayo y Arias Gago (2008) analizan a partir de un cuestionario las concepciones de liderazgo de una muestra constituida por directores de escuelas de los niveles inicial, primario y secundario (privadas y públicas) de Castilla y León. Algunas de sus conclusiones son:

- Las personas que ocupan los puestos de dirección los viven con cierta ambigüedad entre lo educativo y lo administrativo. Se sienten más a gusto con facetas de la actividad menos ligadas a lo pedagógico. Se sitúan en la línea de líderes burocráticos.
- Existen escuelas donde el liderazgo del director descansa en principios éticos y valores, así como en el mantenimiento de relaciones personales, resolución de conflictos, etc. Se trata de líderes continuistas y rutinarios. Se observa en este tipo de liderazgo una gran distancia entre lo que el director espera de su cargo y lo que esperan los profesores del mismo.
- Como resultado novedoso respecto de otras investigaciones, identificaron un tipo de líder al que llamaron mesiánico. Un director víctima y salvador de la gestión de la escuela, que toma el cargo porque no hay muchos candidatos dispuestos a hacerlo y una vez allí se define como quien es capaz de salvar a la escuela de la situación en la que se encuentra.

En el caso mexicano, la investigación empírica sobre dirección escolar es muy reciente. Loera, Rangel y Contreras (2001) realizaron una investigación en una muestra de 128 escuelas. Los autores denominaron escuelas incrementadas a aquellas que obtuvieron buenos resultados en el aprendizaje respecto del año anterior de los alumnos y decrementales a aquellas que disminuyeron su rendimiento en las pruebas de evaluación que toma el gobierno en México. Los autores encontraron que en la mayoría de las escuelas incrementales (de alto desempeño) se presentaron dos tipos de liderazgo: académico y de capital social positivo. Estos tipos corresponden, respectivamente, al liderazgo instruccional y al participativo. Por otra parte, identificaron seis tipos de liderazgo en las escuelas decrementales, entre los que destacan dos: capital social negativo y de gestión formal normativa. Las escuelas con el primero de los tipos de liderazgo son escuelas caracterizadas por la existencia de conflictos dentro del equipo docente y con los padres de familia y falta de comunicación. Mientras que las escuelas con liderazgo de gestión formal normativa se caracterizan por encontrarse altamente burocratizadas. En las mismas el director dedica gran parte de su tiempo a atender asuntos administrativos.

Por su parte, Slater, García Garduño y López Gorosave (2008) analizaron las prácticas exitosas de dos directores nóveles. Concluyeron que existen dos tipos de liderazgo exitoso en los nuevos directores: el social, dedicado a conseguir recursos para la escuela y mejorar la planta física y el pedagógico, que centra su atención en el trabajo con los profesores.

4.5. Liderazgo del director en contextos de diversidad cultural

Un aspecto interesante a señalar en la investigación sobre liderazgo de los últimos años es que han comenzado a desarrollarse líneas de trabajo que indagan la relación entre liderazgo e inclusión social en el contexto español. En el contexto de países europeos el problema de la inmigración y el desafío que asume la escuela frente a la diversidad cultural, explica el desarrollo de estos trabajos. Si bien son todavía escasos, en su mayoría indagan prácticas directivas exitosas que conducen a la inclusión. Algunas de estas investigaciones se han llevado a cabo en Ceuta (ex colonia española) en tanto se trata de una región caracterizada por la multiculturalidad.

Cuevas López y Díaz Rosas (2005) analizaron las percepciones que los directores de las escuelas de educación secundaria de Ceuta tienen sobre el ejercicio de su liderazgo. Concluyen que la mayoría de los directores poseen una alta valoración sobre su trabajo y liderazgo aunque no todos lo refieren de modo directo. La mayoría persiste en el cargo por varios años pese a que indican varias dificultades en su ejercicio y no contemplan la posibilidad de abandonarlo. La dirección es ejercida en su mayoría por hombres mayores de 45 años. Si bien los autores hacen alusión a la particularidad del contexto (lo definen como “multiétnico”), en los resultados no se profundiza en el análisis de las percepciones de los directores sobre dicha diversidad.

En una investigación similar (Cuevas López, Díaz Rosas e Hidalgo Hernández; 2008) se analizó la actuación de directivos de escuelas de Ceuta. Se administró un cuestionario a los profesores de todas las escuelas de la ciudad. Dicho cuestionario se construyó sobre un modelo de evaluación de liderazgo directivo definido por el ministerio de educación español (el modelo europeo de excelencia). Se consideró la actuación del directivo en relación con dimensiones tales como: la planificación, la gestión del personal, los recursos, los procesos y resultados, la multiculturalidad. Los investigadores concluyeron, en términos generales, que los directores alcanzan una alta valoración como líderes. Sin embargo, han encontrado diferencias significativas relacionadas con variables como la titularidad y el tipo o tamaño de escuela. También han observado que cuando el sexo es la variable de agrupación, las directoras alcanzan mejores resultados. A su vez, concluyen que los directores prestan mayor atención a los resultados, sus colaboradores y a la gestión de recursos. Dentro de las debilidades se destacan la atención a la planificación, a la multiculturalidad y al personal de la escuela.

Hidalgo Díez e Hidalgo Hernández (2007) realizaron una investigación en una escuela secundaria con el fin de evaluar el funcionamiento del centro en relación con la multiculturalidad y elaborar un plan de mejora. Realizaron un cuestionario a profesores, alumnos y un grupo pequeño de padres y trabajaron con grupos de discusión con los docentes. Dentro de los principales resultados señalan lo que los profesores indican, que pese a que la escuela ha recibido a población de distintos grupos étnicos “desde siempre”, no saben cómo abordar el problema de la diversidad. Señalan que la “interculturalidad” se menciona en el

proyecto de la escuela pero no se la tiene en cuenta ni se trabaja en relación con ella. A su vez se señala que el director no tiene comunicación con la comunidad y esto dificulta la relación con las familias. Los alumnos señalan que la escuela no realiza actividades que tengan sentido para ellos y que por esta razón no participan de las mismas.

5. Las investigaciones sobre dirección escolar desde enfoques comprensivos y críticos

Bajo este apartado reunimos trabajos de distintos países y realizados desde marcos diversos que, a diferencia de los mencionados hasta aquí, no tienen como propósito identificar las variables (fundamentalmente vinculadas con la acción directiva) que explicarían el éxito o eficacia de la escuela. Se trata, en cambio, de trabajos que, más que medir y explicar el éxito de los directores y a partir de allí el éxito de la escuela, se proponen desde abordajes cualitativos comprender distintas dimensiones del trabajo de los directivos. Abordaremos en primer lugar investigaciones realizadas en España y México. México es de los países latinoamericanos donde si bien la investigación sobre dirección es escasa, alcanza más desarrollo que en el resto de los países latinoamericanos. Nos detendremos en unos pocos trabajos realizados en el contexto español que brindan una mirada alternativa a la mirada dominante sobre la dirección en España y cuyos aportes consideramos relevantes. En un segundo apartado, nos detendremos en trabajos argentinos que abordan el problema de la dirección escolar y la dirección de escuelas en contextos de vulnerabilidad social.

5.1. La investigación en España y México

Si bien la mayoría de las investigaciones españolas abordan el problema de la dirección escolar desde el enfoque de la eficacia escolar y en este marco estudian de manera privilegiada la dirección desde la óptica del liderazgo; existen algunas líneas de investigación que se salen de esta mirada.

Vázquez Recio (2002, 2004, 2007, 2013) y Vázquez Recio y Rasco (2006) realizan una serie de publicaciones en las que presentan los resultados de distintas investigaciones, dentro de ellas una tesis doctoral, en las que se abordan distintas dimensiones del trabajo directivo. La autora señala que es necesario comprender la dirección escolar y que los enfoques adoptados se tornan insuficientes:

Las nuevas y viejas conceptualizaciones sobre el tema comparten, guardando diferencialmente sus características, una visión técnica sustentada en la racionalidad instrumental que, no obstante, hace aguas en el día a día de los centros escolares, debido, precisamente a su carácter complejo producto del entramado micropolítico en el que se desenvuelven y evolucionan (Vázquez Recio y Angulo Rasco, 2006, p. 99).

Vázquez Recio y Angulo Rasco (2006) realizaron una investigación sobre gestión y autonomía escolar en las ciudades de Málaga, Sevilla y Cádiz. Realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad a distintos actores del sistema educativo dentro de ellos a directores de escuela, para indagar las percepciones sobre su tarea. Dentro de los resultados hallados señalan:

- Algunos equipos directivos se consideran como grupos aglutinados y coherentes con funciones claras y consideran que tal funcionamiento hace a la buena organización de la escuela. En estos grupos se produce la función de intercambio de tareas y lo que parece garantizar el buen funcionamiento no es la flexibilidad en dicho intercambio sino la definición precisa y clara de cuál es la competencia de cada miembro del equipo directivo.
- Los equipos que funcionan de manera descoordinada se distancian de la realidad de la escuela y responsabilidades de los distintos miembros. En estos grupos no hay idea ni proyecto común, sino que el equipo queda aglutinado y se conforma como tal por definiciones formales.
- Los directores operan como agentes y “resortes” que traspasan la información entre la administración y el cuerpo docente. Esta información es de tipo normativa y en general esto hace que los directores tengan un gran peso de tareas administrativas. Aunque la mayoría de los directores considera que esta función no es la más importante, reconocen que insume gran parte del tiempo de trabajo.
- La diversidad de estilos directivos se define de acuerdo con tres patrones: los que son activos dentro y fuera de la escuela; los que aparecen más pasivos y mantenedores de cierta estabilidad; los que mantienen ciertas discrepancias internas. Los directores “no sólo se diferencian por su actividad o pasividad, sino también por sus tendencias, es decir: o bien se muestran mucho más sensibles con la actividad pedagógica y

educativa de la escuela, o se orientan a una labor externa en relación con el contexto social (...) o incluso actúan como filtro de ciertas demandas administrativas, no siempre tenidas como razonables” (pág. 106).

- Identificación de tendencias en la dirección: tendencia a funciones definidas (se definen de manera clara las funciones del equipo directivo); independencia en las responsabilidades (cada miembro tiende a asumir de manera responsable sus funciones); seguimiento pedagógico (el equipo tiende a seguir y supervisar los procesos pedagógicos y no sólo a realizar tareas administrativas) y unilateralidad vs colaboración (tendencia que hace referencia al grado de centralización o aislamiento con la que se plantean sus trabajos los miembros del equipo directivo).

En la investigación de su tesis doctoral, Vázquez Recio (2002) analizó la dirección escolar a través del análisis de un caso, interpretando las metáforas que sobre ella se construían. En primer lugar diferenció dentro de las metáforas identificadas, las metáforas que ya existían en la lengua (lexicalizadas) de aquellas que eran inventadas por el director (originales). Se trataba de conocer la realidad del ejercicio de la dirección en el caso de estudio, apelando a las metáforas como estrategia de análisis discursivo. Identificó en el discurso del director 84 metáforas usadas para describir la dirección. A partir de las mismas definió el contenido al que las mismas aludían. De este análisis y el análisis de las entrevistas en términos de contenido, la autora presenta los resultados a partir de ciertos temas o núcleos que en la visión del director se presentan como centrales: el acceso y modelo de dirección; razón, sentimientos y confianza; ética y dirección y acción directiva. Si bien no recuperaremos aquí los distintos análisis de la autora, porque el análisis es de una gran densidad, señalaremos los sentidos centrales en relación con cada tema indicado. Respecto del acceso al cargo, la idea de *rito de pasaje* es central así como la cualidad de complejo del mismo. La complejidad se asocia con la situación de la persona que pasa, pero también con la realidad micropolítica de la escuela que la recibe. En segundo lugar, la autora concluye que más que una acción técnica tendiente a la eficacia, la acción directiva puede describirse como una acción ética y educativa, en la que la elección racional de medios no es suficiente para su ejercicio. En este sentido, el director no se enfrenta a problemas de índole técnico sino a dilemas éticos. Por último, la autora señala que los dilemas éticos provocan en el director conflicto entre la razón y la emoción. Entre las emociones presentes, la soledad y la

confianza adquieren en el día a día de la dirección sentidos diversos. En síntesis, la autora concluye que la práctica directiva puede ser estudiada a través de sus metáforas en tanto las mismas son la vía para construir la realidad.

Algunas otras investigaciones realizadas en España abordaron el problema del acceso a cargos directivos de las mujeres en Castilla y León (Diez Gutiérrez y Valle Florez, 2003). En esa región los hombres en cargos directivos (en los niveles inicial, primario y secundario) representan alrededor del 61%, mientras que el 39 % es ocupado por mujeres. A mayor nivel educativo, disminuye la presencia femenina en cargos de dirección. Se realizaron entrevistas a directores (98), directoras (33) y profesores (291). Entre los resultados destacan: que las mujeres adjudican la dificultad de acceder al cargo el hecho de tener hijos o por su situación familiar. Otra de las razones que se mencionan es el modelo jerárquico organizacional propio de las empresas, donde los roles de dirección son ocupados por hombres. La mayoría de las mujeres que se presentaron al cargo de director, no lo habían hecho por motivación personal sino que habían sido motivadas por colegas.

En el caso de México, el Seminario Internacional “La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas problemas y perspectivas analíticas”, realizado en México en 1991, si bien no se centró en la dirección escolar tuvo un gran impacto en la región y definió una línea de trabajo sobre la dirección de escuelas que aún continúa. En el seminario se presentaron trabajos de investigadores de distintos países y una selección de los mismos fue publicada en un libro de gran difusión “La gestión pedagógica” cuyos responsables fueron Ezpeleta y Furlán. La convocatoria a tal espacio se debe comprender en el contexto de desarrollo de políticas y discursos acerca de la gestión, la calidad y la eficacia escolar y de propuestas de reformas para los sistemas educativos latinoamericanos. En este sentido, el encuentro se fundó en la convicción de que la gestión del plantel escolar adquiriría en la actualidad un renovado interés frente a dichas reformas. Se plantea entonces la necesidad de abordar el problema de la gestión junto con el análisis de ese contexto, lo que exige nuevas formulaciones interdisciplinarias para el tratamiento de los procesos escolares.

De este modo, Justa Ezpeleta⁸, funda una línea de trabajo alternativa a la de la eficacia escolar. Se trata de investigaciones que proponen un abordaje etnográfico y cuyo objetivo puede definirse como el de comprender las prácticas de docentes y directivas, la vida de la escuela, siempre en el marco de los procesos sociopolíticos e institucionales en que se sitúan. Se define así la necesidad de aproximarse a la escuela a partir de su cotidianidad imbricada en particulares procesos de acción social. Es sobre este principio teórico que ubica la gestión como una práctica cotidiana en la cual se estructuran modos de existencia escolar no condicionados necesariamente por lo normativo, sino a través de la coexistencia de tres ordenamientos: 1) el técnico-pedagógico; 2) el administrativo; y 3) el laboral. La interrelación de estos componentes configura una “modalidad institucional”, una categoría que describe “la confluencia y combinación de características significativas determinadas por la administración y la organización escolares” (Ezpeleta, 1992, pp. 112-113).

Pastrana (1997) realizó una investigación que puede considerarse el primer trabajo empírico sobre dirección escolar publicado en México (García Garduño, Charles Slater, López Gorosave, 2011). La autora analizó, desde un enfoque etnográfico, las prácticas de dirección en una escuela situada en un barrio popular de la ciudad de México. El trabajo distingue las acciones vinculadas con el liderazgo pedagógico del director, describe como el director organiza la escuela, asigna grados escolares a los profesores, cómo es la relación con los padres y el modo en que asume la defensa de los docentes de la institución ante decisiones del supervisor escolar.

Por su parte, Ezpeleta (2000) analizó las condiciones institucionales que enmarcan el trabajo de maestros y directores de escuelas primarias. A partir del análisis de los datos recogidos mediante entrevistas y observaciones, concluyó que los directores son actores centrales en la gestión de las escuelas. Su trabajo consiste en la generación de estrategias y acciones y otorgar prioridades a la actividad docente. A su vez, concluyó que la normatividad, las condiciones laborales, las políticas públicas y las luchas de poder al interior del plantel

⁸ Justa Ezpeleta es profesora del Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV).

docente tuvieron un papel central para determinar el sentido y prioridades del quehacer de los directores.

Furlán, Landesman y Pasillas (2000) indagaron aspectos vinculados con la gestión, más precisamente las expectativas de profesores y directivos de secundaria sobre una mayor autonomía para la toma de decisiones pedagógicas. Realizaron estudio de casos en dos escuelas secundarias privadas y utilizaron entrevistas semiestructuradas. Los resultados evidenciaron estilos de gestión muy diferentes de cada uno de los directores de las escuelas. Mientras un director promovía la participación individual y colectiva de los docentes en la dimensión pedagógica tanto en el ámbito áulico como institucional; en el segundo caso la dirección impulsaban de manera prioritaria el trabajo individual de los maestros en actividades frente a sus respectivos grupos. Los autores relacionan estos estilos con las formas que asumía el ejercicio del poder en cada escuela: democrática en una; centralizada en otra.

Dentro un abordaje también etnográfico, en una línea histórico-social, se desarrollaron en México algunas otras investigaciones sobre la dirección de escuelas. Barrientos Noriega y Taracena Ruiz (2008) analizan la participación en relación con los estilos de gestión de directores de escuelas secundarias en la ciudad de México. Se trata de un estudio de caso, en el que se usaron entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Entienden a la gestión como el proceso vinculado con el gobierno de la escuela y en el que participan distintos actores. La gestión, entendida de este modo, es para ellas un proceso que da lugar a una serie de reflexiones y acciones de los actores, relacionadas con la formación de los alumnos y con los objetivos institucionales. Se detienen en analizar la participación del director en ese proceso. Como resultado identifican tres estilos de gestión directiva: 1) un estilo de gestión paternalista, centrada en la gestión de recursos y de relaciones micro y macroinstitucionales de apoyo a la autoridad de dirección; 2) estilo de gestión democrático, con participación centrada en la dimensión pedagógica y en la gestión de recursos y relaciones de apoyo a la misma y 3) un estilo de gestión que intenta negociar las demandas de las múltiples instancias a las que atiende, con apertura a la participación colectiva en la puesta en marcha de acciones. A su vez, señalan que dichos estilos estuvieron condicionados

por elementos microinstitucionales, macroinstitucionales y personales, que se conjugaron para conformar y dar sentido al estilo construido.

Por su parte, Sandoval (2000) analizó también las prácticas de gestión de directores de escuelas secundarias en México. Trabajó en dos escuelas públicas utilizando las técnicas de observación y entrevista. Los resultados mostraron que el trabajo que realizaban los directores estaba enmarcado por los límites que imponían: el contexto particular de cada una de las escuelas, las demandas del entorno social y las condiciones estructurales e históricas del sistema educativo. Delimitada por estos aspectos, la autora indagó diferentes dimensiones de la gestión directiva: administrativa, organizacional, política y pedagógica. Dentro de cada una, describió diferentes actividades a las que caracterizó como variadas y múltiples, situación que llevaba a una gran carga de trabajo para los directores. Las actividades administrativas y de gestión de recursos ocupaban la mayor parte del tiempo de los directores que fueron parte del estudio.

Fierro (2006) por su parte, investigó los problemas que enfrentan los directores en su cargo. A partir de una investigación cualitativa basada en la narrativa de 248 directores de los niveles inicial, primario y secundario de zonas urbanas y rurales, analiza los conflictos y dilemas morales que los directores enfrentan en su trabajo. Concluye que los conflictos más importantes son: 1) los derivados de situaciones de incumplimiento laboral de los docentes y personal de la escuela; 2) los derivados del comportamiento de los alumnos y 3) los conflictos relacionados con los padres de familia. Los directores enfrentan serios dilemas y tensiones que son: ¿a qué me dedico? (la tensión entre gestionar la educación y administrar la escuela) ¿intervengo o dejo pasar? (el conflicto y límite de la solidaridad con sus compañeros maestros) y ¿a quién protejo? (un conflicto de lealtades entre docentes y alumnos).

Camarillo (2006) analiza las dificultades que enfrenta el director escolar para implementar proyectos de mejora en escuelas mexicanas. En su investigación muestra que los directores manifiestan sentirse con escasa preparación para enfrentar el cargo así como la influencia de los sindicatos en el nombramiento de los nuevos directores. El autor presenta una tipología de directores: 1) los que creen conocerlo todo y no aceptan nada nuevo; 2) los que sienten a la escuela como propiedad privada y 3) los que muestran inseguridad en el cumplimiento de la función. Otra de las dificultades que enfrentan los directores es la referida

a mantener, y hacer cumplir la normatividad. El problema de las normas y su cumplimiento ha sido también analizado por Fierro (2006). La autora hace referencia al débil tejido institucional y organizacional de la escuela y a partir de esto explica ciertas dificultades en la construcción de autoridad por parte del director.

Jiménez Lozano y Perales Mejía (2007), considerando como marco las demandas de las reformas mexicanas de los noventa para la construcción de “una nueva gestión para la escuela pública que se correspondiera con la participación democrática, el trabajo colegiado y la concreción de proyectos de escuela definidos en cada una por los agentes involucrados” (pág. 1309); las autoras realizan un estudio de caso y analizan la “reconstrucción etnográfica de la gestión” (pág. 1309) en el mismo. La escuela analizada es una escuela pública de la ciudad de Torreón. Asistieron con frecuencia semanal durante dos ciclos lectivos. Utilizaron como técnicas de recolección la entrevista, la observación, las conversaciones informales y la revisión de documentos. Concluyeron, en otras cosas, que el proyecto personal de la directora -cifrado en pautas tradicionales- y el proyecto animado por las traducciones operativas a las propuestas oficiales que hicieran las docentes “consentidas” de la directora; fomentó la competencia y acentuó la necesidad de hacer demostraciones. De este modo, los discursos sobre responsabilidades y compromisos contribuyeron a legitimar políticas de selección de alumnos por antecedentes familiares, las recaudaciones, la distribución de programas que había que desarrollar y la idea de un servicio educativo de calidad cercano a la idea de oferta y demanda clientelar. Las autoras señalan que los estudios de caso permiten analizar cómo los discursos sobre la “nueva gestión” se articulan con sentidos múltiples del espacio escolar.

5.2. La investigación en Argentina

En el caso de nuestro país, los trabajos sobre dirección escolar se han desarrollado, como en el resto de Latinoamérica, fundamentalmente a partir de la década de los noventa. Muchos de los trabajos que se difundieron en esta época son trabajos de índole teórica. Se trata en su mayoría de publicaciones de divulgación cuyo desarrollo puede comprenderse en el marco de la reforma educativa de los años noventa y la discusión que la misma planteó en torno a la necesidad de revisar el modo en que se entendía la dirección escolar.

Frigerio *et. al.* (1992) analizan, en un trabajo teórico, las funciones del equipo de conducción en la institución escolar desde las dimensiones pedagógica, comunitaria y administrativa, dando cuenta de la complejidad de actividades que se ponen en juego en el ejercicio de la función. Poggi (2001) por su parte, señala que los equipos directivos, asumen la tarea de la gestión en contextos caracterizados por la “inmediatez, la simultaneidad y la indeterminación”. Agrega que si bien la práctica no siempre es del todo racional, tampoco es irreflexiva. Las múltiples demandas, la sobrecarga de trabajo y la mayor exigencia son algunos de los cambios más importantes que están atravesando las prácticas de quienes ejercen la función directiva en las escuelas.

Por su parte, Nicastro, López Yañez y Moreno (2002) señalan que los cambios sociales, políticos y económicos que experimentaron las sociedades en las últimas décadas invitan al replanteo de las concepciones sobre las organizaciones. Señalan que la exigencia a las instituciones de adaptaciones rápidas conduce a que la estructura (roles y reglas definidos formalmente) vaya perdiendo peso como elemento articulador, al mismo tiempo que el tejido social lo va ganando. Para los actores institucionales, dentro de ellos el director, esto obliga a modificar los esquemas mentales y las teorías construidas para analizarlas y actuar sobre ellas. Desde este marco, los autores presentan tres casos construidos y analizan a partir de los mismos, el rol del director en relación con la gestión del cambio en la organización escolar.

En este período los trabajos de índole empírica son muy escasos. Podemos mencionar el trabajo de Frigerio y su equipo (Frigerio, 1995) que analiza prácticas de formación con directores y vicedirectores de escuela. Señalan a partir de dichos análisis que la institución escolar, está atravesada por tendencias sociales, políticas, económicas, etc.; que están conduciendo a la redefinición de la función social de la escuela y afectando la tarea de los responsables de su conducción. Frigerio señala que este panorama complejo y de inflación de demandas al equipo directivo convive con un saber muy escaso sobre las prácticas de dirección.

Sandra Nicastro (1993) en un trabajo de investigación analiza la dirección escolar desde la perspectiva del análisis institucional. Específicamente le interesa comprender cómo operan los mandatos fundacionales y la construcción y funcionamiento de las figuras fundadoras en relación con el ejercicio de la dirección. Analiza entonces las posiciones del

director respecto de esta historia en un caso de estudio. A partir de sus conclusiones cuestiona aquellos abordajes sobre la dirección que centran las interpretaciones en los rasgos personales de los directores y a partir de allí explican las dificultades asociadas a la tarea. La autora señala “la importancia de los contenidos del origen y de la historia institucional, según como se encuentra registrada en la cultura de la institución, y su influencia en el desempeño y la representación de roles directivos” (p. 135).

Desde una perspectiva diferente a la del análisis institucional, Braslavsky y Tiramonti (1990) coordinaron un proyecto de investigación que se propuso interpretar la gestión del nivel medio de dependencia nacional. Entrevistaron a funcionarios del nivel central, supervisores y directores de escuela media de distintas zonas del país. Dentro de los resultados señalan que los actores del aparato burocrático del nivel medio tienden a atribuirle funciones vagas e indeterminadas, “tomadas probablemente del discurso espiritualista hegemónico en el momento de expansión del nivel medio” (p. 152). A su vez, observan que tiende a atribuirse a sí mismo funciones que no están directamente vinculadas a la transmisión de conocimientos. Han denominado a este rasgo “desjerarquización cognitiva” (p. 152). La segunda de las características que describen es la de fuerte desarticulación entre los estratos que componen el gobierno del nivel medio. Esta desarticulación se transforma en fractura cuando se trata de la relación entre los sectores políticos y el resto de los estratos de la burocracia. Son los miembros del estrato intermedio los únicos conocedores de la normativa a la que deben ajustarse las instituciones escolares. La tercera de las conclusiones es la identificación de tendencias a la dispersión centrífuga de responsabilidades y a la concentración centrípeta del poder. Respecto de este punto nos interesa señalar que los estratos intermedios e inferiores de la cadena burocrática (es decir supervisores y directores) diluyen su responsabilidad en su carácter de meros ejecutores de una política que debe ser diseñada por otros. La última de las hipótesis que las autores señalan es la fuerte disociación entre las funciones de producción y reproducción del sistema. Mientras los sectores políticos hacen a la innovación el núcleo central de su gestión el resto de la cadena burocrática basa su accionar en la conservación de las lógicas y rutinas establecidas.

Una de las investigaciones más importantes sobre dirección escolar realizada en la década de los noventa es la del equipo de Celman y Cantero (2001). Los autores coordinaron

un proyecto que tuvo como propósito abordar los rasgos de la gestión escolar en condiciones adversas. Dentro de las adversidades, eligieron colocar el foco en aquellas que imponían a docentes y directivos y alumnos, “la marginalidad, la ruralidad y las diferencias étnicas” (p. 61). El proyecto comprendió el trabajo en más de cien escuelas de todo el país que presentaban resultados pedagógicos positivos. Tomando el concepto de “múltiples pobreza” (Sirvent, 1997; citado en Celman y Cantero, 2001) los autores indagaron las diversas pobreza vividas por los actores. Aseguran que no todos significan de igual modo las situaciones que viven, mientras para algunos se trata de “la adversidad naturalizada”; para otros, “padecida” y para un pequeño grupo “cuestionada o desafiada” (p. 55). Para los autores, esto resulta fundamental, en tanto la actitud y punto de vista que tengan con respecto a la realidad incidirá de manera diferente en las posibilidades que se sostengan a la hora de pensar y solucionar distintos problemas (Celman y Cantero, 2001; p. 56). Respecto de los rasgos de los directores que formaban parte de estas escuelas señalan que comparten la sensibilidad por los problemas sociales que eligen el trabajo con sectores desfavorecidos y que tienen la capacidad de planificar y conducir en forma participativa.

Otros de los trabajos relevantes en el campo de la investigación empírica lo constituyeron los desarrollos de Duschatzky y su equipo. Birgin y Duschatzky (2001) por ejemplo, analizan las representaciones sobre la escuela actual a partir del análisis de material recogido en entrevistas a directores de la Ciudad de Buenos Aires. Señalan que aparece como un sentido articulador, que insiste, la dificultad de “pilotear” la escuela en contextos de pobreza. Así, la escuela cotidiana, aquella con la que los actores se encuentran “desborda” sus representaciones acerca de lo que es y debe ser la escuela. Las autoras señalan que en muchos de los relatos aparece la escuela “invadida” por el contexto y la imposibilidad de actuar, a la vez que aparecen otras escuelas con capacidad de problematizar la realidad y actuar sobre ella. Considerando las transformaciones sociales y educativas de la década de los noventa Duschatsky (2001) describe dos modalidades de gestión. Por una parte, la “gestión como fatalidad” y por otra “gestión como ética”. De acuerdo con la autora la gestión posee la capacidad de “crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la institución” (Duschatsky, 2001, p. 140). La “gestión como fatalidad” implica una modalidad guiada por un “deber ser” al que la escuela sólo puede adecuarse tendiendo a los mayores beneficios posibles. Implica una adaptación ahistórica y apolítica

de la escuela a los requerimientos de la actualidad, partiendo de un saber técnico supuestamente neutral. Por su parte, la “gestión como ética” consiste en una modalidad de acción que implica una toma de posición frente a la problemática educativa que no describe formas de actuar y sujetos de antemano. Las decisiones se toman a partir de la consideración de los hechos singulares. No se trata de aplicar reglas generales sino de realizar lecturas plurales de los fenómenos que se presentan con el fin de abrir posibilidades de abordarlos.

En los últimos años, se han desarrollado algunas investigaciones sobre la temática de la dirección de escuelas. La mayoría de ellas en el marco de tesis de maestrías y doctorales (Morgade, 2007; Sendón, 2007; Manzione, 2010; Olmos, 2012; Fontana, 2014). Algunos de estos trabajos (Manzione, 2011; Sendón, 2007) si bien no están dedicados al nivel primario analizan la problemática de la dirección en contextos de desigualdad social.

La investigación de Morgade (2007) parte de interrogarse acerca de cuál es el modo en que las significaciones hegemónicas de género interpelan a las directoras y supervisoras mujeres de escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de un abordaje etnográfico en el marco de los *Estudios Culturales* concluyó, entre otras cosas, que las significaciones hegemónicas de género enmarcan y cualifican con potencia, aunque no determinan, la forma de ascenso y ejercicio del liderazgo de las mujeres. La autora señala que en los inicios del sistema educativo, la cobertura de los cargos directivos y de “inspección” respondía más a una lógica de lealtad política que de méritos individuales. Durante décadas, directoras y directores, y más aún quienes ocupaban cargos de inspección, se ubicaron real y simbólicamente en un nivel diferencial respecto de maestras y maestros. A lo largo de la investigación Morgade señala haber detectado que esta imagen se prolongó más tiempo a nivel cultural que a nivel normativo. Es así que puede señalarse que sólo recientemente, y no plenamente en algunos casos, las posiciones de dirección y supervisión son consideradas parte del “sector docente”. Para la autora la perdurabilidad normativa pero sobre todo la resistencia cultural resultan algunas de las más importantes fuentes de malestar, de conflicto y sobre todo de insatisfacción por los modos en que el trabajo docente se desarrolla en la escuela en la actualidad. A partir de esta hipótesis despliega una serie de conclusiones, de las que mencionaremos sólo algunas:

- La carrera docente se presenta como un derecho laboral que resulta contradictorio para el caso de los cargos de conducción. Si bien el ascenso resulta de una especie de premiación al saber, la labor se caracteriza por un pronunciado abandono de la función pedagógica.
- La carrera de los directores y supervisores parece más una decisión “en la marcha” que la concreción de un proyecto originario.
- “Las mujeres, por su parte, deben construir la legitimidad de su poder a partir de sus prácticas y muchas veces en contra de expectativas y tradiciones desestimulantes” (p. 276).
- Directoras y supervisoras parecen tener una forma particular para asegurarse el éxito de la construcción de autoridad: transformarse en “modelo” (real o imaginario), “haciendo primero” lo que los otros deben hacer y “estando presentes” para que continúen haciéndolo (p. 276). El “estar ahí”, “poner el cuerpo” es parte de la construcción de autoridad. “No poner el cuerpo, no ser visible, no estar” implica (real o fantaseadamente) “perder el control” en una institución escasamente sostenida por otros órdenes y, menos, por la colegialidad profesional docente (p. 277).

Sendón (2007) analiza dinámicas de gestión y resultados institucionales en escuelas medias (de reinserción) de la Ciudad de Buenos Aires. Señala que entre los principales desafíos que enfrentan las escuelas analizadas y sus actores se encuentran: el ingreso de “nuevo público” a la matrícula escolar y, las familias que demandan a las escuelas “funciones asistenciales y, especialmente, de contención de las problemáticas sociales y juveniles que enfrentan los estudiantes” (Sendón, 2007, p. 96). La autora analiza los estilos de gestión a partir de distintos aportes. Considera los modelos de gestión (casero, tecnocrático y profesional) y los tipos de cultura institucional (la escuela como cuestión de familia, la escuela como cuestión de papeles y expedientes y la escuela como cuestión de concertación y negociación) definidos por Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992). En segundo lugar toma las modalidades de gestión descritas por Duschatzky (2001) en el marco de las transformaciones socioeducativas de los años noventa: la gestión como fatalidad y la gestión como ética. Por último recupera la conceptualización de Fernández (1999) quien analiza dinámicas institucionales en contextos de pobreza y marginalidad y diferencia las “dinámicas

regresivas” tendientes a reproducir las condiciones del contexto de “dinámicas progresivas” que se caracterizan por su orientación al futuro, capacidad de cuestionar lo instituido, etc.

Sendón (2007) describe cuatro estilos de gestión: uno caracterizado por la tensión entre las funciones de enseñar y contener. El compromiso con la situación de los alumnos se presenta como pilar insoslayable y la capacidad de contención es valorada por los estudiantes. En los discursos de los profesores esta necesidad de contener se presenta en tensión con la función de enseñanza. La segunda de las escuelas es presentada por la autora a partir de la metáfora “el contexto desborda a la escuela” (p. 93). Se trata de una escuela donde varían las personas que ocupan el cargo directivo y las funciones de dirección se distribuyen según turnos. Cada turno aparece en los relatos de los actores como una escuela en sí misma y se observa una gran dificultad para construir acuerdos y proyectos compartidos. La autora define a la gestión de la escuela como una gestión desbordada, que no avanza en la contención de la irrupción del contexto crítico, lo que provoca que las experiencias que se viven al interior de la institución se asemejen mucho a las que los estudiantes viven por fuera de la escuela. La tercera escuela es descrita como una escuela que se transforma enfatizando en la dimensión pedagógica de la tarea. Por último, en la cuarta escuela identifica distintas tendencias que conviven. Dentro de ellas la de una capacidad estratégica relacionada a las dimensiones organizativo-administrativas que llevaron a la institución a realizar cambios de organización importantes a partir de la incorporación de una nueva modalidad. Más allá de las diferencias en los estilos de gestión la autora señala que las escuelas, a partir de la incorporación de “nuevo público”, comienzan a orientarse a lo que denomina “socialización afectiva” y los estudiantes encuentran en las escuelas un lugar donde se sienten “protegidos”. Respecto de los contenidos escolares la autora observa que se da un proceso de “primarización”, es decir un énfasis en prácticas de enseñanza de lectoescritura, operaciones matemáticas y en el trabajo sobre normas de convivencia básicas propias de la escuela primaria. A la vez se observan modificaciones en la estructura burocrática de la escuela expresada en vínculos más cercanos entre docentes y alumnos y en la constitución de grupos de trabajo por parte de los profesores.

En una investigación con puntos de contacto con la de Sendón (2007), Manzione (2010) describe la experiencia de directores y supervisores de escuelas que reciben a

poblaciones que viven en situación de pobreza en la provincia de Buenos Aires. En una investigación en el marco de su tesis doctoral, la autora entrevistó a supervisores y directores de la ya desaparecida EGB 3 con el fin de analizar el modo en que estos actores recrean los lineamientos de reformas educativas de los últimos quince años. La autora concluye que frente a las situaciones inéditas a las que se enfrentan las escuelas (heterogeneidad de públicos escolares, problemas estructurales como aumento de la pobreza y demandas múltiples) los directores y supervisores responden de manera individual, y “en función de determinadas disposiciones singulares (...) es en este sentido que la gestión escolar se estaría alejando de formas burocratizadas y centralizadas características de la tradicional administración educativa” (p. 305) debiendo generar renovadas estrategias para responder a las múltiples demandas y necesidades que exceden a lo pedagógico. Para la autora la escuela es hoy una institución de fronteras móviles, que resulta interpelada desde el discurso estatal. Dicho discurso la convoca a participar de actividades, junto con otras instituciones estatales y organizaciones, que permitirían llegar “donde el estado no puede” (p. 307).

Manzione (2010) señala que los directores se vieron en los últimos años interpelados por un discurso que además de exigirles que fueran exitosos, fuertes, capaces de impulsar y mantener los cambios propuestos desde el marco reformista, debían responsabilizarse por el éxito o fracaso de los resultados obtenidos, así como garantizar la contención de los nuevos públicos en la escuela. Este discurso superpone, frente al problema de la pobreza, a la gestión eficaz y eficiente, una visión de los directores escolares como “garantes de la institucionalización” de estos nuevos públicos (p. 310). Los directores describen su profesión a partir de la multiplicidad de demandas que enfrentan, la flexibilidad del rol, la polivalencia de funciones y la intensificación del trabajo asociado a funciones burocráticas. Respecto de la construcción de autoridad, se refleja como carismática “es necesario un esfuerzo extra: hay que seducir o convencer allí donde bastaba ejercer el poder delegado por la organización.” (p. 315) “La seducción, en tanto lógica de acción que apela a la relación, se complementa en ocasiones con la comprensión y la empatía (...) que se convierten en poderosas estrategias de cooptación de voluntades, derribando resistencias” (p. 316). Respecto de la relación entre directores y supervisores, la autora habla de una zona de fricción. Los directores ponen en cuestión el desempeño de los supervisores aduciendo que promueven una burocratización

excesiva del rol directivo a través de demandas vinculadas con lo administrativo, cuestión que les impediría desarrollar “el verdadero rol directivo” (p. 315).

El trabajo de Olmos (2012), por su parte, analiza la presencia de programas ministeriales en escuelas cordobesas, en el marco de una investigación que pretende indagar la relación entre políticas compensatorias (Duschatzky, 2013) y gestión escolar. Sobre la base de un estudio en dos escuelas del norte de Córdoba, que implementan más de una docena de proyectos institucionales que reinterpretan los programas ministeriales, Olmos (2012) concluye que en las escuelas se genera una acumulación de proyectos a desarrollar que provoca que la institución “quede inmersa en un mar de demandas que generan la sensación de estar estaqueada” (Olmos, 2012, p. 3). Afirma que los actores (docentes y directivos) se perciben “tironeados” por estas demandas a las que viven como imposiciones.

Fontana (2014) en el marco de su tesis de maestría indagó la experiencia de construcción de la igualdad desde la perspectiva de los directores. A partir del uso de la narrativa se propuso indagar las estrategias, acciones y/o prácticas cotidianas que habilitan la igualdad en la escuela. “El trabajo reconoce que los directores, para hacer lugar a la experiencia de la igualdad en la escuela, en primer lugar realizan una operación de deconstrucción de la gramática escolar y de las reglas tácitas sobre las que se organiza la actividad cotidiana. Luego, o al mismo tiempo, hacen un trabajo político: sostenidos en el oficio de la palabra, buscan construir consenso en torno a prácticas institucionales centradas en la confianza, la responsabilidad y la enseñanza.” (P. 3) La autora señala que los directores entrevistados (se trató de tres directores) tienen diferentes modos de proceder. Sin embargo, todos ellos comparten ciertos principios o modos de acción: promueven y habilitan espacios para el debate con los distintos actores institucionales.

6. Valoración de los aportes del estado del arte a esta tesis

Como hemos mencionado en la introducción, el trabajo de investigación que dio lugar a esta tesis se interesa por la interpretación de los sentidos que asume la experiencia directiva en contextos de vulnerabilidad social. Esto supone un proceso de construcción de conocimiento basado en una lógica comprensivo-hermenéutica. En articulación con esta característica epistemológica de nuestro estudio, podemos señalar la relevancia que cobran

para nosotros los estudios antecedentes que buscan la comprensión (antes que la identificación y medición de variables) de la dirección escolar.

La investigación de Vázquez Recio (2002, 2004, 2007 y 2013) realizada en España, reviste interés para nuestro trabajo, tanto en sus aspectos epistemológicos-metodológicos como en sus aportes sustantivos. La autora define el estudio de la dirección escolar a partir de señalar los límites del enfoque predominante de investigación sobre el tema. Indica que las investigaciones sobre dirección asumen una visión técnica de ésta, sustentada en la racionalidad instrumental⁹. Esta visión, de acuerdo con sus planteos, supone una visión reduccionista de la dirección que no da cuenta de la complejidad que asume el ejercicio del rol para los actores. Sin mencionar el enfoque de la Complejidad (Morin, 1990) las conclusiones de sus trabajos dan cuenta de un abordaje de la dirección interesado por analizar múltiples dimensiones desde un enfoque comprensivo- hermenéutico. Concluye, en otras cosas, que los directores no se enfrentan a problemas técnicos sino a dilemas éticos que les provocan conflictos entre razón y emoción. El abordaje de algunas dimensiones del objeto, el interés por la interpretación (de los sentidos de la dirección presentes en las metáforas producidas por el director) y la consideración de la dimensión emocional resulta de especial interés para nuestro estudio.

La línea de trabajos mexicanos (Pastrana, 1997; Furlán, Landesman y Pasillas, 2000; Sandoval, 2000; Ezpeleta, 2002; Fierro, 2006; Jimenez Lozano y Perales Mejía; Barrientos Noriega y Tarracena Ruiz, 2008) resulta de interés para nuestro estudio en tanto se trata de abordajes etnográficos, interesados por las dimensiones socio-políticas e institucionales de la gestión escolar. A través de marcos teóricos y construcciones metodológicas variadas, dan cuenta de las características que asume la dirección de escuelas en el marco de la trama de poder institucional y del sistema educativo. De esta manera, visibilizan aspectos de la dirección escolar ignorados o no profundizados en los estudios de la eficacia escolar, en los que el problema del poder, suele quedar reducido a un problema de influencia entre actores.

⁹ Para la racionalidad técnica “la teoría educativa debería operar a favor de proposiciones empíricamente comprobables, así como contribuir al dominio y control del ambiente, por lo que la observación y la técnica se convierten en los puntos de partida para la práctica teórica. Por ello el conocimiento, como la investigación científica, es considerado libre de valor, objetivo y neutral, siendo la relación entre las variables puramente empírica y reductible a resultados predecibles. Desde esta perspectiva, por tanto, los educadores pueden operar, libres de valores, de manera objetiva, como técnicos acrílicos (Vila Merino, 2004, p. 3)

Las investigaciones nombradas, entonces, revisten interés para nuestro trabajo en tanto superan las visiones técnicas e individualistas de la dirección escolar al ubicar al director en el marco de las relaciones de poder en los niveles micro y macro de la sociedad. En este sentido, contribuyen a la hipótesis epistemológica de nuestro estudio que alude a la complejidad del objeto de investigación.

Las investigaciones de Celman y Cantero (2001), Duschatsky (2001) y Manzione (2010), realizadas en el contexto argentino, resultan de interés en cuenta a sus aportes sustantivos. Se trata de trabajos que indagan en las características de la dirección y gestión escolar en el marco de los cambios sociales y políticos de las últimas décadas. Revisten especial interés para este estudio en tanto se trata de investigaciones que, con foco en distintas dimensiones del problema, dan cuenta de cómo la problemática social del aumento de la vulnerabilidad social y la pobreza, así como los cambios en la organización y presencia del estado; coloca a los actores institucionales ante demandas inéditas que requieren de ellos la construcción de marcos de sentido y de acción novedosos.

Los estudios que recuperamos en este apartado estudian la dirección escolar desde abordajes interesados en la comprensión del objeto. Con metodologías sustentadas en una lógica cualitativa profundizan en alguna o algunas dimensiones no contempladas en los estudios realizados desde el enfoque de la eficacia escolar. Sin embargo, en la revisión de antecedentes no hemos hallado trabajos que abordan múltiples dimensiones (social, política, institucional, psicosocial, psíquica) de la dirección escolar en un mismo estudio. Tampoco encontramos estudios interesados en abordar la dimensión de las emociones (desde el punto de vista psicoanalítico) del trabajo directivo. Consideramos que la presente tesis, por el tipo de abordaje teórico-epistemológico, se constituye en un aporte al campo de estudio sobre la dirección de escuelas.

Capítulo II

Sobre la construcción del objeto de estudio

En la introducción, se analizaron aspectos involucrados en la definición del objeto de estudio de esta tesis desde el punto de vista del análisis de la implicación. Hicimos referencia a la elección del tema (la dirección escolar en contextos de vulnerabilidad social) y describimos, también, el pasaje de la noción de *prácticas* a la noción de *experiencia* en la construcción del objeto de investigación.

En el presente capítulo, nos detendremos en presentar las categorías teóricas que contribuyeron a la definición de nuestro objeto: *los sentidos de la experiencia de dirigir escuelas en contextos de vulnerabilidad social*. Para ello, ampliamos aquí los desarrollos sobre la noción de experiencia, presentados en la introducción, y nos detenemos en definir las nociones de sentido y vulnerabilidad social.

1. La noción de experiencia

La noción de experiencia ha sido abordada por un gran número de autores desde campos disciplinares muy diversos. Aquí recuperamos algunas de las nociones que nos permitieron establecer, más que una única definición, una concepción de experiencia. Es decir, las nociones que presentamos nos permiten delinear un modo de entender la experiencia a partir de identificar algunos de los rasgos o principios sobre los que la *experiencia* se sostiene.

Como veremos, en las líneas seleccionadas, la experiencia más que algo asible o “apresable” como espacio definido y delimitado, es concebida como un “entre”. La experiencia es, en las nociones que presentamos, un espacio de intercambio o encuentro, es espacio tensionado, indefinido entre adentro/afuera, entre social/subjetivo, entre íntimo/público, entre consciente/inconsciente, etc.

1.1. Un recorrido etimológico por la noción de experiencia

La consulta al Diccionario de la Real Academia Española¹⁰, nos permite saber que el término experiencia proviene del latín *experientia* y que admite las siguientes acepciones:

1. f. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo.
2. f. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo.
3. f. Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas.
4. f. Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona.
5. f. Experimento.

Lo que puede señalarse, en primer lugar, es que el término acepta más de una acepción y que las mismas parecen dar cuenta de significados diversos. Hablar de experiencia puede referir al hecho sentido o conocido por alguien y ya aquí se presenta la cuestión sobre cómo diferenciar aquello que pertenece a la esfera del sentir de lo que pertenece a la del conocer, si es que acordamos diferenciarlo. Por otra parte, la experiencia parece referirse a la práctica a través de la cual alguien obtiene o desarrolla un saber o capacidad y también al conocimiento mismo que se adquiere a raíz de determinadas situaciones. En tercer lugar, experiencia parece remitir al acontecimiento mismo, a lo que sucede o acontece pero en tanto acontecimiento “vivido”. Por último, se presenta el término experimento. La experiencia se asocia aquí a la idea de experimentar que remite por lo general a la posibilidad de poder repetir ciertas circunstancias en diferentes oportunidades con el propósito de corroborar, medir, controlar, etc.

El término latín *experientia*, por su parte, denota juicio, prueba o experimento. *Experientia* deriva del verbo *experire* (experimentar, probar). La raíz *peri* alude a arriesgar, intentar. El prefijo *ex* indica separación, “salida de” y el sufijo *entia* cualidad de un agente.

Martin Jay (2009) realiza un interesante recorrido por los significados del término experiencia en distintas lenguas:

- *Experience*, *expèrience* y *esperienza* derivan del latín *experientia* y están asociados a la idea de probar y también de experimento científico, cuando se las usa de manera

¹⁰ Consulta a la página web de la Real Academia Española. Fecha de consulta: 15/05/2017

indefinida. Probar en latín es *experiri* y comparte la raíz con la palabra *periculum* que significa peligro. Habría aquí una relación encubierta entre *experiencia* y *peligro* que indica que la experiencia deriva de haber sobrevivido a los riesgos y haber aprendido algo de ese encuentro con el peligro.

- El antecedente griego del latín es *empeiria*. De allí proviene la palabra inglesa *empirical*. Se observa así una estrecha relación entre la noción de experiencia y la sensación cruda, no reflexiva; a la vez que su asociación con el tratamiento de asuntos particulares y no generales. “De aquí viene la creencia, manifiesta en ciertos usos, de que las experiencias son personales e incommunicables antes que colectivas e intercambiables.” (Jay, 2009, p. 26)

- Entre los antecedentes del concepto moderno de experiencia, también suele incluirse la palabra griega *pathos* que significa “algo que sucede”, asociado al sentido de lo que uno sufre o soporta.

- Los equivalentes de experiencia en alemán son *Erlebnis* y *Erfahrung*. Se traducen al inglés (y también al español) por la misma palabra, pero han dado cuenta de diferentes nociones de experiencia. *Erlebnis* contiene la raíz *Leben* (vida) y se traduce habitualmente como *experiencia vivida* o *vivencia* (en castellano) y “suele implicar una unidad primitiva, previa a cualquier diferenciación u objetivación” (Jay, 2009, p. 27). *Erfahrung*, por su parte, refiere a impresiones sensoriales del mundo exterior o a juicios cognitivos sobre ellas. También puede dar cuenta de una experiencia más amplia en términos temporales y designar así una experiencia concebida en términos de proceso o aventura, en la que pueden identificarse momentos específicos. Esta concepción de experiencia, en ocasiones, se denomina *noción dialéctica de experiencia*. Connota un movimiento de tipo progresivo y con activación del vínculo entre experiencia y memoria, vínculo que subyace a la idea de que la experiencia es acumulativa y es capaz de producir cierto tipo de sabiduría que solo se alcanza al final de ese proceso o aventura.

Ferrater Mora señala, por su parte, que la noción de experiencia posee poca claridad. La poca claridad del concepto obedecería a que con frecuencia no se sabe si se alude a la experiencia natural “externa” o a la “experiencia interna” y tampoco queda claramente

delimitado si se está hablando de entes individuales, a modo de realidad, de la realidad como tal e inmediatamente dada, etc. (Ferrater Mora, 1998, p. 1099).

1.2. La concepción de experiencia en el pragmatismo: la experiencia como intercambio

Dewey se sitúa, en términos filosóficos, en el ámbito del pragmatismo, movimiento filosófico surgido en Estados Unidos a fines del siglo XIX. El término pragmatismo deriva de la distinción kantiana entre práctico y pragmático. Básicamente es una línea de pensamiento que afirma que el concepto de un objeto se identifica con los efectos prácticos que puedan concebirse sobre él (González Monteagudo, 2001).

La versión particular del pragmatismo defendido por Dewey se denomina *instrumentalismo*. Para Dewey, la validez de la teoría se determina mediante el examen práctico de las consecuencias que se siguen de su empleo. Entonces, las ideas generales son instrumentos que permiten la reconstrucción de situaciones problemáticas, los conceptos son construcciones provisionales ya que tienen una función instrumental y se relacionan con la acción y la adaptación al medio. En este marco, el principal concepto de Dewey es el de *experiencia* (González Monteagudo, 2001).

Desde sus primeros trabajos, Dewey se mostró en contra de una concepción de experiencia que redujera la misma a los aspectos sensoriales. Con influencias del idealismo hegeliano y de Darwin, insistió en la idea de una experiencia que no podía reducirse a sus componentes epistemológicos y que debía incluir dimensiones morales, estéticas y aún metafísicas. Hizo hincapié en la defensa de una comprensión holística y se mostró en disgusto con las filosofías que pretendían descubrir los componentes esenciales de la realidad así como también de aquellas filosofías que buscaban postular principios a priori. Lo que nunca perdió de vista, fue la búsqueda de unidad y en este marco, criticó duramente aquellas teorías que pensaban en términos duales al sujeto y objeto con el cual se enfrentaban. Distinguió desde aquí las nociones de experiencia y experimento señalando que la primera desaparece en la experimentación y supone el desplazamiento hacia el futuro, mientras el experimento nos mantiene en el pasado (Jay, 2009, pp. 331 y 332). En relación con la experiencia y su temporalidad, señala:

[Pese a que la experiencia en tanto memoria de las lecciones previas resulta vital, no puede ser totalmente identificada con las lecciones, pues] desmembrar es una parte positivamente necesaria de recordar. Pero los *disjectamenta* resultantes no son, en sentido alguno, la experiencia tal como fue o es, sino simplemente elementos escindidos, aunque implicados mutuamente en forma tentativa, en la experiencia presente en nombre de su evolución más favorable; una evolución que apunta al significado o valor concebidos con mayor excelencia (Dewey, citado en Jay, 2009, p. 332).

A diferencia de otras posturas, para Dewey la reactualización o re-experimentación no permitiría captar en su totalidad la experiencia pasada, debido a la prioridad de las necesidades del presente por sobre las del pasado. Dicha prioridad daba cuenta de una experiencia en constante flujo, siempre anticipando un futuro distinto del pasado. Esta característica, hace que la experiencia se asocie con la idea de incertidumbre y riesgo:

La característica distintiva de la actividad práctica, la cual es tan inherente que no puede ser eliminada, es la incertidumbre que la acompaña. Por ello, nos sentimos compelidos a decir: actúa, pero hazlo por tu cuenta y riesgo. El juicio y la creencia respecto de las acciones que han de llevarse a cabo nunca pueden alcanzar más que una precaria probabilidad (Dewey, citado en Jay, 2009, p. 333).

En relación con lo anterior, agrega: “yo supongo que en medio de todas las incertidumbres hay una estructura permanente de referencia, a saber: la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal” (Dewey, 2000, pp. 21-22) En el marco de lo que él plantea como un debate entre la *educación tradicional* y la *educación progresiva*, señala que es necesario considerar el concepto de experiencia, a la vez que tener presente que si bien toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia, esto no significa que todas las experiencias son igualmente educativas. En este sentido, experiencia y educación no son para Dewey términos equiparables y algunas experiencias en vez de resultar educativas, resultan lo contrario.

[Una experiencia antieducativa es aquella que] tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia puede ser

de tal género que engendre embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y de reactividad. Entonces se restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro (Dewey, 2000, p. 22).

La experiencia es para Dewey una cuestión relacionada con el intercambio entre el ser vivo y su medio físico y social, y no únicamente un asunto de conocimiento. En la misma se ponen en juego entonces un conjunto de acciones, pero también de afecciones. A su vez, en tanto supone un esfuerzo por cambiar lo dado o establecido implica una proyección que supera el presente inmediato. De este modo, para Dewey, experiencia y pensamiento no son dos términos opuestos, sino que se reclaman mutuamente:

De esta base epistemológica podemos entrever ya los supuestos ontológicos deweyanos. En efecto, la realidad se caracteriza por la indeterminación y la pluralidad (...) su naturalismo empírico es ‘pluralismo, contextualismo y relativismo’. Esta misma orientación encontramos en su antropología, que refleja la influencia del evolucionismo darwiniano (...) Dewey mantiene una concepción enteramente dinámica de la persona que se expresa del siguiente modo: ‘La personalidad, el sí mismo y la subjetividad son funciones eventuales que emergen con la complejidad de interacciones organizadas, desde el punto de vista orgánico y social. La individualización personal tienen su sustento y condiciones en los simples sucesos (J. González Monteagudo, 2001, p. 23).

1.3. La concepción de experiencia en las líneas fenomenológicas: la experiencia como vivencia

En el campo de la producción española, la noción de experiencia ha tenido una consideración central. Autores como Larrosa, Bárcena y Contreras han desarrollado conceptualizaciones de experiencia, tomando en muchos casos los aportes de la filosofía contemporánea.

Contreras y Pérez de Lara (2010) señalan que la importancia de la consideración de la noción de experiencia en la investigación educativa radica principalmente en que la propia idea de educación está ligada a la de experiencia y también al *pensar*, por lo menos en dos

sentidos. En primer lugar, toda práctica educativa busca ser experiencia, y la experiencia es definida “como algo que da que pensar”. En segundo lugar, la práctica educativa sólo puede ser comprendida en tanto experiencia, es decir, en tanto es vivida por sus protagonistas, dando cuenta de lo que les significa o *da que pensar* para ellos. En este sentido, los autores no proponen el estudio de “experiencias educativas”, sino el estudio de la educación como experiencia. Presentan una conceptualización de experiencia a partir de “dar notas”, es decir, señalan cuestiones que permiten más que definir, acotar lo que significaría la experiencia. Recuperaremos aquí las que resultan de interés para nuestras definiciones.

Lo vivido. En primer lugar, los autores cuando hablan de experiencia educativa, señalan que se entiende por tal *lo vivido*, se trata de aquello que las personas concretas viven. Entonces, una faceta central de la experiencia educativa hace referencia a las dimensiones y cualidades de las vivencias de las que se participa en las situaciones educativas. De este modo, sentimientos, emociones y razón no están dissociados y cuando se dice *experiencia educativa* no se hace tanto alusión a una serie de fenómenos sino a la forma en que ellos son vividos, es decir que la experiencia sería *el modo de vivir los acontecimientos*.

Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive; supone pararse a mirar, a pensar lo que lo vivido hace en ti. Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella. La experiencia no es algo que ‘sucede’, sino algo que se tiene (Contreras y Pérez de Lara, en Contreras, 2010, p. 24).

Para los autores, en tanto la experiencia es *lo que pasa, lo que nos pasa*; la consideración del sujeto se vuelve central, en tanto siempre que se padece o se goza se hace en un cuerpo sexuado.

Lo inesperado. Por otra parte la experiencia se relaciona directamente con lo inesperado:

“La experiencia – dice Gadamer (1977, p. 28)- tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable (...) La experiencia surge con esto o con lo otro, de

repente, de improviso, y sin embargo no sin preparación, y vale hasta que aparezca una experiencia nueva” (citado en Contreras y Pérez Lara, en Contreras, 2010, p. 25).

En este sentido, la experiencia supone la irrupción de lo imprevisto, supone que aquello del orden de la incertidumbre se hace presente. La experiencia no es así aquello producto de un plan y es a raíz de este componente de novedad que obliga a pensar, en tanto se trata de aquello que no puede ser capturado por las categorías del lenguaje que se poseen y que requiere de un nuevo lenguaje, de nuevos saberes. Entonces la experiencia es experiencia en tanto se trata de lo vivido que reclama nuevos significados, que reclama ser dotado de sentidos que no se disponían. Entonces, señalan los autores, “en ocasiones será la novedad de lo que acontece lo que provoca el sentido de la experiencia, pero en ocasiones será la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hará de ello una experiencia” (Contreras y Pérez Lara, en Contreras, 2010, p. 25).

Pasividad y actividad. La experiencia también supone una relación entre actividad y pasividad. Citando a Dewey y Sennet los autores señalan que la experiencia supone la práctica, aquel conjunto de acciones en la que te implicas, lo que se padece por estar inmerso en el mundo y aquello que se piensa sobre esas acciones que se realizan. Señalan que Sennet, a diferencia de Dewey, acentúa la idea de receptividad propia de la práctica, el “estar atento a lo que la práctica tiene para decirte” y no sólo a la dimensión propositiva de la práctica. Así, la relación entre actividad y pasividad se entiende de un modo particular que supone una idea pasiva de la experiencia (en el sentido de que nos hace algo, nos afecta, nos transforma), pero también activa (como disposición a que la experiencia pueda suceder, a que no sea solo un transcurrir de las cosas).

Práctica y experiencia. Contreras y Pérez de Lara recuperan, a lo largo del texto, otros rasgos en los que aquí no nos detendremos. Interesa señalar, por último, la diferencia que proponen entre la concepción de *educación como práctica* (a partir de la distinción aristotélica entre *praxis* y *poiesis*) y la de *educación como experiencia*:

Como puede observarse, en la visión de la educación como práctica cobra una especial relevancia el modo en que son vividas las acciones por parte de sus

protagonistas, lo cual nos acercaría a la idea de experiencia, sin embargo, en la noción de práctica tienen más fuerza una idea del hacer, que no de lo que pasa, de lo que nos pasa. La experiencia está más en el lado de la vivencia, de la receptividad, de lo que llega de improviso y como novedad, que no está en el de la acción propositiva (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 12).

Larrosa (2006), por su parte, plantea que la experiencia refiere a una relación del sujeto con la realidad, resumida en la idea de “eso que me pasa”. El autor intenta, de modo explícito, no conceptualizar la experiencia para no “limitarla”. En vez de dar una definición señala los *principios de la experiencia*: exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida. Nos detendremos en algunos de ellos.

Al hacer referencia al sujeto de la experiencia, Larrosa (2006) señala que este “es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (p. 91). El sujeto es entendido como un punto de inscripción de una realidad que le es ajena, y esa inscripción es única y requiere de la significación de esa huella por parte del sujeto.

Exterioridad, alteridad, alienación. La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Eso que pasa no depende de mí, dice Larrosa (2006). Denomina a esto “principio de alteridad”, “principio de exterioridad” o “principio de alienación”. La experiencia requiere, entonces, de la aparición de un alguien o de un algo, de un acontecimiento que es extranjero al sujeto. En la experiencia, esa exterioridad del acontecimiento no es interiorizada sino que se mantiene como exterioridad. La experiencia no reduce el acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible a las palabras, ideas o sentimientos del sujeto. Con este principio, Larrosa (2006) alude al “eso” de la fórmula “eso que me pasa” que define la experiencia.

Subjetividad, reflexividad, transformación. Entonces, la experiencia es acontecimiento, pero también es lo que le pasa al sujeto. Lo que sucede es externo al sujeto pero, dice Larrosa (2006), sucede en el sujeto. “Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones,

o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar” (p. 89). Denomina a esto "principio de subjetividad", “principio de reflexividad” o "principio de transformación". La experiencia es un movimiento de ida y vuelta: involucra un movimiento de exteriorización (de salida de sí mismo) y un movimiento de vuelta sobre sí (en tanto ese acontecimiento afecta al sujeto). La experiencia afecta al sujeto en tanto afecta sus ideas, sentimientos, acciones, etc. En tanto se deja afectar, se está ante un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto. El "principio de subjetividad" supone que no hay experiencia en general, que la experiencia siempre es singular. Estos principios aluden al “me” de la fórmula “eso que me pasa”.

Pasaje y pasión. La experiencia es un pasaje o recorrido. La experiencia supone entonces una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa. Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí. “Ese paso, además, es una aventura y, por lo tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro.” (Larrosa, 2006, p. 91) El sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa. A su vez, al pasar en el sujeto deja una huella, una marca, un rastro. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. “O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece” (Larrosa, 2006, p. 91). Con el “principio de pasión” el autor otorga al “pasar” un segundo sentido (el primero fue el de acontecimiento).

Singularidad, irrepetibilidad y pluralidad. Una experiencia es siempre singular, es decir, cada sujeto tiene su experiencia. Así, mientras el acontecimiento es el mismo, el punto de vista del acontecimiento, la forma en que lo vive el sujeto, es singular. El principio de singularidad tiene como corolario temporal lo que Larrosa (2006) denomina "principio de irrepetibilidad". Mientras la lógica del experimento es la de ser repetible, una experiencia es, por definición, irrepetible. El autor señala que podríamos leer el mismo texto diversas veces, y el mismo texto será, paradójicamente, diferente cada vez. O que, en la experiencia, la mismidad es alteridad. “La experiencia de la paternidad, o del amor, o de la muerte, o de la lectura, siendo las mismas, son siempre también otras” (Larrosa, 2006, p. 102). Un segundo corolario del principio de singularidad es el “principio de pluralidad”. Si la

experiencia es siempre singular, es decir, en cada caso otra, diferencia, entonces la experiencia es plural.

2. La noción de sentido

El presente estudio pretende interpretar los sentidos que asume la experiencia directiva. Nos detendremos en el presente apartado en describir el modo en que abordamos el problema del sentido y su producción. En primer lugar, retomamos conceptualizaciones de la psicología soviética y de teorías sobre la formación. En segundo lugar, presentamos la conceptualización de Deleuze que articula aportes de la Filosofía y el Psicoanálisis.

2.1. Significado y sentido en la psicología soviética y en la formación

Según Luria (1984), la lingüística clásica no realizó una distinción entre “significado” y “sentido”. Serán los aportes de la psicología y la psicolingüística los que establecerán una distinción entre los términos:

Por significado entendemos nosotros el sistema de relaciones que se ha formado objetivamente en el proceso histórico y que está encerrado en la palabra. (...) Así, esta palabra no sólo señala un objeto determinado, sino que lo analiza, lo introduce en un sistema de enlaces y relaciones. Asimilando el significado de las palabras dominamos la experiencia social, reflejando el mundo con diferente plenitud y profundidad. Por sentido, a diferencia del significado, entendemos el significado individual de la palabra separado de este sistema objetivo de enlaces; está compuesto por aquellos enlaces que tienen relación con el momento dado y la situación dada (...) El sentido es la aportación de los aspectos subjetivos del significado, en correspondencia con el momento y la situación dados (Luria, 1984, p. 49).

Significado se vincula, de acuerdo con lo señalado, con el sistema lingüístico. Queda vinculado a la idea de objetividad y es independiente de los sujetos hablantes. Sentido, por su parte, asume un sentido más bien situacional e individual. Su captación supone en los

hablantes la capacidad de incluir el significado de las palabras en un complejo de datos no lingüísticos que las “redefinen” (Mazza, 2013).

Desde aportes de teorías que se ocupan de la formación y la profesionalización, Barbier (2000) sostiene la necesidad de redefinir la distinción entre sentido y significado:

Este tipo de oposiciones nos parece presentar inconvenientes de estar fundadas no sobre el estatus de las entidades distinguidas, sino sobre el tipo de reconocimiento al que están vinculadas: entidades consideradas más o menos estables (significado) o transitorias (sentido), entidades consideradas más o menos sociales o individuales. En el caso de la distinción entre significación y sentido, no se sabe particularmente lo que señala o denota fenómenos discursivos, y no se da cuenta del carácter a la vez social e individual de fenómenos tanto mentales como discursivos (p. 63).

Barbier (2000) propondrá hablar de sentido y significación pero las situará en relación con el análisis de tres tipos de experiencias humanas: las actividades operativas, las actividades de pensamiento y las actividades de comunicación. Para el autor, el sentido es una construcción mental específica que se produce en un sujeto a partir de una experiencia, por vinculación entre esa experiencia y experiencias anteriores. De este modo, la producción de sentido es un proceso mental que se pone en juego en situaciones particulares y pone en relación representaciones de experiencias previas y representaciones de lo que el sujeto considera deseable. Este proceso pone en movimiento, además, afectos e imágenes identitarias (Mazza, 2013).

En lugar de “significación”, Barbier elige hablar de “oferta de significación”: “(Oferta de significación es) el complejo intencional que en el hablante acompaña específicamente a un proceso de movilización de signos, probablemente con el objeto esperado de producir ‘efectos de sentido’ en el oyente” (Barbier, 2000b, p. 72).

En el campo del análisis de las prácticas de enseñanza, formación y profesionalización, Barbier (2000) utilizará estas herramientas de análisis para diferenciar entre las actividades de ofertas de significaciones (del lado de los agentes socializadores) y las actividades de construcción de sentido (del lado de los agentes socializados). “Oferta de

significación” se vincula entonces al rol del docente o formador y “construcción de sentido queda ligado a los alumnos o formados (Mazza, 2013). La distinción de Barbier entre significación y sentido, a diferencia de la de Luria, parece aludir a la distinción de los procesos de producción de sentidos según los actores de la situación comunicativa (formadores y sujetos en formación). Barbier hablará de “efectos de sentido” como resultado del proceso de construcción que hace el oyente a partir de la significación que ofrece o propone el hablante.

En esta tesis, consideramos, como lo hacen Barbier y Luria, que la noción de sentido se vincula con la situación en la que ésta se produce. También consideramos la idea que a ese proceso de producción de sentido se accede a través de la captación de sus efectos, por lo que, siguiendo a Mazza (2013) consideramos sinónimos “sentido” y “efectos de sentido”.

2.2. El problema del sentido en la filosofía de Deleuze

Deleuze (2005) analiza en *Lógica del sentido*, un conjunto de series que le permiten abordar el problema del sentido. En la serie referida a la proposición, señala tres dimensiones de ésta:

- 1) La dimensión de designación, que define la relación de la proposición con un estado de cosas exterior.
- 2) La dimensión de manifestación que da cuenta de la relación de la proposición con el sujeto que habla y se expresa.
- 3) La dimensión de significación, relación de las palabras con los conceptos universales y generales y de las relaciones sintácticas con implicaciones de conceptos.

A estas dimensiones, Deleuze (2005) agrega una cuarta que sería la dimensión del sentido. Esta cuarta dimensión se relaciona por su equivalencia con el acontecimiento: “el sentido es lo expresado en la proposición, este incorporal en la superficie de las cosas, entidad compleja, irreductible, acontecimiento puro que insiste o subsiste en la proposición.” (p. 23). De modo sintético, puede decirse que las tesis de Deleuze sobre el sentido afirman lo siguiente (Hernández Betancur, 2009):

- 1) el sentido es lo expresado de la proposición y

- 2) el atributo del estado de cosas, pero,
- 3) no se confunde con la proposición y,
- 4) no se confunde con el estado de cosas.

A esto, Deleuze agrega que lo expresado, el sentido, no existe fuera de la proposición que lo expresa. Así, ante la pregunta de cómo insiste el sentido en la proposición se responde: “*el sentido insiste en la proposición a la manera de un verbo infinitivo implícito que expresa un acontecimiento*” (Hernández Betancur, 2009). Para Deleuze, el sentido es un inexistente que sólo es pensable a partir de los efectos de sentido, efectos de superficie que guardan relación con aquello que por insondable está irremediablemente perdido. Deleuze afirma, entonces, que el sentido insiste y no existe. Se reconoce en la idea de insistencia el trasfondo psicoanalítico de su análisis, dado que para Freud lo que insiste es lo reprimido inconsciente (Mazza, 2013).

De acuerdo con Mazza (2013) pensar el sentido no es para Deleuze sino pensar el acontecimiento:

Acontecimiento reciente o inminente pero nunca actual. Lo ‘perdido’ del acontecimiento así como el sentido como perdido muestran su carácter en esencia temporal: de ahí la relación entre sentido y tiempo (de lo que se derivan ciertas cuestiones de interés): 1) El sentido como un inexistente que remite a algo del orden del vacío o de lo que se encuentra perdido. 2) El carácter incorporeal del sentido, desvinculado de su referente material. 3) Su caracterización como “efecto de superficie”, como aquello que conecta el mundo de lo simbólico de la proposición con el mundo material de las cosas (Mazza, 2013, p. 147).

Deleuze, junto con Guattari, retoma en *Mil mesetas* la distinción entre lenguaje y cuerpos. Avanzará en señalar cómo se afectan unos y otros y planteará la noción de enunciado:

Cuando el cuchillo penetra en la carne, cuando el alimento o el veneno se extienden por el cuerpo, cuando la gota de vino se vierte en el agua, se produce una mezcla de cuerpos; pero los enunciados ‘el cuchillo corta la carne’, ‘yo como’, ‘el agua enrojece’, expresan transformaciones incorporeales

de naturaleza completamente distinta (acontecimientos) (Deleuze, 2010, pp. 90-91).

De esta manera, el acontecimiento se presenta como ese movimiento que tiende hacia las cosas, pero también hacia el lenguaje, sin confundirse con uno ni otro. Uno y otro no pueden separarse. Nuevamente la cuestión de la relación entre cuerpos y lenguaje, ya planteada en *Lógica del Sentido*; entre expresión y contenido; vuelve a plantearse. Ahora, en *Mil mesetas*, dicha relación se concibe bajo la categoría de *independencia con presunción recíproca*. Esta tesis afirma que cada plano cuenta con el poder para afectar al otro, es decir que las expresiones lingüísticas pueden afectar a los cuerpos y los cuerpos pueden causar expresiones. Sin embargo, lo que interesa a Deleuze y Guattari, no es sólo esta relación causal entre sustancias sino cómo las formas se afectan, es decir, el modo en que los planos se afectan pero en tanto regímenes, en tanto formas de predeterminación de sustancias; ya que cualquier afección formal es una afección ontológica si pensamos en el plano de las ciencias sociales y naturales.

La afirmación sobre la independencia de los planos es lo que sitúa a Deleuze y Guattari lejos de una posición representacionista que piensa al lenguaje desde el esquema significante/significado. Si bien, esta crítica ya está presente en *Lógica del sentido*, se hace evidente en *Mil mesetas*, con el uso de la noción de enunciado en reemplazo de la de proposición. De este modo, a través del uso de la noción de enunciado Deleuze avanza así en una conceptualización que supera las limitaciones de trabajar con una concepción de lenguaje sostenida sobre la noción de proposición. En palabras del propio Deleuze, la “riqueza” que supone el aporte de la noción de enunciado:

Si los enunciados se distinguen de las palabras, de las frases o de las proposiciones, es porque comprenden en sí mismos, como sus ‘derivadas’, las funciones de sujeto, las funciones de objeto y las funciones de concepto. Sujeto, objeto y concepto sólo son precisamente funciones derivadas de la primitiva o del enunciado (Deleuze, 1987, p.35).

La noción de enunciado, permite dar cuenta del carácter relacional del lenguaje. Por una parte, en tanto el enunciado se articula con otros, pero también, en tanto se relaciona con instituciones y acontecimientos de distinto orden. Todo enunciado tiene la capacidad de

definir, ordenar, producir transformaciones incorporales y en este sentido se dice que tiene la capacidad de actuar e intervenir sobre los cuerpos.

3. La noción de vulnerabilidad social

Esta tesis se interesa por los sentidos que asume la experiencia directiva en un contexto específico definido como contexto de “vulnerabilidad social”. Para la elección de las escuelas se definió como criterio que recibieran población de asentamientos o villas, partiendo así del supuesto de que dichas poblaciones se encuentran en situación de pobreza, desigualdad social o exclusión. Dentro de los distintos términos que podían caracterizar el contexto desde el punto de vista social, elegimos el de vulnerabilidad porque entendemos que conceptualiza la problemática de la pobreza ubicándola en el marco de los procesos económicos y sociales que le dan origen. En este sentido, discute las miradas esencialistas de la pobreza y la desigualdad social.

En este apartado, recuperaremos aportes del campo de la sociología que nos permiten establecer algunas precisiones teóricas en torno al problema de la vulnerabilidad y la exclusión en las sociedades contemporáneas. Para ello, trabajamos como marco general con los aportes de Castel (1995, 2004a, 2004b, 2010).

Robert Castel (1995) analiza el fenómeno de la exclusión y la pobreza en las sociedades contemporáneas. Señala que en muchas ocasiones el término “exclusión” da cuenta de fenómenos muy distintos, que en vez de permitir visibilizar procesos y problemas, los invisibilizan, al tratar con la misma categorías situaciones sociales diferentes. Para analizar el problema de la pobreza, más precisamente de los “nuevos pobres”, distingue “metafóricamente” zonas de la vida social (Castel, 1995). Hay una *zona de integración*, en la que no se presentan dificultades a la cohesión social, las personas tienen un trabajo regular y lazos de sociabilidad bastante firmes. La *zona de exclusión* está conformada por aquellos que quedaron fuera de la sociedad, aquellos que se encuentran excluidos del mercado de trabajo y del sistema de protección social que el estado de bienestar había montado en relación con el mismo. La *zona de vulnerabilidad*, se caracteriza por la situación de trabajo precario y lazos sociales inestables. La distinción de una tercera zona de vulnerabilidad le permite a Castel plantear la hipótesis en la que afirma que la exclusión es un proceso y no un

estado y por lo tanto debe analizarse como tal. Afirma entonces que tratar la problemática de la exclusión implica analizar lo que sucede en el seno de la sociedad y no en sus márgenes. Señala que en los últimos años grandes grupos están entrando en la zona de vulnerabilidad y que el “chorreo” hacia la zona de exclusión puede volverse incontrolable si no se toman medidas al respecto, en este sentido analizar la exclusión como proceso es dar cuenta de este proceso de configuración de la zona de vulnerabilidad y de la de exclusión y de su relación con los fenómenos que ocurren en la zona de integración. Para el sociólogo dar cuenta de lo que sucede en el centro de la sociedad es dar cuenta de la empresa, de las políticas económicas y de las transformaciones de la sociedad salarial tras la crisis del capitalismo industrial.

Para analizar el fenómeno de la pobreza en la sociedad actual y distinguirlo de la pobreza del siglo XIX o principios del siglo XX, propone la categoría de *relanzamiento de la vulnerabilidad* (1995). Lo que caracteriza al fenómeno de la pobreza, en la actualidad, además de su aumento, es el hecho de que la misma está asociada al fenómeno de la exclusión, que se vislumbra para diversos sectores como la amenaza de pérdida de las certezas y seguridades logradas en otra época (la del estado de bienestar y los derechos y seguridades sociales de las que este estado era garante). Es la época de la “ascensión de las incertidumbres” (Castel, 2010).

De este modo, el autor señala en “La metamorfosis de la cuestión social” (2004a), que la cuestión social contemporánea, la problemática social contemporánea, se plantea a partir del derrumbe de la condición salarial. Castel señala que después de una época en la que el trabajo parecía definir y clasificar a los individuos y otorgarles un estatuto a partir de su pertenencia al mercado de empleo, constituyendo fuertemente su identidad, la centralidad del trabajo ha sido fuertemente cuestionada.

Señala que es probable que esta “crisis” haya cuestionado una cierta representación del progreso, básicamente sostenida sobre la idea de que el futuro implicaría una condición mejor que la del presente. Independientemente de las causas de la misma, señala que ésta afecta directamente el empleo. No sólo las cifras del desempleo comenzaron a aumentar desde la década del 70, sino que además la precarización laboral ha sido otro rasgo menos espectacular pero más importante de este fenómeno. Esto se observa en las distintas formas de contratación, de subempleo y sobreempleo que se observan en el mercado de trabajo y

que afectan a todos los actores, aunque centralmente a mujeres y jóvenes. Una de las características de las nuevas contrataciones es que no se realizan por tiempo indeterminado, así la incertidumbre respecto del futuro es uno de los rasgos centrales de la situación laboral actual.

De acuerdo con Castel “el énfasis en esta precarización del trabajo es la que permite comprender los procesos que nutren la vulnerabilidad social y, en última instancia, generan el desempleo y la desafiliación.” (Castel, 2004a, pp. 405 y 406). Entonces, de acuerdo con el sociólogo francés, se puede plantear una “nueva cuestión social” y tres puntos de cristalización de esta cuestión: la *desestabilización de los estables*, es decir que una parte de la clase obrera integrada y de la clase media, corre el riesgo de caer en la zona de vulnerabilidad. El segundo de los rasgos específicos de la cuestión social contemporánea es la *instalación en la precariedad*. Por último, la precarización del empleo y el aumento del desempleo constituyen la manifestación de *un déficit de lugares* ocupables en la estructura social, “si entendemos por lugar una posición con utilidad social y reconocimiento público” (Castel, 2004a, p. 415). De este modo, trabajadores demasiado viejos para incorporarse a un nuevo empleo y demasiado jóvenes para jubilarse, jóvenes que realizan pasantías o participan de sistemas de planes de capacitación interminables ocupan una posición de *supernumerarios*, “flotan en una especie de tierra de nadie social, no integrados y sin duda inintegrables, por lo menos en el sentido en que Durkheim habla de la integración como pertenencia a una sociedad formada por un todo de elementos interdependientes” (Castel, 2004a, p. 416).

Castel (1995) señala que ante esta situación el despliegue de una serie de nuevas protecciones, como los planes de cobertura social, constituye una medida indiscutible en términos del respeto por el principio de solidaridad que cualquier sociedad debe sostener. Sin embargo, este tipo de prácticas, de acuerdo con el autor, conllevan el riesgo de colocar a los individuos en un estatus de *insertado permanente*, invisibilizando así el problema “real” que es el problema de la integración. Las políticas de inserción no atienden a las causas del problema y contribuyen a su invisibilización, en tanto evitan momentáneamente la caída a la zona de exclusión (atendiendo a las consecuencias y no a las causas de la misma) a través del despliegue de sistemas de protección que incluyen planes sociales, seguros de desempleo o

planes de capacitación o reconversión laboral. El riesgo de los mismos es colocar a los individuos en un estado de insertado permanente al volver definitiva una situación que inicialmente es presentada como transitoria (recibir la protección hasta que se obtiene un nuevo empleo). La integración, de acuerdo con Castel, sólo puede lograrse a través de un trabajo que permita vislumbrar a los individuos su aporte a una estructura social y poder verse a su vez, a sí mismos integrando esa red de interdependencia, y el Estado es el actor que puede garantizar el desarrollo de este sistema de protecciones a partir de la regulación del mercado.

De este modo, Castel (1995) construye una postura crítica en torno a los discursos de la *exclusión*. Señala que dicho término se impuso como un concepto al que se recurre ante la falta de otros más precisos para dar a conocer todas las variedades de la miseria en el mundo: “el desempleo de larga data, el joven de los suburbios, el sin techo, etc., son ‘excluidos’” (Castel, 1995, p. 121).

4. El objeto de estudio: Los sentidos en la experiencia directiva en contextos de vulnerabilidad social

Hemos avanzado en presentar líneas que conceptualizan la experiencia en el campo educativo. En el caso de Dewey, la noción de experiencia se presenta en el marco del pragmatismo norteamericano. Es una piedra angular en los desarrollos de la teoría y su conceptualización le permite una visión holística y una crítica a aquellas teorías que pretender estudiar la realidad desde la descomposición de sus componentes. En este sentido, Dewey propone una noción, la de experiencia, como modo de superación de las posturas dualistas sobre la concepción de sujeto y objeto y la relación entre ambos. En el marco *deweyano*, la noción de experiencia y la de experimentación aparecen claramente diferenciadas. Se señala que la primera se desarrolla en un marco de incertidumbre y en vistas al futuro, mientras la segunda se vincula con la reproducción de algo y en este sentido no implica incertidumbre o novedad y está en relación directa con lo pretérito. En relación con esta idea, se afirma que la reactualización o re-experimentación y las lecciones que de ellas puedan desprenderse, nunca se igualan con lo experimentado, en tanto las prioridades del presente, definen la experiencia actual de un modo que la misma no puede ser reproducida o recuperada en ese sentido “inicial” u “original”. Posturas como las de Dewey implican la discusión sobre la

idea de un sujeto de la experiencia autónomo e integrado y desde este lugar aportan elementos de discusión en una clave postsubjetivista (Jay, 2009).

Larrosa (2006) y, Contreras y Pérez Lara (2010), por su parte, hacen hincapié, en su conceptualización de experiencia, en la cuestión de la vivencia. Argumentan acerca de la importancia del estudio de la educación como experiencia, en tanto la práctica educativa sólo puede ser comprendida en tanto es vivida por sus protagonistas, dando cuenta de lo que “da que pensar” o significa para ellos. En este marco, señalan algunas “notas” que permiten acotar el significado del término:

- Referirse a la experiencia educativa significa dar cuenta de *lo vivido*, no se trata tanto de comprender los fenómenos, sino el modo en que los mismos son vividos; lo que supone la consideración de pensamientos, sentimientos y emociones sin disociarlos.
- La experiencia está relacionada directamente con la incertidumbre, en tanto supone siempre la irrupción de lo imprevisto y es este componente de novedad lo que obliga a pensar.
- La experiencia supone una relación entre actividad y pasividad. Supone lo que se hace, pero también lo que se padece y es esto último lo que interesa especialmente a los autores: recuperar la dimensión del pathos, remarcar aquello de la experiencia que tiene que ver más con la receptividad que con la propositividad.

Si consideramos las diferentes dimensiones que ponen de relieve cada una de las posturas, podemos reparar en el hecho de que consideran un entramado de conceptos que aluden al sentir y pensar, al percibir, conocer, refieren al uno mismo y a la relación con los otros, se trata de conceptos vinculados con el vivir mismo (Greco, Pérez y Toscano; 2008). Las líneas presentadas, entonces, conciben a la experiencia como espacio de encuentro o intercambio en el que se entraman elementos o componentes de orden diverso. La experiencia es espacio de intercambio sujeto-mundo (Dewey, 2000); es espacio de significación (Contreras y Pérez Lara, 2010) o de producción de sentido sobre y en el mundo; es espacio contradictorio, abierto y plural (Larrosa, 2006).

Entendemos que las nociones de experiencia presentadas son coherentes con la concepción de sujeto y subjetividad propias del enfoque clínico (Souto, 2016; Mazza, 2013) que sostenemos como modo de abordaje, en tanto:

- Ponen en tensión la escisión sujeto-objeto propia de la concepción moderna de subjetividad.
- Conciben la relación sujeto-objeto como una relación compleja y no sólo como una relación epistemológica.
- Incorporan el análisis de las emociones y de los fenómenos inconscientes, como constitutivos de la relación sujeto-mundo.
- Comprenden la subjetividad en términos de eventual emergente y no como un *a priori*.
- Estudian las acciones de los sujetos (la dimensión propositiva de la experiencia) pero también los modos en que la realidad los afecta (dimensión receptiva de la experiencia).

Entonces, nos interesa interpretar los sentidos que los directores producen, de modo más o menos explícito, más o menos consciente, en torno a su experiencia en contextos caracterizados por la exclusión o el riesgo de ella. Nos interesan los sentidos que se configuran o advienen, que insisten, en torno a esa espacio de encuentro e intercambio sujeto-mundo que es la experiencia.

Reconocemos el contexto de vulnerabilidad social y exclusión texto como un contexto adverso (Fernández, 2005) para el trabajo y para la producción de sentidos que supongan novedad respecto de los modos de reproducción de las desigualdades imperantes en el contexto (Fernández, 2005). Partimos de suponer, entonces, la dificultad y desafío de significar la propia experiencia en contextos caracterizados por la ausencia de recursos materiales, la fragilidad de los lazos sociales y la amenaza permanente del desamparo (Castel, 1995; Fernández, 2005).

Capítulo III

Sobre el enfoque epistemológico y el diseño metodológico

El capítulo se organiza en dos apartados. En el primero de ellos, se desarrollan una serie de hipótesis que permiten explicitar los postulados epistemológicos sobre los que se desarrolla el presente estudio. En el segundo de los apartados, describimos el diseño metodológico.

1. Los principios epistemológicos que orientan el estudio

Hipótesis 1. El conocimiento de los sentidos de la experiencia directiva de escuelas en contextos de vulnerabilidad es un conocimiento complejo de una realidad compleja.

Sostener la hipótesis de la complejidad de lo real (Ardoino, 1991, 2005) supone abordar el objeto de estudio a partir de concebirlo como tejido de componentes heterogéneos y asociados de modo inseparable (Morin, 1996). La complejidad es “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, la incertidumbre” (Morin, 1996, p. 32).

Complejo se diferencia de complicado. Complicado se refiere a un estatuto provisional del objeto, se trata de algo a ser desenmarañado de alguna manera mientras que el estatuto de la complejidad es el de una no-simplicidad de naturaleza irresoluble (Morin, 1996; Ardoino, 2005).

Por otro lado, complejo se distingue también de completo. El pensamiento complejo es un proceso de producción de conocimiento siempre inacabado, en curso. Por ello asume que un saber total no es posible. Pese a que este pensamiento busca un abordaje holístico de la realidad, en sus múltiples dimensiones y entrelazamientos; esto no supone, sin embargo, la búsqueda de un conocimiento completo. Se asume que conocer la totalidad del objeto es imposible. Así, la construcción de conocimiento es entendida como un proceso de producción

de certezas parciales y provisorias que permiten un acercamiento a la comprensión del objeto y nunca su captación total (Morin, 1996). En este sentido, puede decirse que la complejidad “no es una meta a que arribar sino una forma de cuestionamiento e interacción con el mundo. Constituye a la vez un estilo de indagación y una práctica rigurosa que no se atiene a “estándares” ni a “modelos a priori” (Najmanovich, 2008, p. 29).

Morin (1996) describe una serie de principios que permiten dar cuenta de lo que llama pensamiento de la complejidad. El primero de ellos es el principio dialógico. Afirma que lógicas que pueden ser consideradas contradictorias y por lo tanto oponerse, sin embargo conviven y se complementan. La oposición misma entre orden y desorden puede ser pensada en términos dialógicos. Uno suprime al otro, sin embargo en ocasiones, complementándose producen complejidad. El segundo de los principios es el recursivo, o de recursividad organizacional. Según este principio, ya no son sostenibles las relaciones causa-efecto en forma lineal, sino que la realidad es pensada en términos de causas y efectos que son al mismo tiempo productores de aquello que los produce, constituyendo redes de determinación múltiples. Es posible hablar, pues, de relaciones en las que es posible la causalidad circular retroactiva. Finalmente, el principio hologramático da cuenta de las relaciones entre las partes y el todo. Como en la imagen del holograma, en la que cada pequeño punto de la imagen contiene información de la casi totalidad del objeto fotografiado, es posible pensar que elementos del todo pueden ser reconocidos en las partes así como las partes pueden ser reconocidas en el todo.

***Hipótesis 2.** El mundo social es un mundo simbólico por lo que la vía para conocerlo es la vía hermenéutica y el problema del sentido es central.*

Dentro de las tradiciones que componen el campo de las ciencias sociales nos ubicamos en el comprensivo hermenéutico (Sirvent, 2004) o paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006).

El fundamento del paradigma interpretativo radica en la “necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes. Sus cuatro supuestos básicos se vinculan, específicamente, con la consideración del lenguaje como un recurso y como una creación, como una forma de

reproducción y de producción del mundo social” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 48). De acuerdo con la autora los supuestos del paradigma hermenéutico son:

- La resistencia a la naturalización del mundo social. A diferencia de la naturaleza, la sociedad es una producción humana. Por esta razón, prima el análisis de los motivos de la acción, de las normas, los valores y de los significados sociales por sobre la búsqueda de la causalidad, de generalizaciones y predicciones.
- La relevancia del concepto de mundo de vida. El concepto mundo de vida refiere al contexto en el que se dan los procesos de entendimiento, que proporciona recursos necesarios para la acción y que se presenta como horizonte, ofreciendo a los actores patrones y modelos de interpretación.
- El paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno. La comprensión de la realidad simbólicamente estructurada requiere de la función participativa del intérprete, que no “da” significado a lo observado sino que hace explícita la significación otorgada por los participantes.
- La doble hermenéutica. Los conceptos de segundo grado creados por los investigadores para reinterpretar una situación que ya es significada por los participantes.

Hipótesis 3. *Abordar la experiencia directiva en profundidad y en su singularidad supone adoptar un abordaje clínico en sentido amplio.*

El estudio de la experiencia directiva en profundidad y su singularidad queda garantizado a través de la adopción del enfoque clínico (Souto, 2010). El trabajo desde el enfoque clínico en sentido amplio (Souto 2010, 2016) supone: el estudio de un caso singular y la referencia al terreno del cual se obtienen los datos de investigación; la asunción de que el investigador trabaja con un caso reconstruido, pues la situación observada o la entrevista administrada son imposibles de ser reproducidas. Los hechos que se estudian tienen un carácter irrepetible, son procesos dinámicos que se desarrollan en el tiempo; la búsqueda del sentido que otorgan los actores a la situación, tanto el sentido “vivido” y manifestado como el sentido inconsciente; la aprehensión de la situación en su singularidad y en su complejidad, recurriendo para ello a datos diversos pero también a múltiples teorías para comprender e interpretar el caso; el lugar del investigador como observador no participante, aunque

consciente de los efectos que su presencia puede tener en la situación o en el sujeto-objeto de investigación; el trabajo sobre sí mismo del investigador en relación a la producción del conocimiento, a su relación con el saber y a su propia implicación en la situación observada y con el sujeto-objeto de investigación; la utilización del enfoque psicoanalítico para la interpretación de los datos, aunque no de manera exclusiva; la renuncia a la construcción de un conocimiento acabado.

Mazza (2013) recupera las cuatro características propias de la postura clínica:

1. Singular y universal. Se trata de ocuparse de lo singular como un camino posible del conocimiento de lo universal.
2. Sujeto y objeto. La postura clínica hace aparecer al sujeto como tal y reconoce la participación, la implicación, reconociéndola como recurso para el proceso de conocimiento.
3. Teoría y práctica. Investigación, producción de conocimiento y acción, intervención se encuentran asociadas estrechamente. Los dispositivos utilizados por los clínicos son tanto dispositivos de investigación como de cambio, de transformación.
4. Normal y patológico. El límite entre lo normal y lo patológico se diluye. A partir de Freud el análisis de la patología o los problemas de funcionamiento se constituyen en una vía privilegiada de acceso a las estructuras de lo real (p. 100).

El enfoque clínico supone un modo de entender la relación entre el sujeto y el objeto (Ardoino, 2005; Devereux, 1977; Mazza, 2013; Souto, 2010). Este modo de entender la relación sujeto - objeto, los asume como indisociables, como parte de un todo, de modo que la idea misma de objeto discreto es reemplazada por la de campo problemático del cual el sujeto es parte constitutiva.

Este conjunto de relaciones que se entablan en el proceso de conocimiento entre el investigador y el objeto de investigación lleva el nombre de implicación. Conlleva tanto dimensiones conscientes como inconscientes (Barbier, 1977; Lourau, 1975). La implicación puede pensarse en tres aspectos o dimensiones: estructuro -profesional; histórico -existencial y psicoafectiva (Barbier, 1977). La primera de ellas refiere al vínculo que el investigador

establece con su objeto en tanto se encuentra posicionado en el sistema de producción de acuerdo a su pertenencia socioeconómica y detenta valores provenientes de la misma. La dimensión histórico-existencial involucra el tipo de ligazón que se establece con sujetos reales y con una realidad vinculada con la actualidad del investigador y, nuevamente, en relación con sus valores como parte de una clase social determinada. La tercera dimensión expresa la confrontación con los aspectos más profundos de la personalidad del investigador, donde se ponen en juego relaciones transferenciales y contra transferenciales con el objeto de trabajo, los temores y deseos y la posibilidad de elaborarlos.

El procedimiento metodológico sistemático propuesto para el tratamiento de la subjetividad desde el enfoque clínico se denomina análisis de la implicación (Devereux, 1977). Involucra el desafío de reconocer y diferenciar – a través del análisis - los aspectos conscientes e inconscientes propios del sujeto, de aquellos que dan cuenta del objeto de la investigación, pero sin desconocer su ligazón, es decir, sin pretender separar ambos términos (Ardoino, 2005). En tanto sujeto y objeto se asumen como intrínsecamente entrelazados sólo podrá analizarse uno si se tiene en cuenta el otro. De modo que no se pretende como en los otros métodos planteados hasta aquí la neutralización de la subjetividad, tanto como su reconocimiento y aprovechamiento para la producción de conocimiento (Devereux, 1977).

Los autores que han referido al análisis de la implicación como enfoque en la investigación (Souto, 2010; Mazza, 2013), describen el procedimiento metodológico. Éste consiste en partir de las notas que el investigador consignó sobre cómo lo afectaron las situaciones vividas en instancias de recolección y análisis de datos, consignadas en una segunda columna paralela al registro completo de la situación. Estos trabajos ponen especial énfasis en la necesidad de acompañamiento de un tercero -el director del proyecto o el equipo de investigación- para mediar la interpretación de este material. A partir del intercambio con este tercero y con un fundamento teórico psicoanalítico será posible poner en análisis la relación entre el sujeto investigador y el objeto de estudio para acceder al juego de relaciones transferenciales y contratransferenciales que se dan entre ellos (Mazza, 2013).

Es posible realizar el análisis de la implicación en distintos momentos del proceso investigativo. Inicialmente, permite hacer visible el tipo de vinculación que cada investigador establece con la situación y los sujetos en su entrada a terreno. Durante el

análisis de los datos, una nueva relación se establece entre el analista y el dato construido. El análisis de la implicación, por último, permite construir conocimiento a partir de la identificación de aquello que, siendo parte de la situación analizada, sólo puede ser percibido en tanto afecta al sujeto investigador (Devereux, 1977).

Hipótesis 4. *Se torna imposible abordar la experiencia directiva en su complejidad y profundidad desde una única mirada teórica o disciplinar.*

De la consideración de la hipótesis 1 y 3 se desprende que es imposible abordar el objeto (sentidos de la experiencia) desde una única mirada disciplinar o teórica –sin pretender incluir todas las posibles–, por lo que se vuelve necesario un abordaje desde la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1991; Souto, 2000; 2010) que incluya diversas perspectivas de análisis.

El enfoque multirreferencial, es aquel que “se propone una lectura plural de sus objetos (teóricos o prácticos), bajo diferentes ángulos, que implican tantas miradas específicas como lenguajes apropiados a las descripciones requeridas y en función de los sistemas de referencias distintos, que suponen y reconocen explícitamente como no reductibles los unos a los otros, es decir heterogéneos” (Ardoino, 1991, pág. 15).

A partir de la construcción epistemológica y teórica del objeto y del análisis de los datos de cada uno de los casos, se ha construido un marco multirreferencial de interpretación de los sentidos de experiencia directiva. Este marco se constituye por diferentes perspectivas: social y política, institucional, psíquica y psicosocial y técnica o de la actividad. Estas perspectivas se encuentran desarrolladas en el Capítulo 4 de la presente tesis.

2. El diseño metodológico

Considerando las hipótesis mencionadas y en coherencia con ellas, adoptamos como abordaje para el presente proyecto una lógica *comprensivo-hermenéutica, cualitativa* (Sirvent, 2004) que utiliza la metodología de casos (Neiman y Quaranta, 2006).

Las unidades de análisis fueron directores de escuelas primarias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires, ubicadas en zonas urbano-marginadas. Se decide el trabajo

con dos casos con el fin de priorizar el criterio de profundidad del estudio por sobre el de extensión.

Se consideró la combinación de distintas **técnicas de recolección y de análisis** de la información, en tanto las mismas brindarían una aproximación más compleja y cubriría los distintos tipos de datos necesarios para la reconstrucción del campo de estudio. La recolección de datos se llevó a cabo a partir de:

1) Observaciones de situaciones naturales de la jornada del director, a quien se acompañó a lo largo de la misma. Los registros se construyeron a partir de una descripción detallada de las acciones y actividades que desempeñaba el director y de la situación en las que las mismas se desarrollaban. Las notas tomadas en el momento, se completaron y profundizaron una vez finalizada la situación de observación, incluyendo las impresiones del observador en una segunda columna para tales fines. El número de observaciones se definió a partir del criterio de saturación de la información.

2) Entrevistas (basadas en un protocolo semiestructurado pero flexible) en profundidad a los directores (y a otros actores institucionales como docentes, padres, etc.). Se procedió a la grabación magnetofónica de las entrevistas que se complementó con el registro realizado por el entrevistador en el momento de realización de la misma (con la finalidad de incorporar la dimensión gestual, de la vinculación, etc.). Se le atribuye a las tareas de desgrabación y reconstrucción de los registros, desde el enfoque clínico, una especial importancia. Se incorporó también una columna de impresiones.

3) Recopilación de documentos y material escrito referido a la historia de la institución, así como a los proyectos de la escuela y los programas ministeriales que en la misma se desarrollan; recopilación de normativa que regula el trabajo directivo en la Ciudad de Buenos Aires.

Los datos se recogieron en la escuela del Caso 1 fundamentalmente entre los meses de febrero y septiembre de 2012, realizando visitas puntuales para recoger información específica en el año 2013 y 2014. En el caso de la escuela 2 los datos se recogieron fundamentalmente entre los meses de abril y octubre de 2014, realizando visitas puntuales a comienzos de 2015. Las visitas se realizaban con una frecuencia semanal y/o quincenal. En

el caso de las observaciones de jornada las mismas duraron entre 4 y 7 horas con el objetivo de cubrir la mayor parte de la jornada de trabajo del director. La siguiente tabla sintetiza los datos reunidos:

Caso	U. análisis	Técnica de recolección	Cantidad
1	Director	Entrevista en profundidad inicial	1
		Observaciones de jornadas (que comprenden entrevistas "flash" o conversaciones informales)	12
		Entrevista en profundidad de cierre	1
	Padres	Entrevista grupal	1
		Conversaciones informales	6
	Docentes	Entrevistas individuales	4
	Vicedirectora	Entrevistas individuales	1
	Institución	Observaciones de clase	2
		Observación de Jornada institucional	1
		Análisis de documentación institucional	PEI, Libro de Actas, Libro de Oro de la Institución
Caso	U. análisis	Técnica de recolección	Cantidad
2	Directora	Entrevista en profundidad inicial	1
		Observaciones de jornadas (que comprenden entrevistas "flash" o conversaciones informales)	11
		Entrevista en profundidad de cierre	1
	Padres	Conversaciones informales	3
		Docentes	Entrevistas individuales
	Institución	Observaciones de clase	2
		Observación de Reunión de ciclo	1
		Análisis de documentación institucional	Libro de Actas.

Análisis de los datos:

De observación:

1. Un primer proceso de análisis de los registros de las jornadas de trabajo del director, consistió en la segmentación a partir de la identificación de distintos tipos de actividades, como modo de definir unidades menores para el análisis.
2. La categorización de los datos por segmentos, se realizó a partir de la técnica de análisis del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990).
3. En los registros de observación se identificaron fragmentos de conversación o “microentrevistas” con los directores. Se utilizaron en ellos técnicas de análisis de las entrevistas.
4. Se analizó cada segmento de los registros con el fin de interpretar los sentidos que adquiriría la experiencia de dirección en cada situación. Dicha interpretación se realizó a partir de aportes de distintas perspectivas teóricas teniendo especial cuidado por la rigurosidad y vigilancia respecto de los marcos teórico-epistemológicos de cada una.
5. Se realizó la articulación de las distintas hipótesis interpretativas para realizar una interpretación global de cada caso.

2. De entrevistas

1. Se procedió a la categorización desde el análisis del contenido; uso del método comparativo constante, análisis del discurso (Kerbrat-Orechioni, 1986; Fillinich, 2011) y análisis de metáforas (Lakoff y Johnson, 1998) utilizadas por los directores para la descripción de la propia experiencia.

3. De documentos y material escrito de la institución

1. Categorización del mismo a partir del análisis de contenido.
2. Elaboración de informes de tipo institucional.

4. Análisis de la implicación

Se trata de un trabajo propio del enfoque clínico (Souto, 2010) que hace posible poner en análisis la forma cómo el investigador se vincula con los datos, se pliega a ellos como sujeto en sus aspectos subjetivos conscientes e inconscientes, de socialización, ideológicos y profesionales (Barbier, 1977). Tiene como propósito la consideración de la subjetividad del investigador y el esclarecimiento del modo en que el mismo se vincula con el objeto, con la finalidad de facilitar el proceso de investigación en sus distintos momentos. Requiere la participación de terceros (el director de tesis, el equipo de investigación) y del registro de datos sobre los modos de implicación que surgen en el proceso.

5. La triangulación.

Para la construcción final de cada caso, se triangulan los resultados de:

- Análisis de las entrevistas al director.
- Análisis de las observaciones de la jornada de trabajo.
- Análisis de datos institucionales (derivados de análisis de observaciones institucionales, documentación institucional, entrevistas a docentes, padres, otros miembros del equipo directivo).

Capítulo IV

Sobre el abordaje multirreferencial de la experiencia directiva

Durante el proceso de recolección y de análisis de los datos, el interés por interpretar los sentidos de la experiencia directiva en cada caso de estudio, nos hizo preguntarnos:

- ¿Qué sentidos se producen/insisten aquí (en esta situación)?
- ¿En torno a qué fenómenos o procesos ese sentido se produce? ¿A qué aspecto de la realidad refiere dicho sentido?

Estas preguntas nos llevaron a establecer una distinción, en términos analíticos, entre los atravesamientos de la experiencia directiva y los sentidos producidos en torno a ellos.

Entendemos por atravesamientos de la experiencia directiva aquellos fenómenos, procesos, discursos de índole diversa que configuran la experiencia directiva. Son el modo en que el mundo ingresa en ese espacio de intercambio que es la experiencia. Se trata de una construcción del investigador para responder a la pregunta ¿sobre qué se produce sentido aquí?

Los atravesamientos requieren ser nombrados, enunciados, significados de algún modo. Los sentidos son eso que el director/ra produce en torno a los atravesamientos y en ese proceso de otorgar sentido se configura su experiencia. Los sentidos son, para nosotros, certezas frágiles, provisionarias, contradictorias, a veces claras, a veces opacas, que dan cuenta del estar siendo director en situaciones o momentos específicos.

En este capítulo, nos detenemos en presentar algunas de las líneas teóricas que nos permitieron delimitar analíticamente ciertos atravesamientos de la experiencia de los directores. Hemos identificado, con fines analíticos, atravesamientos de distinto orden:

- Atravesamientos de orden social, vinculados con el contexto en el que se ubican las escuelas.

- Atravesamientos de orden político, vinculados con los modos en que el director desempeña su función en el marco del estado y de la política estatal, y la posibilidad de construir modos de acción política alternativos a los establecidos.
- Atravesamientos de orden institucional, vinculados con los modos en que se expresa la cultura institucional, la distribución del poder, las tensiones entre grupos institucionales, etc.
- Atravesamientos de orden psicosocial y psíquico, fundamentalmente asociados a los vínculos que el director construye con otros miembros del equipo de dirección y con otros actores de la escuela en los que se apoya para sostener su tarea (padres, auxiliares, docentes), la posición y función que ocupa en los diferentes grupos. Identificamos aquí imágenes, deseos, miedos (más o menos conscientes) que dan cuenta de modos de vinculación del director con el mundo y con su propia experiencia.
- Atravesamientos de orden técnico, vinculado con las tareas que los directores definen, las dificultades que encuentran y las actividades que efectivamente realizan.

Las teorías y conceptos que nos han permitido delimitar estos atravesamientos son aportes provenientes de campos disciplinares diversos y se encuentran organizados en perspectivas. La perspectiva es una óptica, un punto de vista teórico desde el cual miramos e interpretamos el fenómeno en análisis (Souto, 2016; Ardoino, 1991). Cada perspectiva reúne categorías (algunas de ellas provenientes de diferentes disciplinas y/o teorías) sobre algún tipo de atravesamiento. Las perspectivas que constituyen entonces nuestro marco multirreferencial (Ardoino, 1991) de la experiencia directiva son:

- Perspectiva social
- Perspectiva política
- Perspectiva institucional
- Perspectiva psicosocial y psíquica
- Perspectiva técnica

1. Perspectiva social de la experiencia directiva

El contexto social en el que se lleva a cabo el trabajo de los directores atraviesa, de modos diversos, su experiencia. Entendemos por atravesamientos sociales los aspectos de la

realidad social que afectan y configuran la experiencia directiva. Presentamos aquí categorías que ofrecen diferentes concepciones en torno al problema de la vulnerabilidad, la exclusión y la pobreza. Estas nos han permitido comprender los modos en que el contexto social “ingresa” en la experiencia directiva y es significado por cada director/a.

La pobreza es concebida de modos muy diversos en las teorías del campo social: como carencia o desigualdad, como “digna” o “indigna”, como absoluta o relativa, ligada a los procesos sociales o a los individuos (Redondo, 2004).

A su vez, ‘ser pobre’ en las primeras décadas del siglo XX no era ni significaba lo mismo que ‘ser pobre’ en los comienzos del siglo XXI. Los procesos de pauperización y exclusión marcan y demarcan, en la actualidad, otros territorios sustancialmente distintos de los que ocupó la pobreza como frontera social en los siglos XVIII, XIX y principios del siglo XX. Comprender los matices y diferencias permite explicar, en parte, su actual expresión, tanto en el terreno de las políticas sociales y educativas, como en el campo de las representaciones docentes sobre los alumnos con los cuales se trabaja en las escuelas atravesadas por la desigualdad (Redondo, 2004, pp. 37-38).

Como afirma Redondo (2004), las diversas concepciones sobre la pobreza se articulan de modos complejos en las representaciones de los actores escolares. A continuación presentamos algunas de las concepciones sobre pobreza, vulnerabilidad social y exclusión que nos han sido de utilidad para la interpretación de los modos en que las características del contexto atraviesan la experiencia directiva:

Concepción smithiana de la pobreza. Para el economista inglés Adam Smith, los pobres son aquellos que no poseen lo indispensable para vivir y, además, carecen de todo lo que tienen que tener las personas honestas. Lo que le falta a los pobres es resultado de su propia culpabilidad. Señala, a su vez, que el desarrollo industrial debe ocuparse de ellos. El trabajo y el salario, permitiría así, una mejora de su condición. Las ideas liberales de Smith naturalizan las relaciones sociales creyendo en la libertad individual y en el impulso de una economía organizada por la libre competencia.

Concepción marxista de la pobreza. Marx y Engels ponen en relación pobreza y riqueza. Su aporte es, entre otros, el de desnaturalización de la pobreza en tanto producto de un modo de producción capitalista, y por lo tanto creada socialmente y no fruto de las decisiones individuales. “Marx no hace referencia a la pobreza como tal, sino que se refiere a la teoría de la pauperización progresiva, a la conformación del ‘ejército industrial de reserva’ o ‘lumpenproletariado’” (Redondo, 2004, pág. 47). Los modos en que Marx nombra al lumpemproletariado parecen evocar la idea de pobreza “indigna”, en el sentido de que los pobres no constituyen una clase social. Marx no encuentra en este grupo social un motor de cambio social.

Concepción keynesiana de la pobreza. Keynes desarrolla una postura que aboga por el pleno empleo y la necesidad de un Estado con capacidad para garantizarlo. El Estado, entonces, es un actor clave que debe atender a los más empobrecidos. Se trata de un enfoque en el que subyace un papel intervencionista del Estado sobre la sociedad y la economía. El asistencialismo era organizado por el estado, encargado de la distribución de los recursos y de introducir equidad en un sistema estructurado de modo desigual.

Concepción neoliberal de la pobreza. Hayek caracterizó al estado keynesiano de burocrático e ineficiente y enunció su propuesta neoliberal clásica. En ella (se) la ciudadanía se reduce a la igualdad ejercida en el mercado, sin intervención del estado y de acuerdo con las habilidades y competencias de cada uno. Muchos discursos sociales basados en estas ideas contribuirán a criminalizar la pobreza y, por ese camino, normalizar el trabajo asalariado. Se produce una retracción del estado social y se despliega su brazo penal. La escuela se convierte, también, en blanco de este proyecto.

Miradas cuantitativas y cualitativas de la pobreza. Pobreza absoluta y relativa. La pobreza puede ser tratada cuantitativa o cualitativamente. La primera supone una visión economicista de la pobreza que califica y cuantifica a los pobres reduciendo el análisis y dejando fuera dimensiones cualitativas de la problemática. La pobreza absoluta está relacionada con los niveles de ingreso que una persona recibe. La pobreza se convierte, en esta mirada, en una cantidad que permite ubicar a los individuos por arriba o por debajo de la línea que queda definida. Se refuerza así un tratamiento individual de la pobreza en tanto se trata de definir un número de pobres y no se ubica al problema de la pobreza en relación

con la sociedad y los procesos que la producen. Desde otras miradas, la pobreza no sólo se define por el ingreso sino también por la urbanización, es decir, por la organización espacial de las ciudades. Atender a la dimensión cualitativa de la pobreza supone reconocer la existencia de procesos de diferenciación urbanos que dejan traslucir la disminución de la calidad de vida de aquellos que habitan zonas no necesariamente periféricas dentro de la urbe y que, sin embargo, se encuentran signadas por la pobreza extrema. Dentro de un abanico diverso de concepciones, algunas de las miradas que se desarrollan a mediados del siglo XX mantienen una matriz smithiana en tanto siguen viendo a los pobres como sujetos de carencia. Por otra parte, si bien amplían la mirada e incorporan en el análisis de la pobreza dimensiones sociales y culturales, muchos estudios dejan de analizar la pobreza en el marco de las estructuras y procesos sociales que le dan lugar.

Vulnerabilidad y exclusión social. Ser excluido en la Argentina en la actualidad significa haber transitado condiciones estructurales de pobreza, estar desocupado, haber sido obrero y hallarse hace varios años sin trabajo, tener un trabajo precario, estar subempleado, vivir en villas o asentamientos, ser jefe de familia y no tener un trabajo estable ni ningún tipo de protección social. Esto se acentúa si se trata de niños, mujeres o ancianos. Significa también vivir en villas, asentamientos o barriadas populares.

Hoy se habla de exclusión en vez de pobreza debido a una sustancial modificación del “espesor” de la pobreza (Geertz, 1994). Si bien se produjo un aumento cuantitativo de los procesos de pauperización, la diferencia radica en la condensación de nuevos sentidos entre pobreza y exclusión, “en la expresión de una inscripción diferenciada de los sujetos en la trama social, donde hoy se produce una dimensión cualitativa diferente de dichos procesos.” (Redondo, 2004, pág. 68). Desde otro punto de vista, el desplazamiento del concepto de “desigualdad” al de “exclusión” naturaliza los actuales procesos de desafiliación social y los sitúa, en una operación discursiva de legitimación, en nuevas relaciones de poder que tienen su expresión directa en la construcción de políticas sociales, incluidas las educativas. En este contexto, los pobres se transformaron discursivamente en marginales y excluidos, a la marginalidad se la asocia a la violencia, a ésta con el riesgo y al riesgo con el peligro. Se constituye así una mezcla ideológica en el que se combinan elementos de peligrosidad social y viejas consideraciones de orden moral.

Si se parte de la mirada sobre las representaciones de los sujetos en condiciones de fuerte vulnerabilidad, la exclusión representa el abismo, la caída a un lugar del que no hay retorno. Por esto, “el objetivo que organiza y vertebrata las estrategias familiares de los sectores populares es, justamente, no transitar el pasaje de pobres a excluidos, de trabajadores precarios a desocupados crónicos, de villeros a desposeídos, de pobres decentes y honestos a ladrones y marginales.” (Redondo, 2004, pág. 69). Se trata de lograr la supervivencia y en esta búsqueda se instala una nueva competencia, no siempre clara, en la cual el enemigo y causante de la falta de trabajo no es el capitalismo, sino el boliviano, el peruano, el chileno, que paradójicamente, es el vecino más próximo.

2. Perspectiva política de la experiencia directiva

Recuperamos en este apartado categorías que provienen del campo de la Sociología y de la Política. Éstas nos han sido de utilidad en la identificación y comprensión de los atravesamientos políticos de la experiencia directiva, es decir el conjunto de procesos, fenómenos discursos que refieren al problema del poder en el marco de la sociedad y del sistema educativo y a la función que asume la escuela y la dirección en ese contexto.

2.1. La función social y política de la escuela

Según Redondo (2004) lo que distingue al universo de escuelas en contexto de pobreza, marginalidad y exclusión, son los modos como los diferentes sujetos procesan, nominan, comprenden, problematizan la condición de pobreza de los alumnos, el barrio, las familias e incluso de la propia escuela. Existen así instituciones en las que la desigualdad que genera la pobreza se constituye en frontera social, establece límites casi invulnerables a las posibilidades de educar. Se confirman así, fronteras educativas que profundizan y reproducen en el espacio escolar la desigualdad, la discriminación y la diferenciación que ya se da en el espacio social. En otro conjunto de escuelas, señala la autora, las diferencias sociales se problematizan y, por lo tanto, las adversidades que la realidad socioeconómica y cultural de los grupos familiares y las comunidades presentan son objeto de transformación, alterando de algún modo aquello que se presenta como dado. “La frontera de la pobreza no se diluye, pero tampoco es instalada y reconocida como inabordable, sino que se abre una grieta, se escribe otro texto, se tiende un lazo.” (Redondo, 2004, p. 79). La toma de la palabra de

quienes son negados y excluidos en su condición humana se transforma en posibilidad de construcción de otras subjetividades e identidades que “subvierten” el orden establecido.

Birgin y Duschatzky (2001) afirman, de modo similar a Redondo, que los actores escolares encuentran una realidad que “desborda” sus representaciones acerca de lo que es y debe ser la escuela. En los relatos que analizan aparecen cuestiones asociadas a la violencia en la institución, las nuevas configuraciones familiares, los desafíos de las nuevas tecnologías y el sentimiento de desencanto. Las autoras señalan que en muchos de los relatos aparece la escuela “invadida” por el contexto y la imposibilidad de actuar, a la vez que aparecen escuelas con capacidad de problematizar la realidad y actuar sobre ella.

Por su parte, Tiramonti (2004) señala que el sistema educativo ha tendido a fragmentarse replicando las desigualdades de su entorno, creando circuitos de escolarización prácticamente aislados entre sí y caracterizados por ofertas educativas radicalmente distintas. El concepto de fragmentación educativa (Tiramonti, 2004) da cuenta de este fenómeno. Tiramonti señala que preguntarse por el lugar de la escuela en la sociedad actual exige considerar el conjunto de transformaciones por las que están atravesando las sociedades del mundo actual y dar cuenta de la especificidad que estos fenómenos adquieren en espacios periféricos como el argentino. Según la autora, asistimos a la ruptura de la organización estado céntrica de la sociedad y tal situación vuelve insuficiente la idea de segmentación para referirnos al sistema educativo. La explicación construida en la década del ochenta en torno a la creciente segmentación del sistema educativo argentino y la existencia de circuitos paralelos por los que transitaban los alumnos, en razón de su origen económico, hoy no es suficiente para explicar la relación entre desigualdades sociales y educativas. Para Tiramonti la noción de segmento hace referencia a un campo integrado y es necesario pensar el espacio social y educativo como compuesto por “fragmentos” que carecen de referencia a una totalidad que le es común o centro que los coordina:

El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios. Así, el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se pueden

reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. Este concepto de fragmentación es el que muestra mejor la configuración actual del sistema educativo (Tiramonti, 2004, p. 27).

Tiramonti (2004) señala que se observa una ruptura de un campo de sentido compartido por el conjunto de las instituciones y de los agentes que circulan por ellas y el desarrollo de múltiples espacios de sentido en los que se articulan diversas estrategias institucionales. Considerando esto la autora menciona distintos perfiles institucionales que se construyen (referidos a la educación media):

- Las escuelas como espacio para la conservación de las posiciones ya adquiridas. Son escuelas cuya meta explícita es fijar a los alumnos en la posición de privilegio que gozan las familias. Se trata de escuelas que atienden a los sectores medios o altos de la población.
- La apuesta al conocimiento y la excelencia. Se trata de instituciones que combinan la aspiración a la excelencia con el incentivo de la creatividad individual.
- Una escuela para anclar en un mundo desorganizado. Se espera de la escuela que sostenga la identidad de la clase media que se ve amenazada en un marco de profundas transformaciones a la vez que incluya y considere su situación de vulnerabilidad.
- Una escuela para resistir el derrumbe. Se trata de escuelas que funcionan en contextos donde queda poco vestigio de lo público y procesan diariamente los efectos de la desafiliación social (Castel, 2004a). Las escuelas en estos espacios están atadas a una función que ellas mismas definen como de “contención”, concepto que abarca una amplia gama de estrategias que se articulan con las estrategias de supervivencia del sector social al que atienden. Se trata de escuelas que contienen una promesa de “protección tutelar” contra las tendencias de la desintegración del medio. Existen escuelas que tienen como propuesta generar un espacio para habilitar el derrumbe, es decir, se trata de proporcionar una asistencia material y pedagógica y marcar un ámbito de comprensión y de convivencia entre pares para aquellos que participan activamente de la cultura del margen. “Estas instituciones no tienen voluntad civilizatoria, no pretenden cambiar la vida de los alumnos, sino que se proponen ayudarlos a soportar el presente. Se saben instituciones de frontera: consuelan, asisten,

escuchan pero saben de la fuerza performativa de las condiciones socioeconómicas y culturales en las que transcurre la vida de sus alumnos” (Tiramonti, 2004, p. 31).

Por su parte, Duschatsky (2001) a partir del análisis de las manifestaciones escolares que surgen en el marco de las transformaciones socio-educativas en la década de los noventa, caracteriza dos modalidades de gestión que dan cuenta de dos modos de pensar la acción de la escuela en contextos de vulnerabilidad social. La “gestión como fatalidad” y la “gestión como ética”. Se trata de un enfoque que refiere a la gestión a partir de focalizar en su capacidad para “crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la institución” (Duschatzky, 2001, p. 140). La “gestión como fatalidad” implica una modalidad guiada por un “deber ser” al que la escuela sólo puede adecuarse si busca el logro de los mayores beneficios posibles. Se trata de una modalidad que implica adaptación ahistórica y apolítica de la escuela a los requerimientos de la actualidad. El saber es un saber técnico y neutral que se concibe como apto para resolver cualquier tipo de problemática. Por su parte, la “gestión como ética” consiste en una modalidad de acción que implica una toma de posición frente a la problemática educativa que no describe formas de actuar y sujetos de antemano. Las decisiones se toman sobre hechos singulares. El énfasis no está en el dominio de la realidad sino en la búsqueda de su interpretación para actuar. El conflicto no es concebido como patológico sino como parte de la dinámica institucional.

En el caso de nuestra investigación, los directores atribuyen al contexto de vulnerabilidad y exclusión sentidos diversos. Y organizan, en articulación con esas significaciones, prácticas y proyectos que definen la función social de la escuela en ese contexto. A continuación, presentamos de forma sintética referencias a teorías que conceptualizan de modos diversos la relación entre escuela y sociedad. Se trata de teorías del campo de la sociología de la educación que han buscado explicar la función de la escuela en las sociedades modernas y contemporáneas. También se incluyen aportes del campo de la Política. Se presentan agrupadas bajo la denominación “teorías del consenso”, “teorías del conflicto”, “nuevas pedagogías” y “aportes desde la Política”. Estos aportes, se han constituido en herramientas que nos han permitido interpretar algunos de los sentidos que los directores construyen en torno a la función social de la escuela.

Las teorías del consenso o teorías clásicas. Hasta la década del sesenta las diferentes teorías que buscaron explicar la función social de la escuela coincidían (pese a sus diferencias) en afirmar que la tarea central de ésta era la de preparar a los niños y jóvenes para la vida social futura, para su integración a la sociedad adulta. La escuela cumplía así la misión de socializar a los jóvenes, es decir de inculcarles las normas, valores y conocimientos necesarios para garantizar la reproducción social. Durkheim y Parsons, con sus diferencias, son los representantes principales de estas líneas de pensamiento (Gvirtz, Grinberg, Abregú, 2008).

Parsons, desde el estructuro-funcionalismo, considera que en las sociedades modernas, la escuela es un actor primordial de la socialización. Es la responsable de asegurar, por un lado, la lealtad de sus miembros y, por otro lado, garantiza la incorporación del sentido del interés colectivo. A su vez, a través de los valores y normas, las personas interiorizan los niveles de estratificación y de prestigio que prevalecen en la sociedad. Es decir, que la escuela cumple una doble función: una función de socialización que consiste en transmitir los valores, los principios morales y las normas de la sociedad y la función de selección que sitúa a cada uno en una posición social determinada (Urteaga, 2009).

Dentro de estas teorías, la escuela cumple, además de la función de inserción en el mundo laboral, la de inserción en la vida política. La formación del ciudadano para su intervención en la vida pública será otra de las tareas que la sociedad adjudicará a la institución escolar (Pérez Gómez, 2009). De este modo, la escuela como institución estatal protege el orden social constituyéndose en “uno de los principales pivotes del consenso colectivo que permite a una sociedad, marcada por antagonismo de todo tipo, no ser un escenario permanente de conflictos ” (Fernández Enguita, 1990, p. 34).

Las teorías del conflicto. De modo general, puede decirse que las teorías agrupadas bajo la categoría de “teorías del conflicto” comparten la concepción de la escuela como escenario de luchas propias del campo social (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2008). La escuela traduce en su seno, las diferencias y relaciones de dominación propias de las sociedades modernas. El fracaso escolar y las desigualdades educativas se explican, desde estas corrientes, a partir de la tesis central de que la escuela reproduce las tensiones, conflictos y diferencias de la sociedad.

Las teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1979) constituyen uno de los intentos más difundidos en la explicación de las relaciones entre desigualdad social y desigualdad educativa. Para Bourdieu y Passeron (1979), la educación formal reproduce las desigualdades de origen al consagrar un "arbitrario cultural" dominante, desde el cual se juzgan las producciones simbólicas de los agentes (condicionadas por la experiencia objetiva vinculada con una posición social específica). Dicho arbitrario es el producto de una lucha material y simbólica en la cual las posiciones sociales dominantes consiguen legitimar sus prácticas como universalmente valiosas. De esta forma, las producciones simbólicas de los dominados resultan devaluadas (Gvirtz, Grinberg, Abregú, 2008).

Las nuevas pedagogías. Las corrientes que pueden ubicarse bajo la denominación de “nuevas pedagogías” suponen una revisión de las posturas reproductivistas. Surgen a partir de la década de los ochenta y si bien no desconocen la relación entre educación y la reproducción de las relaciones de producción dominantes reconocen en la enseñanza una esfera cultural activa (Gvirtz, Grinberg, Abregú, 2008), es decir ven a la escuela como un espacio con posibilidad de construcción, lucha y resistencia.

Los desarrollos de Young (1971) y Apple (1986) sobre el currículum y los aportes de Bernstein (1990) y Giroux (1992) pueden mencionarse dentro de los aportes centrales. Giroux es uno de los principales exponentes en Estados Unidos de la pedagogía crítica y concretamente de lo que él denomina como la pedagogía fronteriza, que se nutre de dos fuentes teóricas: el postmodernismo crítico y la pedagogía crítica (González Martínez, 2006). La pedagogía crítica concibe a la educación como una práctica política social y cultural. Sus metas centrales son el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean desigualdades y el rechazo a las relaciones de enseñanza que anulan la diferencia. De modo general, podemos decir que en los desarrollos de Giroux (2003) la escuela es concebida como espacio en el que pueden tener lugar formas alternativas de conocimiento, de valores y de relaciones sociales. En esta línea, el conocimiento es la vía que permite a los estudiantes abordar de modo crítico los límites culturales que le ofrece la sociedad y, en consecuencia, actuar para transformar el mundo en el que viven.

2. La dirección de escuelas y los modos de construcción política

Los aportes que reunimos en este apartado nos han resultado de utilidad para interpretar atravesamientos de la experiencia directiva vinculados con la generación de procesos de cambio político desde la institución escolar. La interpretación de los datos del primero de los casos de estudio requirió de la búsqueda de categorías que aludieran a la posibilidad de construcción política desde la institución escolar y “más allá” de ella.

La política y lo político

La distinción entre “lo político” y “la política” se produjo de manera concomitante en el campo de las prácticas y de los discursos académicos. El proceso de emergencia de los movimientos populares en América Latina fue paralelo al replanteo de categorías analíticas en el campo de la ciencia y la teoría política. Las reflexiones en el campo académico buscaron acceder a esas prácticas desbordantes que resultaban difícilmente encasillables en las categorías disponibles en el campo de la política (Palumbo, 2017). En el campo de las prácticas de los movimientos emergentes circula la idea de la recuperación de la política frente a la imposición de los imperativos del mercado, la tecnocracia y los organismos internacionales de crédito. Por su lado, en el discurso académico se presenta la idea de recuperación de la política – lo político en la jerga académica – por medio de la crítica a la reducción de los asuntos comunes a la gestión gubernamental, la neutralidad a-conflictiva y el consenso liberal (Palumbo, 2017).

En estos planteos, la política permite designar las prácticas ópticas de la política convencional, la administración y gestión de lo instituido, los asuntos comúnmente llamados políticos. Por su parte, lo político denota el momento de la contingencia y del acontecimiento de institución de la sociedad, “la fuente de cuestionamiento al orden sociopolítico y la visibilización del conflicto y las posibilidades de rearticular el campo socio-simbólico a partir de órdenes alternativos forjados por sujetos políticos novedosos” (Palumbo, 2017, pág. 101).

La distinción entre la política y lo político permite ampliar el espacio de politización que opera como condición de posibilidad de lo nuevo y como imposibilidad de lo nuevo,

dada la existencia de algo – un “exceso de sentido” – que queda siempre parcialmente por fuera de las (nuevas) formas instituidas (Palumbo, 2017). Como sostiene Marchant (2009), la división de la política desde adentro no debe confundirse con la búsqueda liberal de división de esferas. Se trata, en cambio, de un síntoma del fundamento ausente de la sociedad, un fundar contingente, parcial y siempre fallido en una empresa imposible pero indispensable que escapa a todo intento de domesticación política o social:

Por un lado, lo político, en tanto movimiento instituyente de la sociedad, opera como fundamento suplementario para la dimensión infundable de la sociedad; pero, por el otro, este fundamento suplementario se retira en el “momento” mismo en que instituye lo social. Como resultado de ello, la sociedad siempre estará en busca de un fundamento último, aunque lo máximo que puede lograr es un fundar efímero y contingente por medio de la política (una pluralidad de fundamentos parciales). Esta es la manera en que debe comprenderse el carácter di-ferencial de la diferencia política: lo político nunca será capaz de estar totalmente a la altura de su función en cuanto fundamento y, sin embargo, tiene que actualizarse bajo la forma de una política siempre concreta que, necesariamente, no entrega lo que ha prometido (Marchant, 2009, pp. 22-23).

Subjetividad estatal y subjetividades a-estatales

Recuperamos en este apartado algunos de los aportes de Abad y Cantarelli (2012) que, en el contexto argentino, analizan las características de lo que llaman subjetividad estatal. Entendemos que los autores, en tanto se interesan por los modos en que los agentes estatales pueden habitar el estado de modos “alternativos” que discuten y tensionan los modos propios de la política, nos permiten un acercamiento teórico a lo político en el marco de nuestro contexto y de las funciones estatales. Por ello, nos brindan algunas categorías útiles para pensar la función directiva y sus modos de habitarla u ocuparla en tanto función estatal.

Los autores describen el contexto actual como de pérdida de poder y prestigio del estado: pérdida de centralidad del Estado y sus instituciones, desprestigio de la política y debilitamiento de las identidades político-partidarias. Paralelo a esos procesos reconocen la

escasez de pensamiento estatal de los agentes estatales. A partir de ese diagnóstico, analizan las tensiones entre el espacio estatal y las formas que lo habitan. Por un lado, se interesan por los desafíos que supone a los agentes ocupar un espacio socialmente impugnado y, por otro, analizan la escasez de recursos simbólicos específicamente estatales, que acaba por convertirse en un obstáculo de ocupación. A partir de estos desarrollos plantean las características de un modo de pensar, actuar y sentir que, desde su punto de vista, hace posible ocupar el Estado. Llamam a este modo de habitar los espacios estatales, subjetividad estatal.

De acuerdo con los autores, la pérdida de centralidad del Estado produce diversos efectos de tipo cuantitativo y cualitativo. Dentro de los últimos mencionan los efectos sobre la construcción de lazo social. Siguiendo a Bauman indican que la época actual supone el fin de la era de la gran vinculación:

“Es decir, de una época caracterizada por la articulación social y por la necesidad de producir un orden artificial en reemplazo de los viejos vínculos estamentales (...) el Estado y sus instituciones (la familia, la escuela, el cuartel, la fábrica, el sindicato, el partido, etc.) hacían de la vinculación mutua el marco y el lenguaje de la existencia social (...) la crisis actual de la sociedad implica el pasaje de la gran vinculación a la gran desvinculación. Si la sociedad se distinguía por la articulación entre sus términos, aunque muchas veces resultara opresiva y hasta alienante, en definitiva la ingeniería social creada por el Estado y la política modernos tendía a la inclusión social. Por eso mismo, la crisis de esa lógica supone el ingreso en la era de la desvinculación caracterizada tanto por la fragmentación y la dispersión de la materia social como de las herramientas (Estado, política, partidos) capaces de producir vinculación y cohesión (Abal y Cantarelli, 2012, p. 27).

En este contexto identifican un tipo de subjetividad, a la que llaman a-estatal. Se trata de una subjetividad escasamente marcada por las operaciones y los procedimientos de las instituciones estatales. Son formas disponibles de pensar, actuar y sentir actuales que no se definen a partir de la organización y la disciplina estatales sino del consumo y la dispersión mercantiles: son a-estatales.

En la medida en que la sociedad contemporánea integra de modo creciente a sus miembros como consumidores, esta subjetividad, en primer lugar, no se constituye como resultado de la demarcación disciplinaria de las instituciones denominadas “de encierro” (familia, escuela, servicio militar, fábrica, etc.) sino que se moldea sobre la base del patrón de los productos del mercado. En segundo lugar, esta subjetividad se resiste a ser marcada por las instituciones, no por ser ideológicamente anti-estatal y anti-institucional, sino por estar armada en las prácticas de consumo, ajenas a la disciplina y la organización, es decir, a las prácticas propias de una época ideológica (Abad y Cantarelli, 2012, p. 18).

Vinculado con el diagnóstico de crisis de los partidos políticos reconocen dos procesos. Por un lado, señalan que las identidades políticas conviven con otras formas de subjetividad: más individuales, menos participativas, más fragmentadas. Es decir, más cercanas al consumo y la dispersión que a la organización y la disciplina. El debilitamiento de las identidades político-partidarias desencadena e incentiva el desacople de espacios de construcción y reproducción de lazo social que, además, no han sido (aún) sustituidos por instituciones diferentes, pero equivalentes en sus funciones. Por otro lado, la relajación de las estrategias de articulación política supone la reducción de un campo privilegiado de entrenamiento y formación de agentes especializados en la construcción colectiva.

Los autores plantean la posibilidad de construcción de una subjetividad estatal. Pensar una subjetividad estatal, desde su mirada, supone pensar la ocupación de ese territorio a partir de significarlo de modo tal que se genere un mundo de símbolos, una pertinencia de la tarea, un proyecto y una forma de convivir con los compañeros y con las normas. Ocupar o habitar el Estado es marcar un espacio de tal forma que se lo convierte en el territorio donde se despliega un proyecto. “Así pues, los agentes o los funcionarios pueden habitar sus prácticas cotidianas en tanto y en cuanto puedan generar un discurso que les dé un sentido, que las legitime y que -también, pero no exclusivamente- permita establecer criterios de corrección de las acciones” (Abal y Cantarelli, 2012, p. 60).

En el desarrollo de su concepción acerca de la construcción de una subjetividad estatal, señalan que si la construcción de una subjetividad estatal es una respuesta al problema

de la ocupación del Estado, entonces: la ocupación del Estado es un problema ético. Lo ético es un modo de pensar y de cuidar un espacio y un proyecto. Desde la concepción planteada, pensar es construir la unidad artificial que hace de una multiplicidad étnica y cultural situada en diversos espacios locales un sujeto ciudadano en un territorio. Se trata de producir y sostener lo común:

¿Cómo funciona el pensamiento estatal? Por lo que vimos, la construcción de lo común requiere una forma de articulación específica entre lo particular y lo universal. Ahora bien, la legitimidad estatal, en cuanto instancia representativa de la unidad política, no produce por sí sola articulación en tiempos de fragmentación. De modo tal que el Estado, si quiere ser más que un universal puramente abstracto, debe poder ser articulador de intereses particulares, identidades heterogéneas y diversos grupos y organizaciones de la sociedad civil en el horizonte de un proyecto” (Abal y Cantarelli, p. 75).

Los autores aclaran, que lo común no es lo que se comparte o se ha articulado, sino el espacio que hace posible la articulación misma. “Lo común es, en este sentido, el encuentro contingente y político de particular y universal.” (p. 78). De esto se derivan dos conclusiones. Por un lado, una intervención política es aquella que reconfigura el espacio en que se relacionan la forma universal Estado y los diversos particulares (individuos, grupos, asociaciones, etc.). Por otro lado, si bien el Estado es, desde el punto de vista de la ética estatal, un actor político decisivo, eso no significa que la iniciativa política respecto de lo común se halle “naturalmente”, ni siquiera políticamente, en sus manos. Si el Estado se desentiende de lo común, otras fuerzas dejan allí su impronta.

Consideran que existe una determinación central en la construcción de la subjetividad estatal: responsabilidad. Ser responsable en el espacio estatal es poder vincularse con otros en función de un proyecto, de una tarea y de normas positivas. La responsabilidad es una posición contraria a la posición demandante:

Demanda o, mejor, posición demandante no significa aquí una necesidad que requiera satisfacción (sea ésta urgente o no), sino una forma de colocarse subjetivamente que hace imposible la satisfacción como tal. Esta “máquina” o compulsión práctica, que permite al sujeto creerse eximido de su

responsabilidad -o más bien justificado en su irresponsabilidad- se denomina fuga. Fuga es, entonces, lo que nos permite escapar de nuestra responsabilidad y (pretender) sufrir lo menos posible por ello (Abad y Cantarelli, p 85).

La condición bajo la cual es posible constituir una subjetividad estatal reside en producir una máscara estatal. La idea de máscara estatal se refiere a la unidad de acciones y palabras específicamente estatales. El sentido de la máscara es hacer visible de modo unificado el cuidado de lo común, el cuidado de la construcción estatal, es decir: el proyecto que se despliega en un territorio determinado. Así, la ética estatal, la invención de una subjetividad estatal, está ligada al cuidado de lo común en cuanto tarea política del Estado.

3. Perspectiva institucional de la experiencia directiva

Los análisis realizados nos han permitido identificar que la experiencia directiva se ve atravesada o afectada por una serie de fenómenos, tensiones, discursos que reconocemos como institucionales. Nos detendremos entonces en presentar algunas categorías que nos permiten precisar las características de lo institucional como atravesamiento de la experiencia directiva.

3.1. Institución y organización

Para poder atribuir a ciertos fenómenos la índole de institucionales necesitamos, en primer lugar, cierta concepción de institución. Enriquez (2002) señala que “la institución es lo que da comienzo, lo que establece y lo que forma” (Enriquez, 2002, p. 57). Reconoce que en toda institución hay una tendencia unificadora, un fantasma que busca que se sienta y piense lo mismo.

La organización, por su parte, es aquella que permite la definición de un proyecto y de tareas en relación con el mismo y tiene la misión de darle vida a la institución. Es la organización entendida de este modo la que se hace visible. Entonces, cuando hablamos de organización, hacemos referencia a la concreción en un tiempo y espacio particulares de las instituciones (Enriquez, 2002). Por detrás de la organización la institución regula, “produce un imaginario y una vida fantasmática que encuadra el funcionamiento psíquico de los sujetos dentro de ella. Por ello la institución es necesaria por detrás de la organización y su racionalidad instrumental.” (Souto, Mastache, Mazza y Rodríguez, 2004, p. 20).

En una línea similar, Beillerot señala que “una institución construye y recorta un modo de ser y hacer en el campo de los posibles” (Beillerot, 2002, p. 35). Lidia Fernández (2005), por su parte, señala que la institución “expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual”, “pasa a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como regulador social interno” (Fernández, 2005, p. 18). Cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de organización e instituciones que las legitiman y organizan.

Fernández (2005) señala que es necesario considerar a la institución escolar y a las prácticas de sujetos y grupos institucionales en ella, en el marco de ciertos niveles de complejidad. Afirma que el conjunto social no es homogéneo sino que en él pueden diferenciarse grupos y sectores que reivindican su derecho al usufructo de una mayor cuota de bienes sociales: más espacio, más alimento, más objetos, más acceso a conocimiento, etc. Desde este nivel de complejización, Fernández asegura que “las instituciones que preservan la subsistencia del conjunto social son también maneras de preservar la particular forma como se ha distribuido el poder para el uso privilegiado de bienes económicos, sociales y culturales (...) A los riesgos que conlleva el desobedecer los modos de ver y hacer que ellas pautan, se suma entonces el peligro que acarrea la reacción y la venganza de los grupos, las personas o los sectores que se ven amenazados por ese poder o cuestionados en sus derechos” (p. 19).

La autora agrega un segundo nivel de complejización. Señala que las instituciones cuando se singularizan en una unidad organizacional concreta definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que, por ponerse en juego las tensiones arriba señaladas, el sujeto encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento (Fernández, 2005). Este nivel de complicación supone que cada institución genera un nuevo orden de significados, reglas, y valores para garantizar la persistencia de modos de funcionamiento que aseguran la vida del establecimiento. Los mismos se asientan en cierta división del trabajo y una asignación diferencial de poder. Por esta razón, dramatizan los sistemas de diferenciación social externa pero también generan los propios y configuran, así, un nivel más sofisticado de tensiones: las que provienen de la renuncia a aspectos del proyecto personal en función del proyecto

institucional, y las que provienen de la microdinámica del poder entre los diferentes grupos y sectores funcionales.

El juego social alrededor de esta necesidad de mostrar y ocultar es motor generador de una serie de construcciones culturales, que conforman la trama de significados en donde se mueven los sujetos y en la que hayan sentido su realidad y su sufrimiento en las instituciones. Fernández (2005) asegura que entre la amplia diversidad de significados posibles de discriminar en cualquier hecho o creación humana, encontramos siempre tres ejes de significación: “por una parte, el nivel de significación proveniente del mundo interno del sujeto que se activa en la interacción, porque ella a su vez moviliza y frustra necesidades y deseos (lo fantasmático). Por otra, el nivel de significación proveniente de la ubicación de sujetos y grupos en la trama relacional de los sistemas de poder (lo político). Por último, el nivel de significación derivado de la lucha entre las tendencias a encubrir y develar los contenidos que han sido objeto de represión psicoafectiva-sociopolítica y expresado centralmente a través de explicaciones, racionalizaciones, anticipaciones, concepciones, representaciones (lo ideológico)” (Fernández, 2005, p. 22).

3.2. Los componentes de la institución

Fernández (2005) identifica como componentes de la institución el modelo, la ideología, la novela y la identidad institucional.

El modelo institucional, para la autora expresa características elaboradas en la historia propia del establecimiento y los niveles de las formas de funcionamiento deseadas. Incluye, entre otros: supuestos acerca de cómo se producen las tareas de enseñanza y aprendizaje, definiciones sobre modos de ser y actuar de los diferentes roles de la institución; definición de un ámbito de actuación (es decir, de dónde se educa, por ejemplo); definición de un encuadre acerca de la modalidad de gestión y comunicación; definición de formas y estilos de control; definición de tipos de resultados valorados; caracterización de la institución deseada.

La ideología institucional está conformada por la organización de concepciones y representaciones que justifican el modelo y el estilo que éste expresa. Incluye las concepciones en torno a la educación, la escuela, el aprendizaje, etc.; representaciones acerca

de la institución y sus diferentes componentes que “complementan las concepciones para consolidar la ilusión de un orden natural en el que las cosas no pueden ser de otro modo” (Fernández, 2005, p. 48). Dentro del sistema de representaciones aparece como central la identidad institucional. En tanto la ideología sostiene que lo que se hace es lo mejor que la escuela puede hacer en sus circunstancias, funciona como legitimadora del modelo y de los resultados institucionales.

La novela institucional es una producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, haciendo referencia especial a situaciones críticas y figuras de importancia en la vida institucional. Para los sujetos, esta construcción ofrece un patrón para asignar significados a los sucesos que les resultan difíciles de comprender y les causan sufrimiento.

La identidad institucional constituye una definición consensuada de lo que el establecimiento es. Involucra la definición de su función tal como está expresada en el proyecto y modelo; la definición de lo que ha sido tal y como lo testimonia la novela; la definición de lo que va siendo según se observa en sus modos de funcionamiento. La recurrencia en el tiempo de determinadas características y modos de actuar va configurando una serie de dinámicas que se denominan estilo institucional.

3.3. Clases institucionales y actopoder

Desde el Sociopsicoanálisis, Mendel (1974) define a la institución como cualquier organización que responda a una necesidad o utilidad y que contenga diversos niveles de organización del trabajo. A cada uno de estos niveles corresponden una o varias clases institucionales del mismo nivel. En la medida en que lo que realiza cada clase sea indispensable para la tarea de la institución, su actividad crea parte del poder dentro de esta. Esta división del trabajo provoca tensiones y conflictos entre las clases institucionales, “lo político” es aquello que “engloba el campo del conflicto entre clases sociales en el nivel de cada institución” (p. 14).

La existencia de un sistema de división del trabajo origina la distribución de poder, autonomía y autoridad que configuran el medio político interno de la escuela. La división de un acto de producción completo (Mendel, 1974) – la formación tutorial- en una serie de actos

parciales – la enseñanza de varias disciplinas, en algunos niveles a cargo de diferentes especialistas- provoca condiciones para un grado variable de enajenación. Los sentimientos de propiedad sobre lo que se hace en la escuela se ven seriamente obstaculizados. En función de relaciones interpersonales, las identificaciones se quiebran. El aprendiz puede sentirse dividido y parcelado y vivir una profunda alienación de su poder, lo mismo que los docentes. De esta manera quedan definidos grupos del mismo rol o función con cuotas semejantes de autonomía y poder (grupos homogéneos) y queda relativizado el poder de cada grupo por referencia a los grupos que están por encima o por debajo.

Mendel (1974) asegura que la falta de oportunidad para ejercer el poder sobre los propios actos lleva al sujeto humano a sucesivos movimientos regresivos (primero al tipo de funcionamiento psicofamiliar, por último, en casos más graves al tipo de funcionamiento omnipotente de épocas más arcaicas). Como parte de esta dinámica establecida y como compensación por el empobrecimiento resultante, la organización facilita la sobre manipulación de las clases subyacentes. Es decir, se establece un mecanismo de expropiación del poder en cadena. El resultado global del trabajo institucional cuando existe división de tareas es el producto de la combinación de actos parciales de cada sector institucional.

Cuando los conflictos de clases institucionales no pueden desarrollarse a fondo se produce una regresión de lo político a lo psíquico (Mendel, 1974). Esta regresión también se produce, según el autor, cuando en una institución los individuos pertenecientes a la misma clase no consiguen organizarse como tal y elaborar su consciencia en una relación antagónica con la o las clases antagonistas o cuando no se reconoce el conflicto como valor. La regresión se apoya en el plano psíquico: como el conflicto no puede expresarse en el nivel político, lo hace recurriendo a los materiales y elementos del nivel psíquico. El plano de lo psíquico o psicofamiliar es aquel que “se organiza según las estructuras de parentesco y sus conflictos subjetivamente vividos (en particular en el nivel de la escena primaria inconsciente). El plano de lo político, en cambio, se organiza según la distribución en clases objetivamente conflictivas.” (Mendel, 1974, p. 19):

La regresión de lo político al plano de lo psíquico se produce cuando la pertenencia y consciencia de clase no pueden ser reconocidas, cuando la clase social no logra organizarse, cuando los conflictos de clase no pueden hacerse

conscientes, ser elaborados y expresarse en un conflicto de clase. Al no poder corporizarse lo que configura la especificidad social de cada individuo, se utiliza en el nivel subyacente, psíquico, para expresar las tensiones sociales (Mendel, 1974, p. 32).

Mendel (1974) asegura que existe un sentimiento de culpa específico, enraizado en lo psicocultural, con respecto a la dimensión de lo político. Según el autor, la autoridad siempre se origina en el ejercicio de la violencia. Desde el nacimiento, se condiciona al niño a someterse a la autoridad de sus padres. Este condicionamiento es posibilitado por la desigualdad biológica (el bebé no puede sobrevivir por sus propios medios) y, en primer lugar, se apoya en los efectos psicoafectivos de esta desigualdad: el miedo a ser abandonado que experimenta el niño ante su propia agresividad inevitable. “Este miedo de ser abandonado, o culpa, es acrecentado, perpetuado, manipulado y explotado por el adulto y el poder social. El niño, entonces, siente a la autoridad que prohíbe como una barrera contra su propia agresividad y, de este modo, como una protección” (Mendel, 1974, p. 52). En segundo lugar, este condicionamiento a la sumisión se apoya en la explotación de la tendencia del niño a idealizar al adulto, a adjudicar una omnipotencia mágica. Por estas razones, elevarse a la dimensión de lo político es experimentado siempre por el individuo como una agresión contra la autoridad - es decir, en su inconsciente, como una agresión a los padres- y despierta el miedo de ser abandonado.

3.4. Tensiones y dinámica institucional

Fernández (2005), a partir de las nociones de regresión y progresión de un plano a otro de Mendel (1974) desarrolla conceptos en torno a la dinámica de la institución. La autora señala que el grado de dinámica de un establecimiento estará dado por la existencia de mecanismos mediante los cuales se avanza en el reconocimiento de las tensiones, su planteo de problemas y los intentos de solución. Un alto grado de dinámica es garantía de un desarrollo con superación del riesgo implícito en situaciones dilemáticas y enquistamiento de conflicto. Un bajo grado de dinámica se traduce en estereotipia, enajenación, cristalización del uso defensivo de la dificultad como pantalla proyectiva. Fernández (2005) define como recurso metodológico los términos “modalidades regresivas” y “modalidades progresivas”. La modalidad regresiva estaría dada por una pérdida de la capacidad institucional para

evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas y originar líneas exploratorias de acción. La modalidad progresiva está acompañada por el control y la discriminación de aspectos irracionales, autonomía respecto de las instituciones externas, posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones de lo instituido, preponderancia de la pertenencia en función de proyectos y una orientación clara hacia el futuro.

4. Perspectiva psicosocial y psíquica de la experiencia directiva

En articulación con el enfoque clínico de este estudio, sostenemos aquí una concepción de subjetividad basada en los postulados centrales del psicoanálisis. Esto supone asumir una concepción de sujeto escindido, estructuralmente dividido en dos modos de funcionamiento: racional e irracional, según las lógicas del sistema consciente e inconsciente. Desde esta línea, el “yo” es un yo que se encuentra en la base del conflicto defensivo, entre la realidad exterior y los impulsos inconscientes. Se trata, a su vez, de un sujeto que se constituye en objeto de depositación de afectos, impulsos, emociones por parte de otros sujetos, en una especie de “diálogo entre inconscientes” que constituye la base de la relación intersubjetiva (Filloux, 1996). Por último, hablamos de un sujeto en permanente proceso de alteración (Ardoino, 2005), es decir en “movimiento, proceso, acción, valor en acto, dinámica, modificación, transformación, formación” (pág. 88). Esta concepción de sujeto nos permite delimitar e intentar interpretar algunos de los sentidos en torno a los atravesamientos psíquicos de la experiencia de dirigir. Esto supone dar cuenta de los miedos, deseos, emociones (a veces conscientes, a veces inconscientes) que se articulan en esa configuración compleja que es la experiencia de dirección.

A su vez, delimitamos una serie de atravesamientos de la experiencia a los que denominamos atravesamientos psicosociales. Los directores de los casos estudiados realizan sus tareas en situaciones caracterizadas por la interacción con otros. Pasan la mayor parte del tiempo estableciendo relaciones con familias, docentes, miembros de la administración del sistema, alumnos, etc. En ciertas situaciones, desempeñan ciertos roles en el marco de grupos. En este apartado recuperamos aquellas teorías y categorías que nos permiten conceptualizar las relaciones que establece el director con otros actores y su posición en la escena grupal.

Para pensar la relación del director con otros actores institucionales recuperamos algunos aportes sobre el problema del liderazgo. La relación del director con otros actores institucionales es interpretada de forma regular, como lo hemos visto en el capítulo de antecedentes, desde categorías que permiten conceptualizar el problema de la relación en términos de influencia social y desde una psicología del yo (es decir, que no suele analizar la dimensión inconsciente del vínculo).

Ciertas categorías sobre el problema del liderazgo nos han permitido interpretar algunos de los sentidos que asume la relación del director con algunos actores, en ciertas situaciones. Sin embargo, la producción de sentido en torno a la relación del director con los otros excede, desde nuestro punto de vista, la problemática del ejercicio del poder y la influencia social. Por ello incluimos como marco del análisis de la experiencia directiva algunas conceptualizaciones sobre vínculo social ofrecidas por teorías del campo del psicoanálisis y ciertas corrientes de la Psicología Social con base psicoanalítica.

4.1. La relación del director con los otros en términos de influencia: la noción de liderazgo

Los aportes de la Psicología Social americana nos permiten pensar la relación entre individuos desde la óptica del liderazgo.

Maisonneuve (2009) señala que en un grupo institucional cualquiera (familia, empresa, sindicato, etc.) la autoridad depende de la estructura previa, y su zona de ejercicio depende de la posición ocupada por un individuo en esa estructura. Es decir, desde esta consideración, el líder es habilitado para ejercer un poder determinable sobre la conducta de un grupo de personas determinadas. En nuestro caso, ese lugar diferenciado, es la dirección.

Sin embargo, dice Maisonneuve (2009), no basta con la definición de este lugar para el ejercicio del poder. Es necesario, para hablar de liderazgo que haya influencia efectiva, por eso muchos autores definen el liderazgo como la aceptabilidad de influencia por parte de los receptores o seguidores. Esto nos lleva a la consideración del liderazgo como relación, más precisamente, como relación de influencia de un individuo sobre un grupo. El líder, es definido desde esta mirada, como el miembro del grupo que ejerce mayor influencia. Esto

supone una mirada dinámica del liderazgo en la que este es considerado como un “sistema de conducta requerido por y para el funcionamiento del grupo” (Maisonneuve, 2009, p. 66).

Maisonneuve (2009) señala que en la función de liderazgo se pueden identificar dos aspectos. El aspecto socio-operativo del liderazgo que concierne a la persecución de objetivos y a la realización de las tareas que el grupo se propone. El líder desarrolla una serie de operaciones que permiten al grupo alcanzar los fines. Estas operaciones remiten a problemas de índole técnica y metodológica. Se trata de operaciones de distinto tipo: operaciones relativas a la información y método de trabajo; operaciones acerca de la coordinación de aportes y esfuerzos y operaciones vinculadas con las decisiones. El segundo aspecto es el aspecto socio-afectivo del liderazgo. Se trata aquí de atender no a aspectos técnicos sino al clima psicológico del grupo. Esta depende de su motivación y del interés por la tarea, así como de las relaciones que se desarrollan entre los miembros, incluido el líder. Se reconocen distintos tipos de intervenciones que hacen a este aspecto del liderazgo: intervenciones que apuntan a la estimulación y el mantenimiento de la cohesión grupal; intervenciones que apuntan a la comunicación; intervenciones que apuntan a la elucidación de los procesos del grupo.

En cuanto a los tipos de liderazgo, Maisonneuve (2009) propone una clasificación que sintetiza la de otros autores:

- Líder autoritario: influye sobre los otros de modo directo y por presión externa. Contiene dos tipos. Por una parte, el líder autocrático, que se impone por intimidación o sanción. Por otro, el líder paternalista que busca ser obedecido, respetado y amado al mismo tiempo.
- El líder cooperativo: se trata de un líder que asocia a los demás (en las decisiones o bien en los preparativos de éstas). La distancia con los miembros del grupo es menor que el autoritario. El grado de operación es variable según los casos.
- Líder maniobrero: influye en los demás de manera indirecta y, si es posible, a espaldas de los miembros. Suele presentarse como forma de liderazgo ante el fracaso de las modalidades autoritarias.

- Líder elucidador: intenta colocar al grupo en situación de decidir colectivamente, luego de una adquisición de consciencia de sus problemas y recursos. No se trata estrictamente de un liderazgo, sino de una influencia catalítica. Esta modalidad de influencia encuentra puntos en común con la figura del coordinador grupal (Souto, 2007)

- Líder laissez-faire: constituye una especie de abandono de la autoridad. El líder se desinteresa de la actividad del grupo o se deja desbordar por él.

4.2. La relación del director con los otros desde los aportes del psicoanálisis: emociones, identificaciones y transferencia

Si bien las nociones sobre liderazgo que hemos presentado dan cuenta del problema de la afectividad en las relaciones, lo hacen de modo acotado o, más bien, desde una psicología del yo que no aborda el problema de las emociones a partir de la inclusión de lo inconsciente. En este apartado nos detenemos en presentar algunas hipótesis y categorías que nos permiten pensar las relaciones entre sujetos a partir de incluir la dimensión inconsciente de la subjetividad.

En “Psicología de las masas y análisis del yo”, Freud señala la imposibilidad de practicar, la mayoría de las veces, una psicología individual que se ciña al ser humano y estudie los caminos por los cuales busca alcanzar la satisfacción:

Sólo rara vez, bajo determinadas condiciones de excepción, se puede prescindir de los vínculos de este individuo con otros. En la vida anímica del individuo, el otro cuenta con total regularidad como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social (Freud, 2008, p. 27)

El psicoanálisis establecerá, de esta manera, que toda relación con los demás es de naturaleza esencialmente afectiva y deriva del deseo y la identificación. El deseo consiste en buscar el objeto complementario, apuntando espontáneamente a su posesión exclusiva (Maisonneuve, 2009). La identificación es aquel proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto o propiedad de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste (Laplanche y Pontalis, 2013). Las identificaciones conducen,

progresivamente, a la interiorización de un “modelo” que constituye lo que Freud denomina “ideal del yo” y que reemplaza parcialmente el apego primario y narcisista del sujeto hacia sí mismo (Maisonneuve, 2009).

Los desarrollos de Freud sobre los vínculos fueron completados por Melanie Klein (2005) quien realizó importantes aportes para pensar la ambivalencia de los afectos. Con ambivalencia, la autora quiere decir que un mismo objeto - persona o grupo- puede ser en forma alternativa o simultánea, “bueno” o “malo”. El origen de esto se remonta al período infantil, en el que el paso de un estado de satisfacción a un estado de privación tiende a provocar reacciones agresivas, en especial hacia la madre. El hecho de que las primeras relaciones de amor del niño producen placer y frustración, repercute en las relaciones posteriores (Maisonneuve, 2009).

Melanie Klein (2005) se interesa por analizar las posiciones que adopta el niño en el primer año de vida. En la mirada de la autora la posición es una configuración específica de relaciones objetales, ansiedades y defensas persistentes en la vida, que surgen en el primer año en la evolución pero que no son estadios o etapas sino que pueden reactualizarse como modalidades en cualquier momento de la vida. Llama a la primera posición esquizo-paranoide. Lo que predomina en ella es la identificación proyectiva. El bebé que se vincula con su madre sobre todo a partir de la alimentación, experimenta hacia el pecho un intenso sentimiento de agresión, de modo que expulsa de sí, proyecta y deposita en ella fantasías, ansiedades y emociones intensas que él vive. Lo que se proyecta es lo negativo, es decir, lo relacionado fundamentalmente con la falta, la ausencia, el no-pecho, esta terrible ansiedad que surge con el hambre, que es vivida como muerte. Al mismo tiempo, el bebé se identifica con los aspectos positivos, el pecho-bueno, y busca incorporarlo, introyectarlo, y así va poblando su mundo interno de objetos que ayudan a su integración, se trata aquí de un pecho idealizado. De este modo, para el bebé, el pecho se encuentra escindido en aspectos buenos y malos, en un pecho bueno y otro pecho malo. La proyección de la agresión sobre el pecho, convierte a éste en un objeto persecutorio. El bebé experimenta un sentimiento de persecución con respecto al “pecho malo”, al mismo tiempo que se identifica con el pecho bueno. Dada la escisión entre “pecho bueno-pecho malo” y entre yo y objeto, el modo de vinculación del bebé con la realidad es de tipo parcial (bueno o malo). El motivo de la

ansiedad es que el objeto malo destruya al yo en formación. En la mirada de Klein (2005) la disociación y la escisión, son los mecanismos de defensa básicos y están acompañados de la idealización, la peyorización, la negación omnipotente, mágica.

La segunda posición que identifica Klein (2005) se denomina posición depresiva y predominan en ella las ansiedades de tipo depresivo. Aparecen la culpa y la depresión por haber dañado, destruido al objeto, al haber proyectado sobre él agresión. Se da aquí un equilibrio entre procesos de proyección e introyección. En esta posición el tipo de relación entre el yo y la realidad, el objeto es total (incluye aspectos buenos y malos simultáneamente). Luego de la posición depresiva el sujeto puede volver a la posición esquizo-paranoide como modo de funcionamiento. No se puede decir que la segunda posición supere o sepulte a la primera, sino que un tipo de funcionamiento sano supone una interacción dinámica entre los dos estadios. Estos dos modos de funcionamiento son muy primitivos y permiten discriminar entre modos de funcionamiento psicóticos y no psicóticos de la personalidad.

Otras de las categorías centrales en el psicoanálisis que permiten pensar el vínculo del director con otros es el de transferencia y contratransferencia. La transferencia surge de la cura, de la terapia, en la relación entre el paciente y el analista. Puede tener un sentido positivo (amor al analista, admiración) o un sentido negativo (rechazo de sus interpretaciones, agresión explícita), por ello es condición de posibilidad y al mismo tiempo obstáculo de la cura. Los fenómenos de índole transferencial se reconocen también en las relaciones grupales (educativas, laborales, etc.) (Mazza, 2013) El término transferencia designa el proceso por el cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, en la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, marcada con un marcado sentimiento de actualidad (Laplanche y Pontalis, 2013)

4.3. La relación con otros desde los aportes de la psicología social: la noción de vínculo social

Al definir la centralidad de los otros en la constitución subjetiva del sujeto, Freud establece, de cierta manera, la demarcación de una Psicología Social. Esta disciplina se ocupará del problema del vínculo, es decir de la relación entre sujetos. Pichon-Rivière (2000), uno de sus principales referentes, señala que el vínculo social es la mínima unidad de análisis

de esta disciplina. Su objeto de estudio no es el individuo, la persona o el sujeto en sí mismo; sino el vínculo que un sujeto pueda establecer con otro sujeto. Lo que interesa a esta mirada es cómo un sujeto se relaciona con un objeto -que en este caso es otro sujeto- y viceversa: cómo este objeto-sujeto afecta al sujeto que establece un vínculo con él. Esta conceptualización de vínculo social focaliza la mirada en los efectos subjetivos que tiene para el sujeto el encuentro con el otro. Así, se constituye una herramienta que permite analizar si en la relación, el sujeto toma y significa al otro como modelo o ideal, auxiliar o semejante, objeto de amor y/o deseo y como rival o enemigo (Freud, 2008). Es decir, se trata de una noción, donde el problema del sentido que asume el otro para el sujeto, ocupa un lugar central y, por esta razón, se constituye en una herramienta de análisis pertinente en nuestro trabajo.

La noción de vínculo involucra la noción de “relación de objeto” de amplio uso en la teoría psicoanalítica. Relación de objeto es la estructura interna del vínculo. Un vínculo es una relación particular con un objeto; de esa relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto. Existen así, dos campos psicológicos en el vínculo: un campo interno y un campo externo (Pichon-Rivière, 2000):

Podemos decir que lo que más nos interesa desde el punto de vista psicosocial es el campo externo, mientras que desde el punto de vista de la psiquiatría y el psicoanálisis lo que más nos interesa es el vínculo interno, es decir, la forma particular que tiene el yo de relacionarse con la imagen de un objeto colocado dentro de uno. Ese vínculo interno está entonces condicionando aspectos externos y visibles del sujeto.” (p. 25)

Pichon-Rivière (2000), estudiará lo que denomina “vínculo normal” y sus alteraciones, que denomina “vínculo patológico”. Define algunas de las características de distintos tipos de vínculo patológico:

El vínculo paranoico se caracteriza por la desconfianza, la reivindicación que el sujeto experimenta con los demás. El vínculo depresivo por estar permanentemente teniendo culpa y expiación, en tanto que el vínculo obsesivo se relaciona con el control y el orden. El vínculo hipocondríaco es el que el sujeto establece con los otros a través de su cuerpo, la salud y la queja.

El vínculo histérico es el de la representación, siendo su característica principal la plasticidad y dramaticidad. Detrás de la representación se expresa la fantasía que está actuando por debajo. O sea, que el paciente está queriendo decir algo, está representando algo con la sintomatología (Pichon-Rivière, 2000, p. 16).

De acuerdo con el autor, en ningún sujeto existe un tipo único de vínculo; sino que todas las relaciones establecidas con el mundo son mixtas.

Pichon-Rivière establece una diferencia rígida entre vínculo normal y patológico, entre “salud” y “enfermedad” en términos psíquicos. Entendemos que tal rigidez obedece al momento en que se produce su discurso y a las influencias del discurso médico. Siguiendo los desarrollos de Bion en torno a la noción de “personalidad psicótica”, entendemos lo normal y lo patológico del planteo de Pichon-Rivière no como equivalentes a diagnósticos psiquiátricos, sino como modos de funcionamiento mental. Bion supone que todo individuo contiene potencialmente modos de funcionamiento mentales y respuestas derivadas de la personalidad psicótica y que se manifiestan como una hostilidad contra el aparato mental, la conciencia y la realidad interna y externa (Grinberg, Sor y Tabak de Bianchedi, 1973). Así, para Bion, el concepto de personalidad psicótica se refiere más a un estado mental que a un diagnóstico psiquiátrico. Considera que este estado mental coexiste siempre con otro estado mental que conceptualiza como “personalidad no psicótica”. El individuo presenta evidencias de ambos, con predominio de uno u otro, y con diferentes grados de estabilidad y estructuración (Grinberg, Sor y Tabak de Bianchedi, 1973). Haciendo uso de estas ideas, equiparamos “vínculo normal” a “personalidad no psicótica” y “Vínculo patológico” a personalidad psicótica” y entendemos que cada uno da cuenta de modos de funcionamiento mental que coexisten en los individuos.

4.4. El director como miembro o líder de un grupo: los aportes de la teoría de Bion

Bion (2006), desde el psicoanálisis, y a partir del trabajo con grupos terapéuticos, elabora una teoría sobre los grupos. Nos interesan de sus aportes la caracterización que realiza de modalidades de funcionamiento grupal y, especialmente, la caracterización que realiza del vínculo del líder con el grupo en cada una de esas modalidades.

Según Bion (2006) cuando los individuos forman parte de un grupo, se reactivan en ellos ansiedades psicóticas con los primeros objetos (Grinberg, Sor y Tabak de Bianchedi, 1973). Aclaramos nuevamente que para Bion lo psicótico es un modo de funcionamiento propio de cualquier personalidad. El individuo en el grupo establece contacto con esa vida emocional y por lo tanto se enfrenta a temores y conflictos frente a los cuales puede evolucionar, diferenciarse y crecer psíquicamente o también tener regresiones.

Para explicar el conflicto en el grupo, Bion (2006) plantea tres conceptos que implican un interjuego dinámico: mentalidad grupal, cultura de grupo e individuo.

La hipótesis de la existencia de una mentalidad grupal deriva del hecho de que el grupo funciona en muchas ocasiones como unidad a pesar de que sus miembros no lo perciben de esta manera o no son conscientes de ello (Grinberg, Sor y Tabak de Bianchedi, 1973). Este término designa, entonces, la actividad mental colectiva. Es concebido como continente, es decir recipiente de todas las contribuciones de los individuos quienes contribuyen a ella en forma anónima o inconsciente. La mentalidad grupal puede estar en conflicto con los deseos, opiniones o pensamientos de los individuos. La organización del grupo, en determinado momento puede ser vista como resultado del interjuego entre la mentalidad grupal y los deseos del individuo. A esta organización, Bion (2006) la denomina cultura de grupo. Este concepto incluye la estructura adquirida por el grupo en un momento dado, las tareas que persigue y la organización que adopta para alcanzarlas. El tercer componente es el individuo como miembro del grupo con sus deseos y fantasías.

Para dar mayor precisión al concepto de mentalidad grupal, Bion (2006) introduce el de supuesto básico. La actividad mental es la opinión común y unánime del grupo; el continente, recipiente de todas las contribuciones hechas por los miembros del grupo. El supuesto básico dice algo acerca del contenido de esa opinión y permite una comprensión de los fenómenos emocionales de los grupos. Los supuestos están configurados por emociones intensas y de origen primitivo (Grinberg, Sor y Tabak de Bianchedi, 1973). Los impulsos emocionales subyacentes, expresan algo así como fantasías grupales, de tipo omnipotente y mágico, acerca del modo de llegar a sus fines o satisfacer sus deseos. El supuesto básico determina en parte la organización que el grupo adopta y el modo en que encara la tarea que debe realizar, por lo que la cultura del grupo mostrará siempre evidencias de los supuestos

básicos subyacentes o del supuesto básico activo en determinado momento. Los supuestos básicos son el equivalente, para el grupo, de fantasías omnipotentes acerca del modo en que se resolverán las dificultades.

Bion (2006) describe tres supuestos básicos. El supuesto básico de dependencia en el que predomina la dependencia emocional, el sentimiento de admiración por aquello que el líder de la dependencia provee, frente a la impotencia de los miembros. El sentimiento en el grupo es la dependencia, dependencia hacia el líder que provee, nutre, protege. Se produce así, desde los miembros, un sentimiento de admiración hacia el líder y de impotencia hacia sí mismos. Los integrantes del grupo necesitan ser nutridos, protegidos, dirigidos, para continuar funcionando. Es el líder quien está más conectado con esas emociones circulantes y se ofrece inconscientemente para este lugar de dar protección, “alimento” a los otros. Se produce así, un tipo de relación similar a la del bebé con su madre, en la que éste depende absolutamente de ella.

El segundo de los supuestos del que habla Bion (2006) es el supuesto básico de ataque-fuga. Se caracteriza por el sentimiento de odio. La situación se vive como una amenaza permanente y predominan las ansiedades persecutorias, paranoides (Klein, 2015). Una persona con fuertes características paranoides, se erige en líder. Hay una búsqueda real o imaginaria de un agresor, de una amenaza que proviene del predominio de un sentimiento de ser amenazado, atacado, algo en el grupo es vivido como amenaza, y ante estas emociones el grupo se defiende atacando, agrediendo o evitando al otro que es vivido como amenaza. El grupo se organiza en función del ataque o la huida, como mecanismos defensivos de evitación o de ataque - agresión.

El tercer supuesto básico es el de emparejamiento/apareamiento. El sentimiento que predomina es la esperanza mesiánica, el encantamiento, la ilusión por lo que se espera salvará al grupo de sus oscilaciones emocionales. El grupo se sostiene unido en pos de esperar que algo nazca: una idea, un recurso, un proyecto, un otro. Lo importante en este estado emocional es la idea de futuro, y no la resolución del presente. En términos religiosos es la esperanza de aparición del Mesías.

El nivel primitivo de funcionamiento, característico de los supuestos básicos, coexiste con otro modo de funcionamiento que es el del grupo de trabajo.

Grupo de trabajo refiere a un tipo particular de mentalidad grupal, y a la cultura que de ella se deriva. El grupo de trabajo requiere de sus miembros capacidad de cooperación y esfuerzo. Esto no se da por valencia sino por madurez y entrenamiento para participar en él. Se trata de un estado mental que supone contacto con la realidad y tolerancia a la frustración. En el grupo de trabajo la tarea realizada por el grupo supone la utilización de métodos racionales. El líder es aquella persona capaz de ser eficiente en proporcionar lo necesario para que dicho trabajo se concrete. La tarea, que puede ser dolorosa, promueve crecimiento y maduración en el grupo y sus miembros (Grinberg, Sor y Tabak de Bianchedi, 1973).

Bion (2006) en su desarrollo sobre los grupos presenta la categoría de cambio catastrófico. Este término remite a una conjunción de hechos que aparecen cuando se presenta una idea nueva en la mente, un grupo, la sociedad, etc. La nueva idea contiene, para el autor, una fuerza potencialmente disruptiva, que violenta en grados variables la estructura del campo en el cual se manifiesta. Los cambios en la estructura suponen momentos de desorganización, dolor y frustración, y el crecimiento dependerá de estas vicisitudes (Grinberg, Sor y Tabak de Bianchedi, 1973).

Bion (2006) utiliza el modelo continente-contenido para analizar las vicisitudes propias de estos procesos de cambio. La relación continente–contenido es un modelo abstraído de la identificación proyectiva (Klein, 2015). El niño proyecta sus emociones (contenido) en el pecho bueno (continente) para recibirlas desintoxicadas y para tolerarlas. La relación puede ser de crecimiento (basado en la gratitud, en la rêverie como factor de la función alfa) o de decrecimiento (basado en la envidia y en ataques despojantes). La rêverie (Bion, 2006) es la capacidad de la madre de estar abierta a las proyecciones del bebé, es la capacidad de ensoñación. Es la calidad de la emoción la que determinará las consecuencias de crecimiento o decrecimiento. Los ataques al vínculo son propios de un funcionamiento donde la envidia destructiva se manifiesta, despojando al vínculo mismo, atacando a la función (de alimentar, amar, odiar) y no al pecho. Son ataques al estado receptivo y se manifiestan también en la relación del paciente con el analista o pueden aparecer en relaciones grupales. Desde este modelo de continente-contenido, Bion (2006) se refiere a la idea nueva como un contenido y al grupo, la mente o la sociedad, como continente. Las vicisitudes de la idea nueva-contenido pueden manifestarse como expulsión de la novedad,

deificación, dogmatización de la idea son reacciones defensivas al cambio catastrófico (Grinberg, Sor y Tabak de Bianchedi, 1973).

5. Perspectiva técnica (o sobre la actividad) de la experiencia directiva

En este apartado recuperamos aportes de teorías de distinto origen que nos permiten interpretar la experiencia directiva en términos de acción y como problemática de índole técnica. Consideramos aportes de la teoría de la actividad, fundamentalmente los desarrollos de Clot (Clot, 2000; Clot y Fayta, 2000) y desarrollos sobre la gestión escolar (Frigerio et. al., 1992) que nos permiten pensar en tipos de actividades del director en la institución escolar. Desde estas categorías delimitamos e interpretamos los atravesamientos y sentidos en torno a la actividad en la experiencia de dirigir en cada uno de los casos.

5.1. La actividad directiva: los aportes de la clínica de la actividad

La teoría de la actividad, tanto en su línea francesa (Pastré, 2002; Savoyant, 2006; Barbier, 2000; entre otros) como anglosajona (Chaiklin y Lave, 2001), reconoce la incidencia del contexto o situación en las actividades que los sujetos desarrollan. En todas sus vertientes puede advertirse la preocupación por las relaciones complejas entre individuo-situación y actividad. El estudio de la actividad situada encuentra sus bases teóricas en la teoría de Vygotsky (1978) y en el concepto de actividad de Leontiev (1978). Luria y Leontiev en el seno del materialismo histórico y continuando la línea iniciada por Vigotsky profundizaron en las relaciones entre pensamiento y lenguaje (Luria, 1984). Leontiev continuó el camino y señaló como objeto “el análisis de las particularidades de la actividad específicamente humana, o sea la actividad laboral, productiva, que se realiza por medio de instrumentos de la actividad que es social desde sus inicios, es decir que se desarrolla desde la cooperación y la comunicación de los hombres.” (Leontiev, 1978, págs. 77-78). Las diferentes corrientes de la teoría de la actividad retoman el sentido “objetivo” de la actividad que señala Leontiev y sostienen la importancia de un análisis pormenorizado de las condiciones reales en las que el trabajo se realiza.

Nos interesa detenernos en algunos de los aportes de la Clínica de la Actividad. La propuesta de la clínica de la actividad (Clot, 2000) parte también de los postulados de la teoría de Vygotsky y del concepto de actividad de Leontiev y propone nuevas categorías

como las de: tarea, real de actividad, actividad realizada, género y estilo. Clot (2000) sostiene que la actividad realizada por el sujeto (tal y como es posible observarla) no revela lo real de esa actividad. La consideración de aquello que es realizado por el sujeto, así como de aquello que no es posible realizar, es fundamental en el análisis de la actividad, en tanto ambos niveles hacen al sentido que el sujeto otorga a la situación de trabajo. Es decir, que las actividades suspendidas, contrariadas u obstruidas, también forman parte de la actividad y deben ser consideradas en el análisis.

Para Clot (2000), entonces, la actividad realizada es aquella que efectivamente se concreta dentro de las varias acciones posibles que el sujeto podría realizar. Se trata de las actividades que el investigador reconstruye a partir de la observación de la situación de trabajo. De acuerdo con esta línea, la actividad efectivamente realizada nunca coincide con lo que es esperado o lo prescripto (es decir con aquello determinado previamente a partir de ciertas reglas o principios). La tarea refiere entonces a lo que es esperado o prescrito para una función determinada y se diferencia de lo que efectivamente se realiza.

Otra categoría central en la línea de la clínica de la actividad, que cumple un papel mediador entre las categorías de actividad realizada y tarea es la de género. El género refiere a las representaciones, reglas, principios que no están escritos y orientan la acción. Se trata de un conjunto de procedimientos, normas y conductas compartidas, por lo tanto sociales e históricas, consideradas nodales para la orientación de la actividad individual. El género regula así las acciones de los sujetos en las actividades, siendo una especie de guía para su actividad concreta. En palabras de Clot, se trata de “un recurso para enfrentar lo real o garantizarles una relación controlada con lo real.” (Clot, 2000, pág. 41)

Clot (2000) parte, para definir la categoría de género, de los desarrollos realizados por Bajtín sobre los géneros discursivos. La teoría de Bajtín, de origen vigotskiano, afirma que los sujetos producimos textos particulares en tanto disponemos de un modelo abstracto que orienta, guía y hace posible esa producción. Este modelo abstracto es individual, en tanto existe en la cabeza de los sujetos, pero es a la vez colectivo, en tanto es resultado de un proceso de construcción sociohistórico. Mientras el concepto de tarea refiere al nivel de la

prescripción, es decir aquello que es definido como esperable para un puesto o trabajo determinado (por ejemplo en la definición de un perfil de trabajo, o de obligaciones en la normativa, etc.), el género comprende el conjunto de normas y prescripciones construidas colectiva e históricamente y existe en cada sujeto como guía para la acción. El sujeto se apropia de estas normas, procedimientos y prescripciones al desempeñar su actividad y al apropiarse de ese cuerpo simbólico le imprime una forma particular. De este modo, en la teoría se supone que cada sujeto transforma el género en instrumento de acción (Clot, 2000). A este movimiento Clot (2000) lo denomina estilo. La categoría de estilo permite dar cuenta del sentido que la actividad de trabajo tiene para el sujeto, o sea, da cuenta del modo singular en que cada sujeto reelabora el género.

5.2. La gestión escolar: dimensiones y actividades

Frigerio *et. al.* (1992) interesadas por la descripción y el análisis de las instituciones educativas y su posibilidad de gobierno o conducción, proponen un modelo que permite ordenar las actividades de gestión o conducción de la escuela. Las autoras entienden lo institucional como conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado y diferencian en la estructura, distintas subestructuras o dimensiones. Distinguen cuatro dimensiones en las cuales pueden ubicarse las distintas actividades de los responsables de la gestión de la escuela y por ello se constituyen en una herramienta para el análisis de las actividades directivas.

La dimensión organizacional es el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento determinando un estilo de funcionamiento. Pueden considerarse dentro de esta dimensión las cuestiones relativas a la estructura formal: organigramas, distribución de tareas, canales de comunicación, etc. También incluye los modos en que los actores encarnan las estructuras formales.

La dimensión administrativa se refiere a las cuestiones de gobierno. Involucra lo referido a las estrategias que permiten la administración de los recursos disponibles. A su vez, supone el control de las acciones que propicia y su corrección en los casos necesarios.

La dimensión pedagógico-didáctica hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje central

está dado por el vínculo que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos. Por ello, esta dimensión involucra las acciones vinculadas con la definición de modalidades de enseñanza, teorías de la enseñanza y el aprendizaje. etc.

La dimensión comunitaria se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades del establecimiento. A su vez, incluye los modos en que las instituciones consideran las demandas y problemas de su entorno.

PARTE II
DOS ESTUDIOS CLINICOS

Capítulo V

El sentido social y político en la experiencia directiva

El caso de Daniel

“Y las masas me seguirán”

Daniel, director.

En este capítulo, se presentan los sentidos que insisten en la experiencia directiva de Daniel, el director que constituye el primer caso de estudio.

Los análisis se organizan en seis apartados:

Parte I. Se realiza una breve contextualización del caso a partir de describir el contexto en el que se encuentra la escuela y se describen algunos rasgos de la institución.

Parte II. Se realiza una presentación del director y de los sentidos que asume el contexto de vulnerabilidad social y el proyecto de escuela para él.

Parte III. Se analizan los sentidos que asume la actividad de dirigir para Daniel.

Parte IV. Se presentan los sentidos que asume para Daniel, el vínculo con los otros en la escuela (familias, docentes, miembros del equipo de dirección, administración).

Parte V. Se analizan, a partir de la presentación de algunas metáforas, los sentidos que asume la experiencia de dirección para Daniel en un sentido más holístico.

Parte VI. Se presentan las conclusiones del caso y los resultados del análisis de la implicación.

I. Contextualización del caso: el barrio y la escuela

Se presentan en este apartado algunos datos, centralmente descriptivos, del contexto en el que se halla la escuela y de la institución. El propósito es ofrecer una breve contextualización del caso. En los siguientes apartados se profundizará en algunas de las cuestiones sociales e institucionales que aquí se enuncian.

1. Datos socio-comunitarios

La escuela en la que se desarrolla la investigación es una escuela primaria de jornada simple del sistema de escuelas de gestión pública dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se ubica en uno de los distritos escolares del sur de la Ciudad, frente a un asentamiento o villa de emergencia¹¹. Los niños que asisten a la escuela provienen de este barrio.

En un informe de la Secretaría de Educación del año 1949, presente en documentación de la institución, se describe a la zona en la que se encuentra la escuela como una zona “obrera, de edificación humilde. Existen muchos baldíos y gran extensión de tierra frente al mismo establecimiento, sin construcción alguna”. Se señala que en ese momento no existían calles pavimentadas a excepción de las arterias principales, así como tampoco red cloacal y alumbrado público. El terreno baldío que se menciona es el terreno donde se irán desarrollando el asentamiento o villa.

En el momento en que se lleva a cabo la investigación, el paisaje que rodea la escuela es muy distinto del descrito en el informe del año 1949. Frente al edificio de la escuela ya no existen terrenos baldíos, sino que se han construido casas de material, algunas de ellas de dos o tres pisos, del tipo de las que en nuestro país forman los asentamientos o villas. La calle sobre la que se encuentra la escuela, así como las principales calles se encuentran

¹¹ Términos como “villa de emergencia”, “villa miseria” o “barrio urbano-marginado”, entre otros, ofrecen significados variados, según el marco ideológico en el que son usados (Mansilla, 1993). No nos detendremos aquí en profundizar en esta cuestión. Entendemos como “villa de emergencia” el “conjunto de viviendas en terrenos de propiedad de terceros, carente de infraestructura urbana y de servicios públicos, desarrolladas al margen de normas legales y construidas con material precario” (Mansilla, 1993, p. 74). En el caso de la investigación, el barrio en el que se ubica la escuela, reúne algunas de estas características: las casas, en su mayoría de material, se ubican en terrenos de terceros; el acceso a servicios como el agua de red y la electricidad es entre escaso y nulo; existen en el barrio pocos accesos y algunas calles transitables.

pavimentadas. Además de estas calles pavimentadas, en la villa hay diversos pasajes que funcionan como calles peatonales para acceder a las diferentes viviendas. De acuerdo con la información que brindan distintos actores entrevistados (miembros de la comunidad, agentes del estado que trabajan en el barrio), los terrenos fueron ocupados hace varias décadas. En algunos casos, existen familias que dejaron de vivir en la villa y alquilan habitaciones a otros miembros del barrio.

El barrio ocupa aproximadamente seis manzanas y está rodeado de distintas avenidas. Las mismas operan como límite para el crecimiento del barrio hacia sus laterales. De acuerdo con el director, el barrio tiene una población aproximada de 20000 personas, en su mayoría inmigrantes de países limítrofes (principalmente Bolivia y Paraguay) o hijos de inmigrantes. En su mayor parte, los miembros de la familia trabajan como obreros en el mercado textil y en la construcción. Hay también desocupados y subocupados que reciben planes de asistencia social por parte del estado.

Hasta la década del setenta, momento de la realización del entubamiento de un arroyo cercano, el barrio era un lugar altamente inundable y por esta razón la escuela (cuyo edificio se encuentra elevado sobre el nivel de la calle) operó en varias oportunidades como centro de evacuados. Desde la realización de trabajos sobre el arroyo cercano, las inundaciones dejaron de producirse y la escuela dejó de cumplir esta función, hasta una importante inundación que afectó al barrio en marzo de 2013, en el que la escuela volvió a funcionar como centro de evacuación de los damnificados.

En el momento en que se realiza la investigación, el Gobierno de la Ciudad y el Gobierno Nacional realizan diferentes prácticas de intervención en la villa asociadas a la urbanización (pintada de fachadas, construcción de veredas, recolección de basura, instalación de servicios de red eléctrica, etc.).

Algunos de los integrantes de la comunidad entrevistados señalan que, si bien durante algunas gestiones de gobierno se ha intentado mejorar las condiciones de vida de la comunidad (facilitar el acceso a partir de la apertura de calles transitables, garantizar los servicios públicos, el acceso del correo, la asistencia de salud), éstas mejoras no han sido suficientes y la población del barrio sigue teniendo dificultades para acceder a dichos servicios. Indican, además, que algunos referentes comunitarios y organizaciones barriales,

realizan un trabajo que surge de la preocupación por el crecimiento del consumo de drogas, el trabajo infantil, la violencia doméstica y problemáticas en torno de la “inseguridad” (robos, peleas entre grupos barriales). Manifiestan que en el último tiempo ha crecido el interés de algunas familias y miembros de organizaciones que trabajan en la comunidad, de hacer del barrio un “*lugar digno*” y dejarse de ver a sí mismos como “*los de la villa*”.

En el barrio existen diferentes organizaciones políticas, educativas y religiosas que desarrollan actividades de distinto tipo (informativas, de recreación, de apoyo escolar; entre otras). Algunas de estas organizaciones participan en una red barrial a la que denominan “La Red”. Los representantes de estas organizaciones se reúnen una vez al mes, en un edificio perteneciente a una iglesia ubicada dentro del barrio y allí discuten sobre problemas y posibles modos de coordinar actividades. Daniel, el director, participa de dichas reuniones.

2. Datos institucionales

2.1. Algunos datos de la historia institucional de la escuela

Respecto de personajes o hitos en la historia de la institución, existe escasa información disponible en la documentación escrita de la escuela. A su vez, los docentes de la institución tienen pocos años en ésta, por lo que no pudieron brindar información del pasado más lejano.

En las actas disponibles se relata que la escuela inició sus actividades como escuela primaria en el mes de abril del año 1942. El edificio fue inaugurado en ese año y se trata de un establecimiento construido para ser utilizado como escuela, sobre un terreno fiscal. En el año 1942, la escuela contaba con una planta en la que funcionaban 9 salones (utilizados como aulas), un salón destinado a la dirección de la escuela, un salón destinado a la secretaría, uno destinado a sala de ilustración y un depósito. Existían, además, dos patios cubiertos y un patio descubierto. En estos documentos escritos, se hace referencia a un director, quien se encontraba a cargo de la escuela cuando se le cambia el nombre. Se trata de la única referencia a un personaje histórico de la institución.

Uno de los docentes (de aquí en más Martín) más antiguo de la escuela, señala como un período importante de la escuela el año 2006. Describe que en dicho año llegaron a la escuela varios maestros que se “llevaban bien”, eso coincide con la gestión de una directora

que no interviene y “deja hacer”. El maestro refiere a ese momento de la institución como “un muy buen momento” en el que existió “un grupo de aproximadamente diez docentes que autogestionaron diferentes proyectos en la escuela”. Martín habla, para aquel momento, de la existencia de un “espíritu de grupo, no importaba de qué grado eras maestro, éramos maestros de todos, de la escuela”. Seguido a este período y antes del período actual, identifica una gestión que califica de “nefasta” en tanto “terminó de hundir lo que había por hundir”.

Un momento que los distintos actores (docentes y familias) mencionan en la historia de la escuela es el de la obra realizada en la escuela en el año 2011. En este momento se refacciona el techo de uno de los patios y se pinta todo el edificio. En esta obra colaboran maestros, directivos y padres y se realiza cuando Daniel ya es director de la institución.

2.2. La escuela y el proyecto educativo en la actualidad

En la actualidad, funcionan en el edificio de la escuela, además de la escuela primaria, un jardín de infantes y una escuela de adultos. En el caso de la escuela primaria, el turno de la mañana funciona entre las 8 y 12.15 h. y el turno tarde entre las 13 y las 17.15 h. La escuela cuenta con servicio de comedor para los alumnos de ambos turnos. El servicio de comedor para los alumnos de turno mañana funciona de 11.45 a 12.15, para los alumnos del turno tarde de 12.30 a 13 h.

En el momento que se desarrolla la recolección de datos (año 2012-2014) la escuela cuenta con una matrícula aproximada de 550 alumnos, la mayoría de los cuales asiste al comedor. La matrícula por la mañana es por lo general un poco mayor que la de la tarde. La dirección realiza la distribución en los turnos de manera intencional ya que señalan que los grupos que concurren a la mañana son más “homogéneos” por lo que resulta más fácil trabajar con grupos más numerosos. Funcionan en cada turno catorce secciones, dos para cada uno de los grados. En cuanto al cuerpo docente existen algunos docentes titulares, aunque la mayoría son suplentes. En el caso del turno tarde, hay un mayor número de suplentes.

2.2.1. La meta de inclusión

El documento en el que se expresa el Proyecto Educativo (PE) de la escuela es un documento escrito por la dirección actual (Daniel, el director, y Ana, la vicedirectora) en el

año 2012. En él se define como principal meta institucional la inclusión. El documento tiene como título “Inclusión con identidad y pertenencia”.

Respecto de la inclusión, en el documento se señala que es importante que la escuela promueva que *“los niños, niñas, jóvenes y adultos tengan oportunidades equivalentes de aprendizaje independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferentes habilidades y capacidades.”* Se agrega que las oportunidades equivalentes no supone el desarrollo de prácticas homogéneas, sino, por el contrario, proveer una oferta educativa que atienda la diversidad. Se define a la diversidad como una *“característica intrínseca de los sujetos (y en este caso de los alumnos), por lo tanto, no debe ser vista como un problema u obstáculo que hay que enfrentar, sino como una experiencia enriquecedora”*. Por otro lado, se define a tres destinatarios de las acciones de inclusión: *“las personas en situación de vulnerabilidad social”*; *“las personas con necesidades educativas especiales en base a alguna discapacidad”* y *“aquéllas que pertenecen a los pueblos originarios”*. (Notas de campo, fragmentos del documento del Proyecto Educativo, año 2012, p. 2).

El documento afirma, en distintos pasajes, que educar supone tomar las diferencias entre los sujetos y respetarlas sin que ello redunde en la “fragmentación del sistema”. Es decir, se sostiene la importancia de generar un contexto que respete la diversidad sin que ello signifique reproducir las desigualdades sociales y educativas. En el documento se entiende a dicha tarea en términos de “responsabilidad moral”: *la educación inclusiva (...) implica la responsabilidad moral de priorizar a las alumnas y los alumnos en situación de riesgo de ser marginados y excluidos de la escuela, y/o de obtener magros resultados en sus aprendizajes.”*(Notas de Campo, fragmentos del documento del Proyecto Educativo, año 2012, p. 4)

En el documento, a su vez, se realiza una descripción del contexto social actual a partir de los conceptos de *“crisis de la modernidad”*, *“nuevas concepciones de infancias”* y *“actuales configuraciones familiares”*. Se define al mundo contemporáneo como un mundo con *“profundas desigualdades sociales”* y a la escuela como una institución con responsabilidad en el proceso de no reproducir tales diferencias. El proyecto de la escuela, concibe a la escuela y los actores que en ella participan como sujetos sociales y, en este sentido, atravesados y producidos por lo social.

Respecto del modo en que se entiende en dicho proyecto la relación entre la escuela y el barrio, se indica que el trabajo educativo debe abarcar lo comunitario y esto supone que *“las problemáticas barriales se transformen en contenidos pedagógicos transversales y disciplinares para trabajar. Pero además significa pensar lo educativo en el marco de una red social-institucional más amplia que circula, lubrica y sostiene las acciones cotidianas.”* (Notas de Campo, fragmentos del documento del Proyecto Educativo, año 2012, p. 3). Se define así la inclusión y el proyecto de la escuela a partir del propósito de incluir al barrio y sus problemáticas, de manera tal que las mismas sean parte de los contenidos escolares.

2.2.2. La articulación con programas externos como aspecto central del PE

En el documento del PE, se señala, en distintos pasajes, la importancia de que la escuela articule acciones con distintas organizaciones y programas.

Por una parte, se define como central la participación de la escuela en una red barrial. Se presenta a la constitución de dicha red institucional como un mecanismo para coordinar acciones entre distintos actores que realizan actividades en el barrio, como espacio que permite difundir y compartir acciones de las instituciones que la integran.

Por otra parte, en el documento del PE, se señala la importancia de que la escuela trabaje con diferentes proyectos y programas ministeriales. Algunos de los programas que se mencionan dependen del Ministerio de Educación de la Nación y otros, la mayoría, del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de programas que desarrollan sus actividades en la escuela con alumnos o docentes. Se mencionan a continuación los programas que están en funcionamiento en la institución en el momento en que se desarrolla la investigación:

- Consultoría con especialistas del GCBA sobre el protocolo de accionar en caso de sospechas de abuso y/o maltrato (charla para docentes).
- Programa sobre construcción del índice de inclusión educativa (GCBA- SECHI- Fundación Panacea).
- Proyecto de convivencia (salidas específicas donde se trabajen juegos colaborativos, lo vivencial-grupal y la resolución de problemas). Programa Ser Humano. Troquel.

- Campamento tecnológico para docentes (INTA-General Rodríguez) Capacitación sobre los circuitos del Botánico INTA (robles, gramíneas, gimnospermas, etc.).
- Proyecto de “Promoción de líderes con Derecho”. Programa del GCBA (CDNNyA).
- Proyecto sobre salud y Nutrición. UBA. Revisación y servicio odontológico y médico en escuela.
- Proyecto “Alfabetización Intercultural”. CONICET. Participación de 1º grados y familias.
- Programa: “Crear vale la pena”. Fundación: Creer vale la pena. Universidad de San Andrés. Ministerio de Educación, GCBA.
- Programa de Apoyo escolar. Voluntariado UBA. Talleres los días sábados en la escuela.
- Programa de Alfabetización Satelital. CONAE, destinado a docentes y alumnos de sexto grado. Capacitación bianual para docentes. Trabajo sobre módulos de capacitación.
- Programa “Juegos estratégicos y su historia”. Cultura. GCBA: Talleres destinados a alumnos y padres.

Además de los programas que trabajan con docentes y alumnos, el PE otorga importancia a programas que realizan trabajos con los adultos de la comunidad. Algunos de los programas tienen como propósito abordar algunas de las situaciones que el director identifica como problemas en la vida de las familias, como el cuidado de los niños, la atención a la salud:

“Las familias perdieron estrategias de cuidado y es importante hacer algo con eso, por eso los programas que ayudan a la escuela son fundamentales”
(Daniel, entrevista).

Uno de los programas incluidos en el PE que tiene como destinatarios a las familias es “Mujeres de cuidado”, que ofrece talleres para mujeres sobre cuidado personal y comunitario (a cargo de SECHI y la Cooperadora escolar).

Otro de los programas, no mencionado en el PE, con el que la escuela comenzó a articular acciones mientras se realizaba la recolección de datos fue el PLAN AHÍ. Se trató de un Plan Nacional (en el que participaron técnicos y funcionarios de diferentes ministerios)

y tuvo como finalidad abordar distintas problemáticas del barrio (recolección de residuos, seguridad, salud, etc.).

2.3. Imagen de la escuela para las familias

Los padres entrevistados identifican dos momentos diferenciados en la historia de la escuela. Por un lado, un momento pasado en el que la escuela es vista como una escuela con “mala fama”, señalan al respecto:

“La escuela era un depósito para los chicos de la villa, una escuela en la que no se aprendía nada (...) los maestros no se esforzaban por enseñar nada y si ibas con eso a la secundaria seguro terminabas fracasando, por eso muchos padres que podían buscaban otras escuelas, incluso algunos hacen hoy un esfuerzo enorme para pagar escuelas privadas” (Padre miembro de la cooperadora escolar, Notas de Campo).

Por otra parte, relatan un segundo momento de la historia de la escuela, el momento presente, identificado con la asunción de la dirección actual. Señalan que en esta etapa la escuela comienza a ser considerada por los padres del barrio de un modo diferente, es valorada: *“la gente quiere mandar a sus hijos a la escuela, porque ve que se hacen cosas”*. Dentro de los logros que indican de la dirección refieren a la obtención de recursos para solucionar problemas edilicios: *“la escuela se inundaba, se venía abajo y ellos lo resolvieron”*. Relatan que vieron en los nuevos directores la preocupación por hacer de la escuela un buen lugar para los chicos y también vieron un interés por hacer que los padres participen en la escuela (en la obra de la pintura, en la cooperadora). Indican que, en la actualidad, y a diferencia de años anteriores, es muy difícil conseguir vacantes para alumnos en la institución.

2.4. Imagen de la escuela para los docentes

La escuela que nadie quiere tomar, la escuela de la villa

Algunos de los maestros entrevistados indican que la escuela, *“es de esas escuelas que en los actos públicos nadie quiere tomar”*. Coinciden en señalar que si un docente no conoce la escuela, en general no la toma y si lo hace es porque no le queda otra. Atribuyen esto a los prejuicios que existen sobre la comunidad y sobre la escuela. Se señala, también,

la idea de la escuela como la “peor” del distrito. Uno de los docentes afirma, que incluso cuando los alumnos van a pedir vacantes a la sede distrital, aquellos que no son tomados por otras escuelas, son enviados a ésta.

La escuela cuando se empieza, la escuela después

En las entrevistas a los maestros, aparecen sentidos recurrentes sobre la escuela y los alumnos:

- La dificultad de los primeros pasos en la escuela debido a que la realidad del alumnado es muy diferente a la realidad personal del maestro (en términos socioeconómicos y culturales).
- La relación de pertenencia que se establece con la escuela con el paso de los años. Se señala que los alumnos son “muy agradecidos”, “agradecidos del afecto”. Se presenta la imagen de que en la escuela se está haciendo algo “importante” en relación con alumnos que pasan por distintas necesidades. Coexiste también la idea de que los alumnos son más “dulces”, más “afectuosos” que en otras escuelas.
- Una escuela sobre la que el sistema no se preocupa ni ocupa mucho. Se presenta la imagen de una escuela que tiene límites para su crecimiento y que quienes trabajen en ella pueden hacerlo por algunos años, en tanto hay cuestiones que no pueden ser modificadas debido a las condiciones del contexto.

II. La experiencia de dirigir de Daniel

Sentidos en torno al contexto de vulnerabilidad social y al proyecto de escuela

1. Algunos datos sobre el director

Daniel tiene alrededor de cincuenta años. Además de maestro de educación primaria es abogado. Trabaja en el sistema de educación de la Ciudad de Buenos Aires desde hace más de 20 años. Ha trabajado como maestro, luego como secretario suplente y finalmente como director.

Durante algunos años, Daniel desempeñó funciones en un sindicato docente de la Ciudad de Buenos Aires y durante este período no trabajó en escuelas. Esto ocurrió, fundamentalmente, durante la década del noventa. En algunas de las entrevistas y conversaciones señaló que “la vida en el sindicato es interesante”, pero que se “dio cuenta que al sistema se lo cambia desde adentro” (haciendo referencia a la necesidad de transformar la realidad desde la actividad en una institución escolar). Por esta razón, explica su retorno a la escuela después de su paso por el sindicato. Se desempeñó como secretario suplente durante varios años, para concursar finalmente para cargos de dirección en el año 2011. Daniel accede al cargo de director en la escuela donde se realiza la investigación en febrero de 2011. Es decir que la investigación se inicia, habiéndose cumplido un año desde que Daniel toma el cargo. Es la primera vez que trabaja en la escuela en la que se lleva a cabo la investigación, es decir que no se había desempeñado en ella como maestro o secretario.

2. Sentidos sobre el barrio desde la mirada de Daniel

2.1. La precariedad habitacional

Cuando se le pide a Daniel que describa la situación socioeconómica de las familias del barrio, cuyos hijos asisten a la escuela, señala:

“De acuerdo con el último censo, debe haber 20.000 personas, en cuatro manzanas, escuchá bien...es mucha gente. Son cuatro manzanitas, entonces el barrio crece para arriba. Hay un límite natural que es la avenida X, no podés

avanzar. Desde la Avenida Y, no podés avanzar. Por la avenida Z, no podés avanzar. Las cuatro avenidas hacen un límite natural, entonces (el barrio) crece para arriba. Entonces hay mucha gente viviendo en poco espacio y en un espacio con construcciones inadecuadas” (Daniel, entrevista).

El hacinamiento y la precariedad de las viviendas son las imágenes elegidas por Daniel para caracterizar la situación de vulnerabilidad social de las familias del barrio. Redondo (2004) señala que pueden reconocerse en los discursos dos tipos de pobreza: la pobreza absoluta y relativa. Cada una supone una forma de tratar la pobreza (cuantitativa o cualitativamente) y tiene implicancias políticas y sociales. La pobreza absoluta está relacionada con los niveles de ingreso que una persona recibe. La autora señala que la individualización que subyace en esta concepción oculta la verdadera dimensión social de la pobreza. Desde otras perspectivas, la pobreza urbana no sólo se define por los ingresos, sino también por la urbanización, es decir por la organización social de las ciudades. Esta mirada cualitativa de la pobreza permite reconocer procesos de diferenciación urbana que dejan traslucir la disminución de la calidad de vida de aquellos que habitan zonas dentro de la urbe que se encuentran signadas por la pobreza. Podríamos decir que Daniel posee una mirada de la pobreza cercana a las líneas cualitativas de las que habla Redondo (2004), en tanto incluye en la descripción de la situación barrial, problemáticas referidas a la ocupación del espacio y a la vivienda. Ofrece así una mirada de la pobreza de tipo cualitativa (Redondo, 2004) que supera la identificación de pobreza con ingresos deficientes.

2.2. La desocupación y la precariedad laboral

Otro de los rasgos que Daniel elige para hablar del barrio, se vincula con el mundo del trabajo.

Por un lado, el director señala que los problemas más serios de la población del barrio tienen que ver con la desocupación, la precariedad laboral y el trabajo infantil. Indica que muchos jefes de familia están desocupados o cuentan con trabajos informales. Reciben ayuda del estado a través de planes sociales. Según Daniel, este tipo de ayuda es insuficiente. Considera que el trabajo, a diferencia de las ayudas sociales, permite a los individuos sentirse útiles:

“El plan lo tienen, el plan está, pero bueno...llega un punto en el que ya está, tengo ganas de hacer otra cosa, no puedo estar todo el tiempo solamente con el plan, el trabajo es importante. Es como que se generó esa necesidad de salir, de trabajar, de hacer algo útil...el tema es que no saben por dónde...” (Daniel, entrevista).

En cuanto al trabajo infantil, reconoce que hay niños que trabajan en talleres de ropa y calzados. Describe la posición de la escuela ante dicha situación como dilemática. Señala:

“También hay nenes trabajando y ¿qué hacés? En algunos casos te dicen que si no hacen eso no comen. Ves pibes pasados, que estuvieron toda la noche, con la bolsita, pegando zapatos y aspiran porque si no, no hay otra manera de aguantar eso...Armaron 36 botas, encerrados toda la noche en un cuarto de dos por dos y llegan acá y uno dice ¿qué te pasa? Unas ojeras, hace tres días que no duermen...Yo puedo hacer campaña acá “no al trabajo infantil, no al trabajo esclavo”, pero... ¿qué condiciones puedo brindar para que no ocurra?” (Daniel, entrevista).

Por otro lado, indica que la mayor parte de la población del barrio descende de inmigrantes de países limítrofes, fundamentalmente de Bolivia, Paraguay y Perú. Señala que *“ya hay segunda o tercera generación de descendientes de inmigrantes”*. Seguidamente se refiere a que algunos de esos inmigrantes, ya instalados en el barrio desde hace décadas, se aprovechan de la situación de desprotección de los recién llegados y los someten a alquileres de vivienda y a condiciones laborales abusivas. Al respecto señala:

“Por ejemplo, las dinámicas que se establecen entre los que ya están y los que recién llegan es tremenda. Por ejemplo, está el que estaba en el barrio, se fue, dejó su casa porque le fue bien y la alquila al que llega. Se da una cuestión medio perversita entre propios paisanos, digamos (...) laboralmente...emplean a los que llegan en condiciones terribles (...) No puedo entender, que trates así a alguien que pasó por lo mismo que vos pasaste y no te importe” (Daniel, entrevista).

El director califica la situación como “terrible” y muestra sorpresa en términos de un juicio negativo (“no puedo entender”, dice) por aquellos que someten a esas condiciones a personas que están pasando por lo mismo que ellos pasaron al llegar al país. Hay aquí, por parte de Daniel, cierta manifestación de asombro por lo que entiende como falta de empatía y de posibilidad de cooperar o ser solidarios entre “paisanos”.

Nuevamente Daniel ofrece una mirada sobre la pobreza que excede el análisis de datos cuantitativos como el ingreso (Redondo, 2004). En este caso, refiere a distintas problemáticas vinculadas con el empleo: desocupación, precariedad, relación entre trabajo/autoestima, trabajo infantil. Podríamos decir que mantiene, sobre la situación de las familias del barrio una mirada compleja (Morin, 1996) en tanto concibe la vulnerabilidad social y sus efectos en sus múltiples dimensiones (sociales, políticas, psicológicas, etc.).

Por otra parte, identificamos el sentido que Daniel atribuye al trabajo. Al señalar que algunos jefes de familia están desempleados o subocupados hace alusión a que reciben planes de ayuda social. “Eso está”, dice y agrega que les falta algo, indicando que falta el trabajo y el sentido de utilidad social que éste proveía a los individuos. Es decir, que desde su mirada, la disponibilidad de dinero para cubrir necesidades básicas no sería suficiente, sino que considera que las personas requieren trabajar para sentirse útiles en la sociedad. Así, los sentidos que ofrece Daniel son cercanos a las concepciones de trabajo que lo simbolizan como actividad útil y socialmente productiva (Guerra, 2001). Podríamos decir que, de modo implícito, la concepción de Daniel involucra la diferencia entre inclusión e integración de la que habla Castel (1995) al referirse al proceso de vulnerabilización en las sociedades contemporáneas. De acuerdo con el autor, los planes estatales de ayuda social suponen políticas de inclusión pero no logran procesos de integración social. Los procesos de integración social pueden lograrse si el individuo se integra a la estructura de trabajo y, a partir de esa integración, se percibe como parte de la sociedad en tanto aporta (y es útil) a su desarrollo.

A su vez, identificamos ciertas tensiones en los sentidos mencionados. Por una parte, Daniel presenta una concepción que entiende a la pobreza como consecuencia de procesos económicos y sociales. Así cuando habla del trabajo infantil, evita de modo explícito lecturas con componentes morales que responsabilizan a las familias de dicha situación y entiende que el fenómeno es producto de una situación social más amplia y compleja. El trabajo es, en su

mirada, un problema social estructural antes que una “perversión” de los adultos a cargo de los niños (Redondo, 2004). Sin embargo, cuando refiere a las situaciones de abuso en que algunos inmigrantes ya instalados hace décadas someten a inmigrantes recién llegados, se sorprende y juzga la situación en términos de falta de empatía. Parece así interpretar este fenómeno poniendo énfasis en una lectura más individual que social del problema.

2.3. Las formas de violencia como punta del iceberg

Daniel refiere a que en las familias se dan situaciones diversas de violencia. Entiende que la problemática de la violencia es efecto de las distintas precariedades y carencias que enfrentan las familias: carencia de trabajo, de atención médica, de protección social. Discute con la idea de que los niños y las familias son en esencia violentos y trae al análisis las condiciones sociales que los llevan a actuar de modo violento en ciertas situaciones. Al respecto dice:

“Se escucha mucho decir “los pibes son violentos”. Yo no creo en eso. Yo creo que es la punta del iceberg, el tema es qué llevó a eso, vos tenés que trabajar sobre qué llevó a eso. (...) Por esto de que no hay estrategias, no saben cómo resolver las cosas, se caen anímicamente, no cuentan con ayuda o apoyo de ningún tipo, están solos” (Daniel, entrevista).

La violencia asume, en la presentación de Daniel, un sentido social. Es decir, el director la define como expresión de una problemática mayor que se vincula con la situación de vulnerabilidad o exclusión (Castel, 1995) en que se encuentran las familias de la comunidad. La violencia no se presenta entonces como un rasgo de los individuos que viven en la villa, como ocurre en algunas miradas esencialistas sobre la pobreza (Redondo, 2004) sino que es efecto de la estructura social y, del desamparo y fragilización de las relaciones sociales (Castel, 1995).

2.4. El barrio como límite espacial y social

Otra de las características de la población del barrio, de acuerdo con el director, es que muy difícilmente atraviesan los límites del barrio. Describe que las familias no tienen como práctica habitual visitar otros lugares de la ciudad como forma de recreación:

“Les cuesta mucho salir de este pequeño entorno, culturalmente les cuesta. Es como que fueron muy cerrados en un momento y los adultos ya aprendieron eso, aunque sus padres ya no estén es como les cuesta...salir a pasear, ganar espacio en la ciudad” (Daniel, entrevista).

Una de las prácticas habituales de las familias, es la visita a un supermercado cercano:

“El chico chiquito (refiriéndose a un alumno de los primeros grados) te dice “fui a Coto” como que la salida es al Coto, viste al que está acá a la vuelta, como “la” salida, fuimos a Coto. Si no, no salen, están todo el día encerrados. Es así. Barrio chico, habitación chica...eh, lugarcito, así es la representación del mundo. Una cosa muy chica” (Daniel, entrevista).

En esta descripción de las salidas, el director vuelve a hacer referencia a un bien que escasea: el espacio. El barrio no cuenta con espacio suficiente para crecer. Las familias viven en casas o habitaciones precarias. Y, a su vez, el espacio que se les presenta como “visitable” está limitado a las manzanas que rodean la villa. El barrio representa, así, un límite espacial que define un límite de las experiencias de las que participan los alumnos y familias de la escuela.

Daniel alude, en estos fragmentos, a otra de las dimensiones que supone la pobreza o la situación de vulnerabilidad social de las familias, de acuerdo con su mirada. Señala que las experiencias sociales y culturales que éstas viven encuentran límites, en tanto no salen del espacio barrial. De este modo, desde la mirada del director, los límites del espacio geográfico se constituyen en límites simbólicos para la comunidad. Así, Daniel, una vez más, en su descripción de la situación social de las familias, presenta múltiples dimensiones de la pobreza, lo que nos permite afirmar que su concepción de la pobreza asume rasgos propios de una mirada cualitativa (Redondo, 2004) o compleja (Morin, 1990).

2.5. El deseo de dejar de ser “villeros”

De acuerdo con Daniel, desde hace un tiempo, existen en el barrio personas interesadas en mejorar las condiciones de vida de la comunidad:

“Se está dando una especie de cambio de cabeza, de mentalidad, algunos ven que no tienen por qué vivir así y resignarse a vivir así: sin luz, sin agua potable,

sin un trabajo digno...y en eso están, en pedir, en reclamar al gobierno. Se está dando algo muy interesante y es que están empezando a llamarse a sí mismos como Barrio X y no como villa, como en una búsqueda de dejar de ser villeros, desde el nombre y desde dejar de vivir como villeros” (Daniel, entrevista).

Daniel alude a que algunos miembros del barrio están reclamando al gobierno mejorar las condiciones de vida en la comunidad (acceso a servicios públicos y trabajo digno). Por otra parte, refiere que hay una búsqueda de estos grupos de ser nombrados como “barrio” y no como “villa”. Este cambio de denominación daría cuenta, según Daniel, del interés de vivir en mejores condiciones y de construir una nueva identidad (a partir del nuevo nombre) que dé cuenta de esa mejoría. Daniel, en su relato, muestra valoración por este proceso que ve en la comunidad. Además, indica que la escuela debe colaborar:

“La función de la escuela es estar en ese proceso...ayudar a que las familias tengan una vida mejor. Si no hacés algo para que mejoren sus condiciones, no tiene mucho sentido” (Daniel, entrevista).

La forma en que Daniel describe la situación de pobreza de las familias del barrio (colocando el énfasis en las causas sociales de dicha situación), así como la valoración positiva del proceso de cambio que algunos miembros están buscando; nos permitiría afirmar que el director asume una posición crítica respecto de la sociedad y de la función de la escuela en ella (Giroux, 2003). Por una parte, su concepción da cuenta de una mirada que remarca la producción social de la desigualdad (Castel, 1995). Por otro lado, entiende a la pobreza como fenómeno que incluye múltiples dimensiones y no como una situación ligada exclusivamente a la insuficiencia de los ingresos (Redondo, 2004). En este sentido, su concepción supone elementos de lo que Sirvent (2005) llama múltiples pobreza. De acuerdo con la autora, las múltiples pobreza no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas (trabajo, vivienda, salud, educación), sino que abarca el estudio de una compleja realidad de pobreza (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades como la necesidad de protección o cuidado, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación social y política. De acuerdo con la autora, si estas necesidades no son satisfechas de forma adecuada,

se está ante situaciones de pobreza social y de aumento de la exclusión, lo que genera aumento de la violencia internalizada en las relaciones sociales, y puede generar patologías colectivas.

Por último, en este apartado, el relato que presentamos de Daniel, expresa valoración por el deseo de cambio de algunos miembros del barrio. En esa valoración Daniel da cuenta de que considera deseable y posible la mejora de las condiciones sociales de la comunidad y concibe que la escuela debe asumir una postura activa en la promoción de dicha transformación. Es decir, la concepción de Daniel sobre el lugar de la escuela en su vínculo con la sociedad, asume características propias de una postura crítica (Giroux, 2003).

3. El proyecto de escuela tal y como lo concibe Daniel

Daniel, en sus entrevistas, presenta la información referida a la escuela con un fuerte énfasis en el futuro. Si bien aparecen referencias al pasado, al hablar de su llegada a la escuela, el relato se encuentra impregnado de sentidos vinculados con lo que desea y espera hacer en la institución. Por ello, se presentan aquí los datos de las entrevistas y conversaciones organizadas a partir de la noción de “metas”, entendidas éstas como los fines que la escuela debería alcanzar.

Daniel, presenta la escuela y el proyecto a partir de describir diferentes objetivos. Si bien no ordena o tipifica estos objetivos, se reconocen en su discurso metas de distinto tipo: pedagógicas, edilicias, sociales y políticas.

En este apartado se presentan, entonces, los sentidos que asume el proyecto de escuela para Daniel. Como señalamos, los sentidos que insisten en su presentación son los de orientación a futuro, deseo de cambio, proyección. Los sentidos del proyecto se organizan en tres apartados. Cada apartado se refiere a un tipo de meta u objetivo que la institución debería alcanzar:

- Metas pedagógicas: vinculadas con el modo en que entiende la enseñanza y el aprendizaje, y el tipo de prácticas de enseñanza que desea promover.
- Metas edilicias: vinculadas con el interés de ampliación y mejora del edificio de la escuela.
- Metas sociales y políticas: vinculadas con la transformación de las condiciones de vida de la comunidad del barrio y con la función de la escuela en ese cambio.

3. 1. Metas pedagógicas

3.1.1. La mejora de la enseñanza

Para el director, el desafío para la escuela consiste, en primer lugar, en garantizar que todos los niños y niñas del barrio estén en la escuela:

“Nos enteramos que hay chicos que no están escolarizados, que no vienen a la escuela. Una cosa fundamental es, entonces, que estén en la escuela” (Daniel, entrevista).

Daniel indica que esta presencia en la escuela no es suficiente. Señala que los alumnos tienen que estar en la escuela para aprender algo, que no se trata de que la escuela sea un lugar al que simplemente asisten (usa la imagen de depósito):

“Se trata de que estén en la escuela pero estén para aprender algo, la escuela no tiene que ser un depósito de la villa. Entonces, un desafío central es que la escuela les ofrezca esa posibilidad, la posibilidad de aprender” (Daniel, entrevista).

Así, en el relato de Daniel, el fortalecimiento de la función pedagógica de la escuela aparece como meta central. Como opuesta a esta función Daniel refiere a la función de escuela de depósito de niños: se trata de una escuela a la que los niños asisten pero no aprenden. Daniel señala que para cumplir con esta función pedagógica, tienen que mejorar las prácticas de enseñanza. Y que solo mediante la mejora de dichas prácticas, podrán decir que la meta de inclusión está lograda:

“Entonces tenemos que mejorar la enseñanza, tenemos que garantizar que todos los chicos estén en la escuela pero estén aprendiendo bien. Ese es el piso. Cuando logremos eso, la meta de inclusión está cumplida” (Daniel, entrevista).

Aparece así, en el relato de Daniel, de forma implícita, la problemática del asistencialismo y el de su vínculo con la enseñanza. Daniel está definiendo una posición que discute la idea de que la escuela incluye en tanto promueve que los niños estén en la escuela y no en otro lugar. Redondo (2004) señala que la asistencialidad en la escuela argentina es un fenómeno de larga data que adquirió formas históricas diversas y que la construcción cotidiana

del asistir y del enseñar adquiere sentidos plurales en las escuelas. Podemos interpretar el discurso del director de evitar el “incluir por incluir” a la luz de los aportes de Redondo (2004). El garantizar que los alumnos estén en la escuela y, además, aprendan, es el modo de Daniel de ubicar la enseñanza por sobre el asistencialismo.

Por otro lado, en la imagen de la escuela como “depósito de niños”, como un lugar en el que los niños están pero sin participar de las actividades propias de la institución educativa (el enseñar y el aprender) parece estar presente la idea de escuela como galpón (Corea y Lewkowicz, 2004). Los autores llaman galpones a lo que queda de las instituciones cuando ya no instituyen ni son instituidas. En un galpón, ninguno de los sujetos que allí se encuentran comparten definiciones de la situación. Así, un galpón es un lugar que reúne a los sujetos sin elementos que los unan, sin nada que instituye, que defina una legalidad que ordena y significa. Las ideas de “estar por estar” y de “depósito” que presenta Daniel, parecen articularse con esta noción de galpón: no hay práctica compartida entre los sujetos, hay cuerpos que solo comparten un tiempo y un espacio.

Cuando se le consulta a Daniel acerca de por dónde pasaría la mejora de la función de enseñanza de la escuela, indica:

“Se trata de que los chicos aprendan ciencia y tecnología. Sepan de Matemática, de Ciencias Sociales, de Biología. Es que usen esos conocimientos para intentar comprender lo que los rodea, que sean críticos, que puedan pensar y también transformar la realidad en la que viven y que no sean receptores pasivos de contenidos que no sirven para nada” (Daniel, entrevista).

En el relato de Daniel, la “mejora de la enseñanza” aparece asociada a la idea de poder garantizar las condiciones en el aula para que los alumnos aprendan contenidos científicos. Para Daniel, la “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1986) es aquella que permite a los alumnos el acercamiento y apropiación de conocimientos de las disciplinas. Se trata de que los alumnos se acerquen al conocimiento de las disciplinas y los usen como medio para comprender y transformar la realidad. En este sentido, podríamos decir que Daniel entiende la buena enseñanza con características propias del enfoque del liberador (Fenstermacher, 1986). En este enfoque el conocimiento disciplinar tiene un lugar central y el propósito de la enseñanza es

liberar la mente del estudiante de los límites de la experiencia cotidiana, promover el desarrollo de una actitud crítica.

3.1.2. La centralidad de la actividad del alumno y el docente como guía

El director considera que el aprendizaje de los contenidos debe producirse por descubrimiento. La indagación, la instalación de la pregunta y la construcción son los términos que caracterizan el modo en que el director entiende que debe llevarse a cabo la enseñanza y el aprendizaje en la escuela.

Entender la enseñanza como la promoción del descubrimiento y de la indagación es lo contrario a desarrollar las prácticas pedagógicas de acuerdo con lo que llama “propuesta editorial” (es decir la organización del trabajo en el aula a partir de las secuencias propuestas en los libros de texto escolares). Al respecto señala:

“Yo creo entonces, que la manera de gestionar lo pedagógico va a pasar por...la construcción del conocimiento (...) es generar que tus alumnos discutan, construyan ideas, vuelvan a discutir. Es que no sea un contenido comercial, sino un contenido que vos fuiste...que generaste la búsqueda e hiciste que ellos buscaran...fuiste un guía en eso, para que el chico cuando tenga su inquietud sepa buscar, tengan discusión...puedan pensar” (Daniel, entrevista).

Daniel presenta una concepción de enseñanza en la que el docente es un guía en el proceso de construcción del conocimiento. El docente es quien guía y orienta a los estudiantes y son ellos quienes, a través del diálogo y la discusión, construyen el conocimiento. Identificamos en el modo en que el director entiende la enseñanza y el aprendizaje rasgos propios de lo que Perkins (1997) denomina “modo socrático” de promover el aprendizaje o de lo que Bruner (1997) llama concepciones que entienden al aprendiz “como pensador” o “como aprendiz de científico”. De acuerdo con Feldman (2010) en estas concepciones se considera que los alumnos realizan sucesivas aproximaciones al mundo, construyendo modelos mentales de él. Estas construcciones se producen a partir de la interacción con otros a partir del diálogo. Según estos métodos, la educación se propone mejorar las maneras de lograr comprensión y de producir conocimiento y el docente opera como un guía en ese proceso de construcción.

3.1.3. Una escuela para la comunidad y abierta todo el año

Otra de las metas que presenta Daniel es que la escuela pueda ofrecer propuestas educativas durante todo el año. Por otro lado, estas propuestas tendrían como destinatarios no sólo a los niños que ya asisten a la escuela sino también a los jóvenes y adultos de la comunidad.

“Un desafío es que la escuela esté abierta todo el año, que sea un espacio público (...), que ofrezcamos diversidad de talleres educativos para los chicos, pero también para los adultos y los jóvenes. Se trata de que la escuela sea un espacio público, ocupado por las personas del barrio, que la escuela sea un espacio referente para la gente de la comunidad” (Daniel, entrevista).

En el discurso de Daniel aparece el sentido de escuela como espacio público, como lugar en el que pueden participar los distintos miembros de la comunidad en propuestas educativas. Cuando se le pregunta al director sobre las características de estas propuestas educativas señala que sería una oferta amplia y diversa cuyos temas podrían definirse desde la institución y desde la comunidad:

“Pienso en espacios de recreación, talleres vinculados a oficios, talleres sobre problemáticas de género...lo que veamos como necesidad y lo que la comunidad vea como necesidad” (Daniel, entrevista).

Entonces, otra de las metas asociadas al proyecto educativo, es el de garantizar que la escuela sea un espacio de participación abierto para la comunidad. La escuela se vincula así, para Daniel, con un sentido de lo público que supone un espacio sin restricciones de acceso, como un lugar al que todos pueden acceder a bienes sociales (Cullen, 2003). Este rasgo del proyecto, a su vez, permite hablar de un alto grado de permeabilidad entre la escuela y el contexto (Frigerio y otros, 1992; Fernández, 2005).

3. 2. Metas edilicias

3.2.1. La mejora de la infraestructura de la escuela

La posibilidad de ampliar la oferta se relaciona directamente con la necesidad de ampliar el edificio de la escuela. Para Daniel, entonces, uno de los mayores desafíos es lograr que la escuela crezca en infraestructura:

“La escuela tiene que crecer, pero necesitamos dos o tres pisos, para secundaria, para formación profesional, tener talleres a contraturno, con comedor. Y en eso estamos, en conseguir recursos para hacer las ampliaciones que necesitamos” (Daniel, entrevista).

En la mirada del director, el desarrollo del proyecto o metas pedagógicas, depende, en gran medida, de la posibilidad de ampliar el edificio. Considera que la obtención de recursos les permitirá alcanzar ese objetivo.

3. 3. Metas sociales y políticas

3.3.1. El compromiso con los problemas del barrio y la organización colectiva

Como hemos visto, Daniel describe a la población del barrio a través de distintos rasgos: la presencia de inmigrantes y descendientes de inmigrantes de países limítrofes, la falta de trabajo, la precariedad laboral, la carencia de espacio y la precariedad habitacional, las situaciones de violencia en las familias, la falta de estrategias al interior de las familias para abordar y enfrentar los problemas, etc. A su vez, concibe a estos problemas y dificultades como efecto de una situación social y no como un problema “esencial” de los sujetos (Redondo, 2004) y considera que la escuela debe involucrarse con estos problemas y “salir” al barrio:

“Es cierto que los pibes tienen que salir del barrio, pero también es cierto que mientras tanto...hay que ofrecer en el barrio, ir a buscar (...). Necesitan apoyo, por lo menos estar ahí para dar algo. Es como cualquier institución, cualquiera de las instituciones, como las iglesias que están en el barrio...Entonces te tienen que interesar esas personas mínimamente, te tiene que interesar que la están pasando mal... Es un desafío como escuela, como escuela, dejar de mirarte el ombligo y empezar a abrir y mirar por la ventana, ver qué necesitan y colaborar con esas necesidades” (Daniel, entrevista).

Daniel considera que la escuela debe cumplir un rol en la necesaria transformación de las condiciones de vida de la población. Señala:

“Es un barrio que está creciendo, es un barrio que cambió su representación de sí. Es un barrio que ve que podemos mejorar, que podemos estar cada vez más felices, es el discurso de todos, ¿no? No somos más villa (con énfasis) ahora somos barrio (...) Entonces estamos...entonces esa es la crisis discursiva que tiene el barrio, entonces no podemos estar pensando en somos villeritos, no, somos barrio y hay que comportarse como tal y la escuela tiene que colaborar en esa transformación” (Daniel, entrevista).

Daniel identifica un proceso de transformación en la representación que la comunidad tiene de sí. El uso, en ciertos momentos, de la primera persona del plural (“somos barrio”, “no podemos estar pensando que somos villeros”) da cuenta de que se siente parte de ese proceso de transformación, se identifica con el barrio y sus miembros.

En la concepción de Daniel, la falta de trabajo es uno de los problemas centrales de la comunidad. Dicho problema, a su vez, se constituye, en la mirada del director, en causa de otros: el malestar, la resolución violenta de ciertos problemas, etc. Desde el punto de vista de Daniel, la escuela debería, entonces, colaborar con las familias para poder acceder a un trabajo digno. La promoción desde la escuela de la formación de cooperativas de trabajo para las familias, sería una vía para colaborar con la mejora de la situación del barrio:

“Algunos padres de la cooperadora tienen ganas de formar una cooperativa y bueno...la escuela tiene que colaborar en eso, ayudar a que se organicen, colaborar para dar fuerza a esa idea.” (Daniel, entrevista inicial)

En el discurso de Daniel se hacen presentes los sentidos de solidaridad y compromiso. Desde su mirada, la escuela tiene la obligación de ser sensible con las dificultades de la comunidad y de comprometerse con el proceso de transformación (en términos de mejora de las condiciones de vida) que se está produciendo en el barrio. Según su mirada, la escuela debe promover formas de organización colectiva. En este sentido, podemos decir que Daniel, en tanto agente estatal, concibe su tarea en términos éticos y con un sentido de responsabilidad (Abad y Cantarelli, 2012). Daniel piensa el proyecto de escuela, definiendo una institución involucrada en los problemas sociales de la comunidad, que participa activamente en posibles procesos de transformación de las condiciones de pobreza. Por esto, podemos decir que el proyecto de escuela, asume sentidos como la crítica a la desigualdad y la asunción del

compromiso con el cambio social propio de la pedagogía crítica (Giroux, 2003). No se trata solamente de favorecer procesos de enseñanza destinados a los niños que supongan una mirada crítica de la realidad, sino que se trata de que la escuela se vincule con la comunidad y promueva allí nuevos modos de organización social. En este sentido, podemos entender el proyecto de Daniel como una búsqueda de construcción de nuevas formas de participación política y como redefinición del espacio escolar. El proyecto de Daniel pone a la institución escolar en tensión con las funciones y objetivos que el sistema le asigna y, en este sentido, discute las formas clásicas de hacer política (Palumbo, 2017). Sin embargo, por momentos, en la búsqueda de estos objetivos, el director recurre a dispositivos de participación disponibles en la escuela (como la cooperadora escolar). Es decir, en la búsqueda de generación de un proyecto que articule nuevas formas de participación política (y que podemos entender desde la idea de “lo político”) recurre a dispositivos de “la política” (Palumbo, 2017).

4. Los sentidos en torno al contexto y al proyecto de escuela para Daniel: algunas conclusiones

4.1. El sentido de complejidad de la situación social

Como hemos visto, Daniel describe la situación social de las familias, es decir el contexto de vulnerabilidad social, a partir de enunciar distintas problemáticas que enfrenta su comunidad: falta de trabajo, condiciones de precariedad laboral, dificultades habitacionales, existencia de diferentes formas de violencia.

Sosteníamos que los sentidos que asume la vulnerabilidad social para el director es el de constituir un problema social estructural (Castel, 1995; Redondo, 2004), caracterizado por la multidimensionalidad y complejidad (Morin, 1996; Redondo, 2004). Su mirada, se aleja de miradas cuantitativas sobre la pobreza que la caracterizan a partir de la restricción en los ingresos monetarios o de satisfacción de necesidades básicas (Redondo, 2004; Sirvent, 2005). Para el director, la pobreza es un proceso efecto de la organización socioeconómica actual y considerarla supone considerar múltiples y diversas problemáticas que exceden el problema del ingreso.

Por otro lado, señalábamos que esa realidad es, para el director, una realidad que puede y debe ser cambiada. Así, el sentido de la necesidad de actuar en pos de alcanzar la justicia

social, de mejorar las condiciones de desigualdad en que se encuentra la comunidad, es un sentido que articula la mirada y posición de Daniel sobre la pobreza. Por ello afirmábamos que la mirada de Daniel incorpora elementos propios de una mirada crítica sobre la sociedad y la función de la escuela (Giroux, 2003).

4.2. Las diversas metas del proyecto y la centralidad de la relación con la comunidad

En cuanto al proyecto de escuela, la presentación que hace Daniel, supone un fuerte énfasis en las acciones a realizar a futuro. Como hemos visto, la institución es descrita fundamentalmente, por el director, a partir de aquello que hay por hacer (metas edilicias, pedagógicas y, sociales y políticas).

Las metas edilicias pueden ubicarse dentro de lo propio de la dimensión administrativa de la gestión (Frigerio y otros, 1992), es decir forman parte de los objetivos y acciones que hacen posible la organización de personas y recursos materiales en la institución. Frigerio (Frigerio y otros, 1992) señala que, muy a menudo, la dimensión administrativa de la gestión, redundante en acciones ritualizadas, sin sentido para los actores. Lo administrativo cobra así el sentido del “papeleo”. En la mirada de Daniel, la mejora del edificio y la obtención de recursos no son presentadas como una acción burocrática que supone una carga, sino como un medio que le permitiría avanzar en la línea del proyecto de la escuela. Las autoras señalan, justamente, que los objetivos y fines administrativos escapan al sentido de burocracia o papeleo y adquieren significatividad para los actores institucionales cuando se articulan con los fines del proyecto.

Las metas pedagógicas asumen para Daniel dos sentidos centrales. Por una parte, se trata de alcanzar la inclusión. Esto supone que todos los niños estén en la escuela, asistan a clases y lo hagan para participar de clases que los interpelen como “aprendices de científicos” o “pensadores” (Bruner, 1997). Para el director, la mejora de la enseñanza supone que ésta adquiera ciertos rasgos que identificamos como propios del enfoque del liberador (Fenstermacher, 1986) o del modo socrático (Perkins, 1997). Así, Daniel otorga centralidad a fines que hacen a la dimensión didáctico-pedagógica de la gestión (Frigerio y otros, 1992), es decir a las prácticas mediante las cuales los docentes aseguran el vínculo entre alumnos y el conocimiento. Daniel refiere a los desafíos propios de la dimensión pedagógica, a partir de establecer una diferencia entre una escuela en la que se enseña y aprende, y una escuela

“depósito”. A su vez, presenta las metas pedagógicas a partir de presentar un enfoque de enseñanza (Fenstermacher, 1986), es decir señala cuáles son los valores y principios que deberían guiar y orientar las prácticas de enseñanza en la escuela.

En cuanto a las metas pedagógicas, aparece otro sentido, ya no referido a las características que debería asumir la enseñanza y el aprendizaje de los niños en la escuela, sino un sentido que alude a quienes deberían ser los destinatarios de las prácticas educativas que ofrece la institución. Así Daniel, refiere al interés de que la escuela sea un espacio abierto todo el año, que ofrezca propuestas educativas en las que puedan participar no sólo los niños sino también los jóvenes y adultos de la comunidad. Respecto de las temáticas de estos espacios, señala que los mismos se definirían desde la institución (a partir de identificar necesidades o problemáticas barriales) o podrían ser los propios actores comunitarios quienes propongan temas para dicha oferta. Sosteníamos que la escuela y su proyecto pedagógico, asumen en la mirada del director, un sentido de espacio público, en tanto la institución es concebida como lugar abierto y de acceso irrestricto, que promueve la apropiación de bienes sociales (Cullen, 2003) e incluso considera que los propios actores comunitarios puedan tomar decisiones respecto de los contenidos de la educación.

Por último, Daniel refiere a un tercer tipo de metas que nombramos como metas sociales y políticas. El director considera que la escuela debe involucrarse activamente en el proceso de transformación del barrio y que la forma de hacerlo es a partir de promover la organización colectiva de las familias. Señalábamos que la valoración de la organización colectiva como medio para alcanzar mejores condiciones de vida, puede ser interpretada como un modo de construcción política alternativo a los definidos por la política clásica (Palumbo, 2017; Abada y Cantarelli, 2012). El modo en que Daniel entiende el vínculo entre escuela y comunidad, tanto en lo referido a la función de la escuela como promotora de cambios en el barrio, así como el propósito de ofrecer propuestas educativas a jóvenes y adultos; nos permite hablar de una escuela abierta (Frigerio y otros, 1992). Desde el punto de vista institucional, una escuela abierta, según las autoras, supone que la relación y los intercambios con el medio son aspectos centrales del proyecto institucional.

4.3. Sentido de utopía en el proyecto de escuela

En primer lugar, podemos señalar, en términos generales, y desde una mirada institucional, que Daniel significa las dificultades vinculadas con la situación social de la comunidad, en términos de problema (Bleger, 1989). Es decir, adopta una mirada compleja sobre la realidad, de interrogación sobre el contexto y de búsqueda de líneas de acción que suponen una mejora (de la institución y del barrio). En este sentido, podemos señalar que su mirada sobre la institución y sus posibilidades de cambio, suponen componentes propios de lo que se denominan dinámicas progresivas (Fernández, 2005). Es decir, el director concibe que la institución (e incluso el contexto en el que se encuentra) puede ser modificada. Considera que los actores institucionales pueden actuar para no reproducir las dificultades y desigualdades del contexto en la escuela. Entiende, además, que la institución puede actuar para promover la igualdad social en el barrio.

Daniel presenta la institución a partir de dos sentidos que insisten. Por un lado, describe diferentes metas y objetivos a alcanzar. La institución es, fundamentalmente, una institución a construir. Por otro lado, insiste el sentido de confianza que deposita en la institución como promotora de cambios profundos en la comunidad. Esto nos permite hablar de un fuerte sentido utópico en el discurso de Daniel sobre la escuela. Por ello, desde el punto de vista institucional, podemos decir que la descripción que hace Daniel de aspectos institucionales, reúne componentes propios de un guion utópico (Fernández, 2005). De acuerdo con la autora, hablar de utopía remite al problema del deseo humano entendido como proyección, búsqueda, disconformidad, curiosidad, conquista. En las “utopías que orientan los proyectos sociales existe un deseo de conquista de recuperación de un mundo primordial en donde el hombre permanecía ajeno a la miseria, el sufrimiento, la ignorancia”. (Fernández, 2005, pág. 152). En el caso de la mirada de Daniel, la utopía se define por lograr una mayor igualdad social y educativa para los miembros de la comunidad.

Fernández (2005) menciona algunas de las concepciones que se reconocen en instituciones con proyectos claramente utópicos. A modo de cierre, mencionamos de dichas concepciones, las que se reconocen en el proyecto de escuela que presenta el director:

- El espacio interno de la institución es un espacio abierto con membranas muy porosas. La escuela es para Daniel un espacio en el que la comunidad debe involucrarse y participar (tanto en los talleres que busca ofertar, como en la cooperadora escolar).
- El espacio externo a la institución está significado como un ámbito al que se puede salir y que puede ser transformado: Daniel menciona que la escuela debe dejar de “mirarse el ombligo” y salir al barrio para conocer sus problemáticas y, además, involucrarse en promover un proceso de transformación social en la comunidad.
- El espacio de referencia está ubicado en el futuro y contiene los rasgos que propone la utopía que orienta el proyecto. La presentación que Daniel realiza de la institución es a partir de lo que espera lograr, la proyección a futuro es el modo de narrarla.

III. La experiencia de dirigir de Daniel Sentidos en torno a las actividades de dirección

En este apartado, focalizamos los análisis en la interpretación del hacer directivo. Nos interesa, por una parte, describir las actividades que Daniel realiza y, fundamentalmente, dar cuenta de los sentidos que asume para él su hacer cotidiano en la escuela. Las actividades fueron reconstruidas a partir del análisis de los registros de observación.

En los registros de observación se buscó identificar las diferentes actividades que realizaba el director. Entendemos por “actividad” aquellos segmentos identificables del tiempo de la jornada del director. Se trata de unidades de organización del tiempo y espacio de trabajo en los que es posible identificar una meta o finalidad (escribir actas de reunión, organizar una reunión de equipo docente, resolver un problema entre docentes y alumnos, etc.). Las entrevistas nos permitieron indagar acerca de los sentidos que Daniel otorga a su acción cotidiana en la escuela.

Las actividades se presentan organizadas en tres grandes apartados. Cada apartado da cuenta de un tipo de actividad de dirección, y se los denomina tal y como Daniel lo hace en las entrevistas y observaciones:

1. Las actividades de gestión
2. Las actividades de conducción
3. Las actividades de gobierno

En algunas conversaciones, Daniel organiza las actividades de dirección a partir de referirse a “actividades hacia adentro de la escuela” y “actividades hacia afuera de la escuela”.

Las actividades que Daniel denomina “hacia afuera de la escuela” o de “la mirada hacia afuera”, tienen como propósito central “la relación de la escuela con el barrio, con las familias”, “se trata de que la escuela deje de mirarse el ombligo y salga al barrio (...) conozca sus problemas y haga algo” (Daniel, entrevista). Las actividades que Daniel denomina “hacia afuera” hacen fundamentalmente a las actividades que él denomina “de gobierno”. Se trata de un conjunto de acciones que buscan promover la participación de la comunidad, afianzar las

relaciones de la escuela con el barrio y con las organizaciones que en él trabajan, así como promover la organización de las familias para que resuelvan sus problemas – fundamentalmente la falta de trabajo.

Las “actividades hacia adentro de la escuela” son aquellas que tienen como finalidad incidir en los procesos que se desarrollan en el interior de la institución, fundamentalmente los referidos al trabajo con los docentes en cuestiones referidas a la enseñanza, a las actividades de tipo administrativas y al trabajo con los auxiliares de limpieza. En este sentido, las actividades “hacia adentro” involucran “actividades de conducción” y “actividades de gestión”.

1. Las actividades de gestión

Gestionar comprende, para el director, la realización de actividades administrativas. Las actividades administrativas suponen, por un parte, realizar el “papeleo” de la escuela (llenado de actas y formularios asociados con altas de personal, licencias, rendiciones de cuentas, etc.). Por otro lado, la gestión involucra, también, la obtención de recursos para avanzar en concretar los fines del proyecto de escuela. Señala:

“Estar en la conducción es tener mucha carga de tareas administrativas, la gestión es por una parte cumplir con todo eso de la administración, las actas, los formularios, las rendiciones de cuentas. También es ser un buen administrador de recursos (...) la escuela necesita de recursos y tenés que conseguirlos” (Daniel, entrevista).

La observación de las jornadas de trabajo de Daniel nos permitió identificar una serie de actividades que tienen como objetivo cumplir con la realización de trámites y producción de documentación propia de la institución escolar vinculada con alumnos y docentes. Se trata de las actividades que Daniel denomina “administrativas” o “de papeleo”. Por otra parte, se encuentran las actividades que para el director forman parte de la gestión y hacen a la obtención de recursos para la escuela. Mencionamos a continuación las actividades identificadas y nos detendremos, luego, en analizar los sentidos que asumen las diferentes actividades de gestión para Daniel.

Las actividades administrativas o de papeleo:

- Realización de inscripciones de alumnos.
- Otorgamiento de licencias del personal y llenado de documentación.
- Realización de documentación referida a altas y ceses de cargos de docentes.
- Realización de llenado de documentación para rendición de cuentas de programas que realizan acciones en la escuela.
- Realización de solicitudes para obtener útiles escolares.

Daniel realiza estas actividades en momentos muy acotados. Interviene en alguna de ellas cuando el resto de los miembros del equipo de dirección no puede hacerse cargo de tales responsabilidades en su totalidad. Se trata de actividades que suele delegar, de forma casi exclusiva, en las secretarías de la escuela.

Las actividades de obtención de recursos:

- Obtener programas y proyectos para que realicen acciones en la escuela.
- Obtener recursos económicos para ampliar el edificio de la escuela o bien adquirir mobiliario.
- Obtener recursos económicos para mejorar la situación laboral de las familias del barrio.

1.1. La gestión como papeleo

Señalábamos que, para Daniel, la gestión involucra, por una parte, la realización de actividades que se relacionan con la producción de documentación escolar (inscripciones de alumnos; altas, ceses y licencias docentes; rendiciones de cuentas de programas). El director incluye en estas actividades las solicitudes de recursos que él llama “pequeños” como las que permiten a la escuela obtener útiles escolares para los alumnos.

Para Daniel, las actividades administrativas de papeleo asumen distintos sentidos:

- *El “papeleo” es una carga a delegar.*

- *El “papeleo” es una imposición del sistema.*
- *El “papeleo” es una forma de control de la autonomía del director.*

Daniel señala que la dirección involucra un gran número de actividades administrativas. Esta cantidad de actividades se presentan, en su descripción, con el sentido de carga, es decir de exceso, demasía. Dice:

“Sabemos que ser director es tener una gran carga de actividades administrativas, de esas de llenar papeles. Hay que hacerlo, es parte de ser director. Para poder ocuparme de otras cosas, de lo importante, delego esas actividades en otros miembros del equipo de dirección. De los papeles se ocupan sobre todo las secretarías.” (Daniel, Notas de Campo)

En el fragmento anterior, Daniel señala que las actividades de generación de documentación no son centrales e importantes y, por ello, las delega en las secretarías. Cuando se le consulta acerca de por qué considera que no tienen importancia, indica:

“Y...son esas cosas que hacés porque es la burocracia del sistema así, porque hay que ir registrando todo, pero no cambian los problemas fundamentales a los que hay que atender, no cambian la vida de las familias. Entonces, hay que hacerlo, hay que cumplirlo, sé que es así, pero no lo hago yo porque si no, no podría ocuparme de que la situación de la comunidad mejore” (Daniel, Notas de Campo).

Daniel trae, así, otro sentido sobre la gestión como papeleo, que es el de actividades impuestas por la lógica burocrática del sistema escolar. Es decir, se trata de actividades sobre las cuales no puede elegir (vienen “dadas”) y a las que considera de escasa importancia o impacto en la transformación de la vida de las familias que es lo que le importa.

Otro de los sentidos que asume la gestión como papeleo, es el de ser medio que utiliza la administración del sistema, para controlar la actividad de los directores y así su autonomía. En una reunión que Daniel comparte con otros directores del distrito discute con una directora que manifiesta estar muy preocupada porque a su escuela no le llegan los materiales escolares (lápices, cuadernos, etc.) pese a que realiza las solicitudes a la administración de forma adecuada. Daniel, molesto, dice en la reunión:

“No podemos quedarnos sólo con pedir que nos manden cuadernos y llenar formularios -habla con tono molesto, levanta la voz y tiene el rostro enrojecido-. ¡Tenemos que pensarnos un poco más allá! –suspira- (...) ¡Basta con los formularios y con pedir cuadernos! Eso es lo que quieren los de arriba, lo que quiere el gobierno de la ciudad, que estemos encerrados en la dirección pidiendo cuadernos y llenando planillas ¿Para qué? Para que no salgamos a hacer cosas de verdad, a reclamar recursos de verdad, a reclamar lo que corresponde para la escuela.” (Notas de Campo. Reunión de directores con técnicos del Ministerio de Educación de la Nación y con un legislador de la Ciudad de Buenos Aires).

La maximización de los aspectos burocráticos de la tarea permitiría al gobierno del distrito, según Daniel, un control sobre lo que los directores realizan. La cantidad de tareas administrativas los obliga, según el director, a ocuparse exclusivamente de este tipo de problemas e impide la dedicación de tiempo a otras acciones como las de reclamar por mejores condiciones para las escuelas. De este modo, en la mirada de Daniel, el gobierno sobrecarga de actividades administrativas a los directores para impedirles realizar otras acciones y, de ese modo, evitar los reclamos y la confrontación.

Las actividades de los equipos directivos pueden ser pensadas a partir de su ubicación en alguna de las dimensiones de la gestión escolar (organizacional, administrativa, pedagógico-didáctica y comunitaria) (Frigerio et. al, 1992). Las dimensiones son subestructuras dentro del campo institucional. Podríamos señalar que las actividades que aquí describimos, forman parte de las que las autoras ubican en la dimensión administrativa. Un administrador es quien planifica estrategias a partir de considerar los recursos disponibles (Frigerio et. al., 1992). Si bien Daniel refiere a la obtención de recursos y su administración, los sentidos que presentamos en este apartado también dan cuenta de una visión de lo administrativo identificado con “lo burocrático”, como “papeleo” y con valoración negativa.

Tradicionalmente, las actividades burocráticas se pensaban como actividades destinadas a auxiliar al gobierno de las instituciones. Se entendían como la ejecución mecánica de lo que otros decidían. El carácter de acción mecánica así como el de acciones decididas por otros, pueden ser las razones por las que estas tareas se encuentran en la actualidad

desprestigiadas (Frigerio et. al., 1992). En el discurso de Daniel, el rasgo de actividad impuesta (definida por otros) es uno de los sentidos que aparece y que puede ser interpretado desde lo que señalan las autoras. Además de este sentido, Daniel otorga poco valor al “papeleo” en tanto considera que no aporta al proyecto educativo (y la meta que él entiende como central que es la de mejora de las condiciones de vida de las familias de la comunidad).

Otro de los sentidos que asume para Daniel la gestión como papeleo, es el de medio que permite a la administración del sistema controlar a los directores. Daniel adopta, en relación con lo que entiende como un intento de control sobre su trabajo, una posición de resistencia o autonomía. Delega las actividades de papeleo en las secretarías y se ocupa de aquellas que considera importantes. Mendel (1974) analiza el acto de trabajo y plantea el concepto de actopoder. Esta noción plantea el problema de las posibilidades que un trabajador tiene de asumir el poder sobre su propio acto de trabajo. Según el autor, la imposibilidad de ejercer el poder sobre los propios actos genera desinterés, falta de deseo, alienación. Podríamos señalar que Daniel interpreta que la organización del sistema le impone una forma de actividad que le quita la posibilidad de decidir de qué tipo de problemas ocuparse. En términos de Mendel, podemos decir que el director, mediante una estrategia de delegación de tareas al interior del equipo, define una posición de autonomía respecto del sistema y logra decidir sobre el propio acto de trabajo.

La discusión de Daniel con la directora, referida a los modos de acción de un director en su relación con el sistema, pueden ser interpretados, también, a partir de la distinción entre “la política” y “lo político” (Marchant, 2009; Palumbo, 2017). Mientras las acciones de la directora pueden ser interpretadas como un modo de acción política esperada y pautada por el sistema (seguir los caminos burocráticos para la solicitud de materiales); Daniel entiende que es necesario generar nuevas formas de acción y participación desde la función directiva. Podemos entender estos nuevos modos, que no siempre están bien definidos o totalmente delimitados, pero que suponen una discusión con las “formas clásicas” de participar, como formas propias de “lo político” (en tanto discuten los modos de participación clásica de los funcionarios del sistema). Desde los aportes de Abad y Cantarelli (2012), podemos interpretar que Daniel se encuentra en la construcción de nuevas formas de habitar u ocupar su lugar en tanto agente del estado.

1.2. La gestión como obtención de recursos

Daniel señala que la gestión involucra, además de “ocuparse de los papeles” (Daniel, notas de Campo), obtener recursos para la escuela:

“Después está ser un administrador de recursos, obtener recursos de verdad para la escuela. Es decir, lograr tener el dinero necesario para ampliar el edificio. Obtener programas que hagan que la escuela mejore” (Daniel, entrevista).

Aparece, en el fragmento anterior, la idea de “recursos de verdad”. Daniel se refiere con esta denominación a los recursos que le permiten mejorar la escuela (ampliar el edificio o bien conseguir programas que permitan mejorar las prácticas de enseñanza). Los “recursos de verdad” se oponen a aquellos “recursos menores” (como útiles escolares) que se obtienen mediante pedidos administrativos. La obtención de estos recursos “menores”, en la mirada del director, no cambia la realidad de la escuela, la mantiene igual.

“Los alumnos son 550 en los dos turnos, más el jardín. No tienen aulas, no tienen patio. Por eso es importante que la escuela crezca para arriba y para eso hay que obtener recursos, recursos que permitan crecer” (Daniel, entrevista).

En algunas ocasiones, Daniel también refiere a la centralidad de obtener recursos para ayudar a las familias de la comunidad con sus problemas:

“También es conseguir recursos para ayudar a las familias, ya sea porque tuvieron un incendio en donde vivían y se quedaron sin nada y nadie puede ayudar y entonces hay que tener recursos para ayudar. También es conseguir recursos para que las familias puedan trabajar, conseguir recursos para hacer una cooperativa de trabajo” (Daniel, notas de campo).

Podemos decir que la connotación negativa de la “gestión como papeleo” no se encuentra en la presentación que Daniel hace de las actividades de obtención de recursos. En el discurso de Daniel, las actividades que le permitirían conseguir dinero para ampliar el edificio o colaborar con la mejora de las condiciones de las familias, se presentan con una valoración positiva. Esa valoración parece radicar en que la obtención de recursos se constituye

en un medio para alcanzar los fines del proyecto de escuela. Si consideramos los aportes de Frigerio (Frigerio et. al., 1992) podemos señalar que aquí la administración asume el sentido de gestionar recursos para alcanzar determinados fines. De acuerdo con las autoras, la significación que los actores puedan otorgarle a las actividades administrativas depende, justamente, de la articulación de esas (en tanto medios) para alcanzar los fines del proyecto institucional.

2. Las actividades de conducción

Conducir asume, en el discurso de Daniel, el sentido de liderar procesos de cambio al interior de la institución. Señala:

“Y...conducir es poder liderar procesos de cambio...y no es fácil. Es conducir todos los procesos de la institución. Es centralmente poder hacer que la enseñanza mejore” (Daniel, entrevista).

En las primeras entrevistas, las actividades de conducción eran definidas por Daniel como aquellas que le permitían favorecer procesos de mejora de las prácticas de enseñanza. Así, la conducción se ejercía, fundamentalmente, en relación con los docentes de la escuela. Sin embargo, a partir de las observaciones de sus jornadas y la realización de preguntas sobre sus acciones, comenzó a incluir dentro de las actividades de conducción la distribución de responsabilidades al interior del equipo de dirección, el trabajo con los auxiliares de limpieza y las reuniones con familias de alumnos. Al preguntarle por qué incluía estas actividades en las de conducción, señaló:

“Y, porque tienen que ver con buscar transformaciones al interior de la escuela...están orientadas hacia adentro de la escuela. Además...es conducir a los grupos de la institución, conducir a los maestros para que mejoren la enseñanza, también tenés que conducir al resto del equipo de dirección y también conducís a los auxiliares para que hagan sus tareas de limpieza. Con las familias a veces también sería que conducís, las orientas para que acompañen y cumplan su función de familias” (Daniel, notas de Campo).

Entonces, la conducción supone, para Daniel, un conjunto de actividades orientadas a la transformación de los procesos intrainstitucionales. A su vez, se trata de actividades que

tienen como destinatarios a los docentes; a los miembros del equipo directivo, a los auxiliares de limpieza y a las familias. Es decir, se trata de acciones, fundamentalmente, orientadas a otros sujetos. La finalidad de éstas es la de influir sobre las acciones de estos sujetos para que mejoren sus prácticas de enseñanza, para que asuman ciertas tareas, para que realicen prácticas de limpieza adecuadas, para que puedan acompañar el proceso de sus hijos. Considerando lo señalado, podemos decir que la conducción asume, en la mirada de Daniel, el sentido de liderazgo en tanto se la concibe como el ejercicio de la influencia sobre la conducta de otros para que se comporten de cierta manera (Maisonneuve, 2009).

Mencionamos las actividades de conducción y presentamos, luego, los sentidos que estas asumen.

Las actividades de conducción:

- Organización de implementación de programas (y capacitaciones) para docentes.
- Supervisión de desarrollo de actividades de programas ministeriales y proyectos.
- Asignación de tareas a auxiliares de limpieza y supervisión de su trabajo.
- Reuniones con familias de alumnos de la escuela.
- Asignación de tareas a las secretarías y supervisión de su trabajo.

2.1. La conducción como implementación de programas ministeriales en la escuela

Para Daniel, conducir supone promover procesos de cambio al interior de la institución. Un cambio que resulta central para el director es la transformación de las prácticas de enseñanza. Señala:

“Y...conducir es poder liderar procesos de cambio...y no es fácil. Logramos muchas cosas el año pasado pero vamos por más (...) Los docentes, mientras charlamos, están en capacitación...pero la propusimos, la armamos antes de que terminara el ciclo anterior, nos parecía primordial, entonces los relevamos de tareas administrativas” (Daniel, entrevista).

La manera de favorecer los cambios en las prácticas de enseñanza involucra, en la mirada del director:

- Que los docentes participen en encuentros de capacitación.
- Que esas capacitaciones sean planificadas con anticipación por el equipo directivo para poder llevarlas a cabo.
- Reorganizar las actividades de la escuela para que los docentes puedan disponer de tiempo para capacitarse.

En su mirada, producir cambios en las prácticas de enseñanza supone organizar espacios y recursos para que los docentes se formen en cursos y talleres con especialistas. Los espacios de capacitación que se ofrecen a los docentes, en general, son cursos con programas pre-establecidos (que forman parte de planes o proyectos de capacitación ministeriales). En general, los maestros trabajan en encuentros grupales con un capacitador (en el mes de febrero, por ejemplo) y luego, durante el año, los especialistas realizan visitas periódicas a la escuela para supervisar la implementación de las líneas del o los programas.

Cuando consultamos a Daniel sobre qué entiende por mejora de las prácticas de enseñanza, señaló que se trata de que los docentes desarrollen prácticas innovadoras, que “no se repliquen”:

“No podés estar aplicando la manera en que vos aprendiste en los sesenta o los cincuenta (...) Entonces el desafío es la mejora (...) El desafío máximo es (...) tratar de no replicarte a vos mismo” (Daniel, entrevista).

Desde su mirada, el problema es que los docentes enseñan a sus alumnos en la actualidad del mismo modo en que ellos aprendieron hace varias décadas.

Daniel ocupa una parte importante de su tiempo en la búsqueda de proyectos o programas dirigidos por sectores ministeriales o bien por ONG para la escuela. Es decir, se ocupa de “captar” programas o proyectos que se le ofrecen o llegan a la escuela, o bien sale a buscar programas de los que recibe información de algún otro director. Luego de lograr que ingresen a la escuela, ocupa parte de su tiempo en hacer seguimiento o supervisar su implementación. Pudimos identificar que Daniel comparte esta función con la vicedirectora. Mientras Daniel se involucra en el seguimiento de programas que hacen actividades más estrechamente relacionadas con el barrio (un proyecto que incluye algún tipo de acción en el barrio, por ejemplo), Ana supervisa aquellos programas que buscan cambios en la enseñanza

de determinada área o disciplina y que están circunscriptos al ámbito del aula. Transcribimos un breve fragmento de un diálogo que se da entre Daniel y una de las coordinadoras de uno de los programas que se desarrolla en la escuela (que suponía una intervención en el barrio de la escuela):

D: Y, ¿cómo estuvo lo de cuarto?

Responsable del Programa de Inclusión: ¡bien, estuvo bárbaro! Los alumnos se re engancharon en el aula y después las pintadas que hicimos en el barrio quedaron muy bien. Después te muestro las fotos.

D: ¡Buenísimo! Tenemos que arreglar los horarios de lo de los otros grados, a ver quién queda.

(Notas de Campo)

Para el director, la implementación de las acciones de estos programas en la escuela, es la vía privilegiada para transformar las prácticas de enseñanza, para influir en el cambio de comportamiento de los maestros. Así, la conducción asume aquí, el sentido de administración de programas ministeriales en la escuela: se trata de conseguir programas, promover su implementación en ciertos grados y supervisar el avance de sus acciones. Podemos decir que la transformación de las prácticas de los docentes, su formación, asume un sentido programático (Morin, 1996), en tanto los temas, contenidos y la modalidad del trabajo están definidos de antemano por los planes de los programas ministeriales que se implementan. En este sentido, podemos afirmar también, que Daniel entiende la formación docente desde una concepción técnica de la programación (Chadwick, 1992; Tyler, 1973). Es decir, se concibe la formación como la “aplicación” de decisiones tomadas en otros ámbitos. En este caso, los temas, prioridades y estrategias para la formación docente se definen, centralmente, desde las coordinaciones de los programas.

2.2. La conducción como intento de organizar el trabajo de los auxiliares de limpieza

Daniel se ocupa, en distintos momentos de su jornada, de supervisar el estado de las instalaciones de la escuela (su mantenimiento y limpieza). Visita las aulas, verifica el estado de las instalaciones de luz, los armarios, etc. En ocasiones realiza este control directamente,

en otras ocasiones solicita información a los auxiliares o docentes y da indicaciones para trabajar en su mejora.

“Daniel camina por el patio y mira hacia el techo buscando las goteras. Luego se dirige a las aulas. Verifica que todas las luces enciendan y camina hacia los armarios. Los abre y cierra y mira las cerraduras. Luego sale al patio y llama a uno de los auxiliares.

Daniel (al auxiliar): Te pido que vuelvas a revisar los armarios y busques un destornillador o algo para abrir las cerraduras que están todas llenas de pintura” (Recorrido de Daniel de supervisión de instalaciones de aulas y patios. Notas de Campo).

A su vez, el director se ocupa de supervisar el estado de limpieza de las aulas y patios y da indicaciones a los auxiliares responsables de realizar tareas de limpieza:

“Daniel (dirigiéndose a dos auxiliares): Las aulas hay que limpiarlas mejor y hay que sacar la basura.

Auxiliar: no hay bolsas para sacarla

Daniel camina hacia la cocina, abre un armario y dice (en tono molesto): Acá hay bolsas, acá hay bolsas (las toma y se las entrega al auxiliar)” (Notas de Campo)

Las actividades de supervisión del trabajo de los auxiliares asumen, para Daniel, sentidos vinculados con el enojo y el hartazgo:

“Me tienen cansado (suspira), les tenés que pedir por favor que hagan lo que tienen que hacer. Es algo increíble. Nunca sacan la basura, o dicen que no hay bolsas o dicen que llueve o dicen alguna cosa. Lo de la basura es de locos. Tienen un tema con la basura. No alcanza hacer actas, llamarles la atención, asignar tareas, siempre aparece una excusa y aunque estés ahí, controlando todo el tiempo, tampoco hacen lo que tienen que hacer (en tono molesto)” (Daniel, Notas de Campo, luego de la discusión con un auxiliar).

Las sensaciones de enojo y hartazgo que Daniel expresa parecen vincularse con la imposibilidad de lograr que los auxiliares realicen sus tareas. Indica que hace todo lo que debe

hacer (distribuye tareas y supervisa que las realicen e incluso toma medidas de sanción administrativa) y que, pese a ello, los auxiliares no cumplen con sus responsabilidades. En su relato identifica que la dificultad de los auxiliares de limpieza para sacar la basura de la escuela es un aspecto llamativo (“es de locos”, señala) en tanto de eso depende, en gran medida, la posibilidad de mantener los espacios de la escuela limpios. Así, para Daniel, la conducción de los auxiliares asume un fuerte sentido de dificultad que intenta resolver mediante la distribución clara de tareas, en primer lugar, y mediante acciones punitivas, en segundo término. El enojo y el hartazgo se presentan como emociones asociadas a la frustración que le genera la imposibilidad de influir en su comportamiento. Podríamos señalar que Daniel encuentra límites en el ejercicio de su liderazgo (Maisonneuve, 2009) en relación con el grupo de auxiliares. En sus intervenciones en situaciones grupales e individuales con ellos, privilegia acciones que hacen al aspecto socio-operativo del liderazgo (Maisonneuve, 2009). Es decir, asigna tareas y recursos, sigue su realización, brinda información para el avance del trabajo, etc. No observamos, durante la investigación, intervenciones propias del aspecto socio-emocional del liderazgo. Es decir, acciones del líder que tienden a abordar la situación emocional de los grupos. Cuando Daniel encuentra dificultades o límites para que los auxiliares realicen sus tareas, apela a la sanción como medio para intentar influir en las conductas, por lo que podemos decir que su liderazgo asume, en estos casos, rasgos propios del tipo autocrático (Maisonneuve, 2009).

2.3. La conducción y la posibilidad de distribución de responsabilidades

Daniel describe que ciertas actividades de conducción las delega en la vicedirectora. A partir de una división de actividades acordada por ambos, es la vicedirectora la que realiza algunas de las actividades que Daniel identifica como de conducción. Al consultar a Daniel sobre esta división señala:

“Y...con Ana hicimos una división de tareas. Yo miro hacia afuera de la escuela, me ocupo de todo lo que tiene que ver con articular con el barrio y ella mira hacia adentro: se ocupa más de cerca de las secretarias, de supervisar las planificaciones de los docentes. En cuanto la mirada hacia adentro, yo me ocupo de los auxiliares y de algunos programas. Dividimos un poco por lo que

nos gusta y resulta más fácil a cada uno” (Daniel, conversación, notas de Campo).

Daniel señala que estableció un acuerdo explícito con la vicedirectora. La mayor parte de las tareas de índole administrativa la realizan las secretarías, mientras él se ocupa de aquellas que hacen a la relación de la escuela con el barrio y a la incorporación de los padres a la vida institucional. Ana, la vicedirectora, se ocupa del “hacia adentro de la escuela”, entendido éste como el conjunto de actividades que hacen a la supervisión de los docentes, supervisión de la mayoría de los programas ministeriales, trabajo con planificaciones, etc. En este sentido, la vicedirectora asume algunas de las actividades de conducción.

Ana precisa algunos de los acuerdos construidos sobre la división de actividades:

“Una división que había entre nosotros con Daniel desde el principio, yo le dije: ‘Inventarios conmigo no cuentas porque no sé ni por dónde salir. Yo, ni jota. Cooperadora yo sé pero no tengo ganas. Las relaciones con los padres para mí son de terror (...) Ya el segundo año y el tercero me dediqué al Proyecto Escuela en general. A lo pedagógico a fondo. Pero lo de “PIIE” (Proyecto Educativo del Ministerio de Educación de la Nación) era compartido, porque como implicaba partida presupuestaria, viste, es como que nos poníamos juntos a ver para dónde íbamos” (Ana, vicedirectora, entrevista).

Ana señala que uno de los criterios en la división y adjudicación de tareas tuvo que ver con aquéllas que cada uno prefería hacer o evitar. De este modo, lo referido a inventarios, a trabajo con los padres, relación con organizaciones del barrio y a la cooperadora escolar quedó en manos de Daniel. Aquellas actividades vinculadas con el seguimiento del proyecto pedagógico de la escuela (supervisión de trabajo docente, planificaciones, seguimiento de programas ministeriales) eran responsabilidad de Ana. En algunos programas (Ana menciona el PIIE) trabajaron juntos, en tanto involucra tomar decisiones presupuestarias.

Daniel identifica así, actividades de seguimiento de las prácticas de enseñanza de los docentes (que van más allá de la inserción de programas en la escuela) y la supervisión del trabajo de las secretarías como actividades que hacen a la conducción pero que él no realiza. Se trata de cuestiones que conoce pero cuya supervisión y seguimiento más profundo, delega.

El trabajo que realiza el director de organización y construcción de acuerdos con la vicedirectora en relación con la distribución de actividades, pueden ser entendidas como tareas que hacen a la dimensión organizacional de la gestión (Frigerio et. al., 1992). Según las autoras, la dimensión organizacional supone tomar decisiones respecto a los roles y funciones que ejercerán los miembros del equipo de dirección.

2.4. Conducir es recibir y acompañar a las familias de los alumnos de la escuela

Daniel dedica gran parte de su tiempo a recibir a las familias. En acuerdo con la vicedirectora, y respondiendo a su pedido de “ordenar un poco el uso de los espacios y tiempos” (entrevista a vicedirectora), se estableció que se recibiría a las familias de los alumnos un día a la semana, los jueves. Previamente a esta definición, los familiares de alumnos podían acudir a la escuela para conversar con miembros del equipo de dirección cualquier día y en cualquier horario.

Daniel destina varias horas del día asignado a recibir a padres, madres, tíos, abuelos, vecinos o hermanos de alumnos de la escuela. Muchos de ellos vienen con una cita previa y algunos sin ella. Atiende a cada uno sin apuro, los escucha, indaga en los problemas que puedan estar afectando el aprendizaje de los niños y también suele brindar consejos. En ocasiones, habla con distintos miembros de la familia para construir acuerdos que entiende sostendrán la escolaridad de los niños. Citamos un fragmento de una de estas reuniones en la que se encuentra con la mamá de alumnos de la institución. La mujer está separada de su marido y los hijos viven en un hogar transitorio. Daniel sale de la dirección y le pide a la mamá que ingrese, él se sienta en una silla y le indica que ocupe la otra. Ambos se encuentran del mismo lado del escritorio. La mamá tiene los ojos enrojecidos como si hubiese llorado. Citamos parte de la conversación que mantienen:

Madre (llorando): “¿Qué pasa con los nenes?”

Daniel se acerca corporalmente y le toca la mano. Le dice que se quede tranquila. Le dice que el más grande está bien y que el más chico está con problemas, que es importante trabajar con él. Insiste en que se quede tranquila que lo van a resolver.

Madre: “Sí, el padre no hizo caso en mandarlo al psicólogo.”

Daniel le comenta lo que le dijo el profesor de música, que lo ve desconcentrado.

Madre: “¿Y el del medio?”

Daniel: “Bien, está bien, no hubo quejas.”

Madre: “¿Y en el aprendizaje?”

Daniel: “Y, está flojo” (...) Habría que acompañarlo en las tareas.”

Daniel describe a la madre la situación de cada uno de los niños. Refiere a cómo está en el vínculo con sus pares y docentes y, también, a su desempeño respecto de contenidos curriculares. Consulta a la mamá cómo organizaron sus visitas a los chicos (los niños van a verla algún día de la semana).

Madre: “El sábado y el domingo están tres horas conmigo. Me dijeron que no se podían quedar. Este hombre (haciendo referencia al padre de los chicos, su ex marido) me tiene loca. Los nenes están llenos de piojos. No los cuida.”

Daniel: “Yo te dije que me llames, que él es porfiado, pero que si llamamos desde acá nos escucha (...) Yo los veo un poco más organizados. Si se pone porfiado, lo llamamos. No es garantía de nada. Los dos resultan encantadores y también, a veces, se cierran. ¡Usted también señora! (Daniel le dice esto mirándola fijo y con un tono cariñoso, la madre sonríe).

Continúan hablando de rutinas familiares, de las dificultades que tienen en la comunicación entre padre y madre. Daniel finaliza la conversación diciendo que hablará con el padre para hacer algunos acuerdos” (Reunión con familias, notas de campo).

Después de terminar la conversación con la mamá de los niños Daniel llama al padre. Conversa telefónicamente con él durante algunos minutos. Le cuenta de la conversación con la mamá y de la importancia de ponerse de acuerdo en algunas cuestiones en relación con los hijos. Acuerdan encontrarse en la semana siguiente.

Daniel mantiene conversaciones similares con miembros de otras familias. En muchos de los casos los padres se encuentran separados, alguno de ellos se encuentra detenido o los niños están a cargo de otro familiar (tíos o abuelos). En las conversaciones, el director cuenta al miembro de la familia cómo están los niños y brinda orientaciones acerca de cómo

convendría acompañarlos para que puedan estar mejor en la escuela. En algunos casos, como los del fragmento, el director oficia de mediador al hablar con algún otro miembro de la familia con el que hay tensiones o dificultades para establecer acuerdos que permitan el mejor cuidado de los niños.

Las actividades que Daniel realiza con las familias asumen el sentido de contención y orientación. Podemos pensar algunos de los rasgos que asume la comunicación en estas reuniones desde los aportes de Watzlawick, Bavelas y Jackson (1997). Los autores señalan que los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente. El aspecto relativo al contenido de una comunicación se transmite predominantemente en forma digital, mientras que el aspecto relativo a la relación entre los hablantes es de naturaleza predominantemente analógica. Si consideramos la dimensión digital de la comunicación, podemos decir que Daniel transmite, fundamentalmente, información sobre los alumnos y orientaciones. En algunos casos, solicita información a las familias acerca de su situación (relación entre los miembros, posibles tensiones o conflictos, modos de organización familiar, etc.) Si consideramos aquello que es transmitido analógicamente podemos señalar que Daniel transmite, centralmente cercanía. Sus gestos manifiestan que se está ante alguien cercano, en quien se puede confiar. En las reuniones puede observarse como Daniel se ubica en cercanía física de las familias que recibe (elige sentarse en una silla del mismo lado del escritorio de la persona a la que recibe); su tono de voz es suave; no realiza gestos de sorpresa o desaprobación cuando las familias describen situaciones difíciles; sonrío en diferentes momentos e incluso toca a las familias en la mano u hombros cuando se muestran tristes o angustiadas.

Desde un punto de vista emocional, podemos decir que estos encuentros favorecen que las familias manifiesten sus emociones, puedan hablar de ellas y pensar, junto con el director, vías para abordar las problemáticas de los niños. En muchas ocasiones, el enojo, la angustia o la tristeza con la que llegan; logran encontrar vías de expresión a partir de los rasgos que asume el encuentro por las intervenciones de Daniel. El director genera un espacio de escucha y confianza. En este sentido, podemos decir que las intervenciones de Daniel promueven la constitución de un espacio continente (Bion, 2006) que hace posible el pensamiento y la construcción de vías de abordaje para los problemas planteados en las reuniones.

A partir de estos aportes, podemos decir que la conducción, en relación con las familias, asume el sentido de acompañamiento emocional y de orientación.

2.5. La dificultad de las actividades de conducción

Daniel refiere, en distintos momentos, a la dificultad que supone llevar adelante actividades de conducción:

“Y, dirigir es gestionar. Después de eso es intentar conducir (...)” (Daniel, entrevista).

“Digo intentar porque conducir no es fácil, es algo que no resulta para nada fácil, la gestión depende en gran medida de vos, de que cumplas con los papeles, de que administres bien los recursos, la conducción es querer mejorar la escuela pero depende de lo que hagan otros” (Daniel, notas de campo).

“Y...cuando decís conducir decís trabajar para que los maestros enseñen mejor, los auxiliares limpien mejor la escuela. Y pasa que los otros no siempre quieren hacer lo que vos querés que hagan (ríe). Por eso siempre digo que intentamos conducir, no sé si lo logramos” (Daniel, notas de campo).

Para el director, la dificultad de las actividades de conducción, se relacionan con la resistencia que, en ocasiones, pueden ofrecer aquellos a quienes se intenta conducir. Dicho en otros términos, Daniel refiere a las dificultades que supone el ejercicio efectivo del liderazgo en tanto influencia sobre la conducta de otros (Maisonneuve, 2009). En tanto considera que la dificultad es importante, describe a la conducción como un intento más que como un logro, como una meta que se persigue pese a las dificultades que se presentan para alcanzarla. Esta dificultad aparece en el ejercicio de la conducción con maestros o auxiliares. No es un sentido que aparezca en relación con las familias.

3. Las actividades de gobierno

Como vimos, Daniel entiende que dirigir una escuela supone actividades de gestión y de conducción. Por último, señala las actividades de gobierno. Dice:

“Lo más difícil (de la dirección) es gobernar, ser un referente para la comunidad, un animador. Lo que hay que lograr es organizar desde la escuela,

salir y hacer cosas con los padres (...) En estas comunidades hay que trabajar mucho con los padres” (Daniel, entrevista).

“Y...gobernar es ayudar, promover que el barrio tenga referentes, como Luis (padre presidente de la cooperadora), alguien que colabore con promover la organización de la comunidad” (Daniel, notas de campo).

“La escuela tiene que ser referencia, tiene que ser un lugar al que acuden para apoyarse las familias y tenemos que trabajar para eso. Eso es el gobierno de la escuela” (Daniel, notas de campo).

Gobernar para Daniel supone la construcción de un “referente” que posibilite la organización de la comunidad para enfrentar sus problemas (acceso a la salud, trabajo, etc.). Aparecen distintos sentidos sobre ese “referente”: se trata de ser un director referente (“este es el desafío del cargo, ser un referente territorial fuerte”), se trata de que uno de los padres de cooperadora (Luis) sea referente; y también se trata de que la escuela sea lugar de referencia (“que la escuela sea referente es importante”). El gobierno supone, en la mirada de Daniel, trabajar para que la escuela (o alguno de sus actores) promueva la transformación social del barrio a partir de la promoción de su organización colectiva.

Las actividades de gobierno son denominadas, también, por Daniel como “actividades hacia afuera de la escuela”. Se trata de actividades cuya finalidad es promover la participación de la escuela en la comunidad y de la comunidad en la escuela.

Dentro de las actividades de gobierno podemos mencionar:

- Recorridos por el barrio y conversaciones con distintos actores de la comunidad.
- Participación en reuniones de la “Red barrial”.
- Promoción de actividades ministeriales en el barrio y la escuela.
- Organización de actividades de la cooperadora escolar.

3.1. La importancia de recorrer el barrio y conocer sus problemas

En cuanto a las actividades de gobierno, Daniel considera que el conocimiento del barrio es fundamental. Es central conocer la comunidad y sus problemáticas. Para ello es necesario salir al barrio, recorrerlo:

“Hay que estar en el barrio, por eso es importante que salgamos al barrio, hay que ver esas cosas, conocer sus problemas...” (Daniel, notas de campo).

A su vez, acercarse al barrio, poder recorrerlo, requiere de alguien que facilite ese acceso. Es decir que para ingresar es necesario establecer vínculos con personas que de alguna manera sean conocidos en la comunidad:

“Alguien te tiene que habilitar la entrada. A mí me la habilita uno de los padres de la cooperadora, te ven con alguien conocido y vas entrando...y te dicen ‘eh, director’. Y el desafío es ese, estar en el barrio, salir un poco de la escuela y ver qué se puede hacer” (Daniel, notas de campo).

En la concepción del director, como vimos, la escuela debe ser una institución que promueva la organización y mejora del barrio y la actividad de dirección, en tanto gobierno, alude a ello. Se trata de dirigir una escuela que pueda dar respuesta ante distintas problemáticas que están vinculadas con la vulnerabilidad social de la comunidad en la que la escuela se encuentra. Podemos decir, entonces, que la meta de gobierno es la meta que para Daniel otorga sentido a su trabajo y pone en juego lo específico del trabajo de dirección en contextos de vulnerabilidad social. Desde su concepción, la dirección en contextos como éste tiene sentido si se logra cambiar/mejorar algo de la situación de esas personas que están en situación de vulnerabilidad. Señala:

“Cuando hay una familia que tuvo alguna desgracia familiar, porque las tienen, eh, cuando están mal, están mal, cuando a los chicos les pasa algo, les pasa algo en serio. Entonces te tienen que interesar, mínimamente... Es un desafío como escuela, como escuela, dejar de mirarte el ombligo y empezar a abrir y mirar por la ventana y ocuparte de los problemas de las familias. Y, en una escuela como esta, de eso se trata dirigir” (Daniel, notas de campo).

En distintas oportunidades, mientras se desarrollaba la investigación, Daniel realizó visitas al barrio. En estos momentos, recorrió sus calles, conversó con miembros de organizaciones que realizaban algún tipo de tarea en la comunidad, así como con los vecinos. Podemos interpretar las actividades de relación con barrio a partir de pensarlas como parte de la construcción de una escuela abierta (Frigerio y otros, 1992). Según las autoras, las instituciones escolares pueden ser analizadas en su dimensión comunitaria a partir de considerar los nexos que se establecen entre organización y comunidad. De acuerdo con los tipos de lazos que se establezcan o promuevan, las instituciones escolares pueden ser caracterizadas como abiertas o cerradas. Las instituciones establecen un cerco material y simbólico que delimita de su contexto. Este cerco puede caracterizarse a partir de los grados y tipos de permeabilidad que establece con el exterior. De acuerdo con estos aportes, podemos decir que las actividades del gobierno de Daniel, asumen el sentido de búsqueda de promoción de los lazos entre la escuela y la comunidad. Las actividades de gobierno son, desde este punto de vista, actividades de construcción de una escuela abierta. Daniel se ocupa personalmente, a partir de sus visitas al barrio, de generar circulación o permeabilidad entre la escuela y el barrio.

3.2. La importancia de recorrer el barrio y que te conozcan

Para Daniel, el recorrido por el barrio le permite, además de conocer a la comunidad y sus problemas, hacerse conocer:

“Y...es importante que te vean, que vean que te preocupás (...) es importante que ellos sepan que vos estás y entonces empiezan a saludarte: ¡Eh director! ¿Qué hace director? Y eso acerca, hace que después vengan a la escuela”
(Daniel, notas de Campo).

El director señala que estar en el barrio le permite entrar en contacto con los miembros de la comunidad, que lo conozcan. Según él, esto favorece que las personas de la comunidad se acerquen a la escuela, en tanto se encuentran allí con alguien conocido.

A continuación describimos un intercambio de Daniel con la mamá de niñas que asisten a la escuela. El intercambio ocurrió mientras el director recorría el barrio:

“Daniel termina de conversar con médicos que se encuentran en casillas (contenedores) en el barrio. Se trata de un programa del Ministerio de Salud de la Nación. Conversa con ellos acerca de cuáles son las principales consultas por las que vienen los miembros del barrio, las enfermedades recurrentes, etc. Una vez finalizada la charla, caminamos por el interior del barrio. Daniel se encuentra con una mujer que es mamá de unas niñas que asisten a la escuela. La mujer es muy delgada, lleva ropa sucia y pese a que es muy joven le faltan algunos dientes. Daniel la saluda por su nombre y le pregunta cómo está. Ella le cuenta que dejó de cobrar un dinero que estaba cobrando y que no la está pasando bien, que se le está haciendo difícil. Daniel le coloca la mano en el hombro y le dice que pase por la escuela. Que el jueves vaya y hable con él que va a ver qué puede hacer al respecto. La mujer le agradece reiteradas veces y se despiden. Cuando nos alejamos Daniel me dice que tiene varias hijas, está sola, que cada tanto recae en las drogas y hace lo que sea para conseguir dinero. Suspira profundamente y agrega “esto es así, esto es lo que ves.”. Volvemos a la escuela (Notas de campo, recorrida por el barrio).

La necesidad que describe Daniel de que lo conozcan (además de conocer él al barrio y sus actores) puede ser interpretada también desde la importancia que otorga a la construcción de una escuela abierta (Frigerio et. al, 1992). Que los actores lo conozcan provocaría que él y la escuela sea un lugar conocido y, por lo tanto, al cual acudir. De este modo, se promovería la circulación desde el barrio a la escuela (y no sólo desde la escuela hacia el barrio, a partir de sus visitas).

3.3. La importancia de participar en la “la Red” y la articulación con distintos actores

Daniel participa una vez al mes en un espacio (al que llaman “la red”) que articula distintas organizaciones (gubernamentales y no gubernamentales). Explica el sentido de su participación del siguiente modo:

“La Red sirve mucho porque trabajar con otros te permite articular, compartir información, armar lazos y proyectos que solo no podrías. Los directores que estuvieron antes dejaron eso, ese nexo con la Red y es una manera de no

superponer acciones y recursos.” (Conversación con Daniel camino a la reunión mensual de la Red, notas de campo)

Para Daniel, compartir recursos, información y objetivos se presenta como algo valorado. El trabajo con otros (“armar lazos”, dice) hace posible avanzar en proyectos que la soledad no permitiría.

El análisis de las observaciones de algunos encuentros de la red barrial, nos permite decir que Daniel busca en estos espacios, construir puntos de vista compartidos sobre la realidad del barrio y sobre los modos de intervenir, obtener información acerca de los proyectos en curso o plantear necesidades de la escuela. En los encuentros, además de describir acciones que la escuela realiza o problemas que debe afrontar; suele realizar intervenciones que describen y valoran el trabajo de la Red. Se constituye así, en muchas ocasiones, en un animador (Souto, 2007), en tanto sus intervenciones promueven la construcción de una imagen de grupo a partir de definir las metas compartidas, su importancia y los logros alcanzados a partir de la cooperación. En muchas ocasiones, su función parece ser la de alguien que trae fuerza y alegría al encuentro. Desde el punto de vista del liderazgo, podemos decir que en las reuniones desarrolla intervenciones propias del aspecto socio-emocional del liderazgo (Maisonneuve, 2009). El resto de los miembros lo escucha atentamente y sus intervenciones suelen generar clima de confianza y optimismo, que se observa en la participación posterior de miembros silenciosos y en la capacidad de proyectar ideas y tareas a futuro. Consideramos una de sus intervenciones en una de las reuniones de la red barrial:

“Cuando empecé la escuela necesitaba saber quiénes eran los niños del barrio, darnos cuenta de que tienen apellidos distintos, tuvimos que darnos cuenta de cómo era la conformación de las familias, que al principio no entendíamos, porque no eran como las imaginábamos. Y la Red nos sirvió muchísimo. Y para eso está bueno el recusero, ese lugar donde todos compartimos los recursos, la información que tenemos, compartir los seguimientos (...) El trabajo que hacemos nos ayuda mucho a todos (con tono entusiasmado, mira a los ojos a los distintos participantes). La escuela hoy tiene datos de las familias que Salud no tiene ni podría tener, sabemos dónde están los chicos si acá o en otra escuela, usamos para hacer seguimientos (la mayoría sonríe y asiente)...Lo

mismo la escuela, no podría hacer muchas cosas si no tiene la información que la red le da” (Daniel, reunión de la Red, notas de campo).

Durante la investigación, en el barrio se desarrollaron distintas actividades que formaron parte de programa nacional denominado “Plan Ahí”. El Plan Ahí suponía la realización de acciones en el barrio, coordinadas por diferentes ministerios. Cuando comenzaron a circular rumores acerca de la presencia del programa, Daniel comenzó a buscar información y se contactó con referentes del Plan. Entendía que las acciones del programa podían promover la atención de problemas de la comunidad y, por ello, se ocupó de difundir sus acciones y de promover la participación de la comunidad en reuniones informativas. Ofreció la escuela como espacio para encuentros de miembros del programa y miembros del barrio. A continuación presentamos fragmentos de relatos de Daniel sobre el Plan Ahí. En ellos se refiere a la importancia de que la escuela articule acciones con los responsables del programa y a la necesidad de promover la participación de la comunidad para que pueda hablar de sus dificultades y reclame solución:

“El sábado estuve todo el día en el barrio con la gente del programa de Nación. Hubo un festival y estuvieron relevando problemas. Una vez que vienen, hay que estar, es importante coordinar acciones, trabajar con otros. En un contexto así, eso es central” (Conversación con Daniel, notas de Campo).

“Es un día agitado en la escuela. Lllaman algunos directores a Daniel por la reunión en la escuela de gente de los Ministerios por el Plan Ahí. Daniel habla con Ana para ajustar cuestiones de la organización de la reunión (qué van a tomar, quiénes van a estar presentes, avisar a las personas del comedor que dejen el espacio preparado para el encuentro, etc.) (...) Luego del encuentro de miembros de la comunidad con responsables del programa, Daniel se muestra cansado pero satisfecho. Señala que hubo miembros de la comunidad y que pudieron hablar de sus problemas, de lo que les pasa. Indica que considera central que se vean a sí mismos con la posibilidad de reclamar y mejorar cómo viven” (notas de campo).

En la realización de actividades de gobierno, insisten dos sentidos. Uno, más ligado a la meta que Daniel persigue de promover la organización del barrio para mejorar su situación.

Por otro lado, aparece en su discurso su necesidad como director de articular acciones con otros para que esta transformación sea posible. Así, las actividades de gobierno, se presentan en el discurso de Daniel, como actividades que requieren de otros (de los “lazos”, de la cooperación, de la articulación) con quienes trabajar. Aparece la necesidad de articular o coordinar acciones más que de orientar o supervisar lo que otros hacen (como sucede de forma predominante en las actividades de conducción).

Aquí se presentan otros aspectos que pueden ser interpretados desde la idea de permeabilidad propia de las instituciones abiertas (Frigerio et. al., 1992). En este caso, la relación no se establece entre familias de la comunidad y escuela, sino que se produce entre actores que desempeñan funciones en el barrio y la escuela. Sin embargo, se trata de actividades de Daniel que buscan promover las relaciones entre la escuela y otros actores o instituciones externas.

3.4. La cooperadora escolar como vía de promoción de la participación y organización colectiva

El director, como hemos visto, tiene presente la preocupación de resolver problemas de la comunidad. Considera que muchos de esos problemas, están ligados a un problema primordial que es la falta de trabajo o el trabajo precario. Señala:

“Todo se reduce a la falta de trabajo. Muchos tienen planes (refiriéndose a planes de ayuda social), pero llega un día que te cansás del plan. Te cansaste de estar todo el día en tu casa viendo la tele, necesitás salir a trabajar y hay que ver cómo generar algo que les da la oportunidad de trabajar” (Daniel, notas de campo).

Daniel busca promover la conformación de cooperativas de trabajo para que las familias puedan resolver el problema de la desocupación. Considera que para conseguir recursos para conformar una cooperativa de trabajo, las familias deben, primero, encontrarse y participar de espacios colectivos. Por ello, promueve la participación en la cooperadora escolar. Daniel espera que la participación de las familias trascienda los límites de la escuela y les permita organizarse colectivamente y resolver algunos de sus problemas más urgentes. Si bien la organización de la cooperadora podría ser pensada como una actividad

intrainstitucional y ser ubicada dentro de las actividades de conducción; en tanto su finalidad es favorecer la organización de la comunidad y promover su participación más allá de los límites de la escuela, la ubicamos dentro de las actividades de gobierno. Al respecto Daniel señala:

“La cooperadora es algo de la escuela, pero la idea es que las familias se encuentren, se conozcan, participen y vean que tienen problemas similares. Espero que de acá salga otra cosa, que puedan organizarse para mejorar como están” (Daniel, notas de campo).

“Es importante que vengan a la asamblea de cooperadora la semana que viene, es importante que estén. Muchos están pasando un mal momento y es importante que nos juntemos, que participemos y trabajemos juntos para estar mejor” (Daniel, a varias familias en el patio de la escuela, notas de campo).

“Lo comunitario” se presenta en las instituciones educativas como modo de convocar a la población en general o a los actores de la tarea educativa para desarrollar acciones y actitudes de mayor compromiso con los problemas de la educación (Frigerio et. al., 1992). Esta apelación a lo comunitario, según las autoras, está acompañada de una convocatoria a la participación en ámbitos escolares. Entienden por comunidad la existencia de “individuos que se conocen, poseen intereses comunes, analizan juntos sus problemas, y ponen en común sus recursos para resolverlos” (Nieto y García; 1987, citado en Frigerio et. al., 1992, pág. 97). A partir de estas ideas, podemos señalar que para Daniel, el gobierno supone, en gran medida, la promoción de lo comunitario o la conformación de comunidad. Espera que los miembros de las familias se conozcan, reconozcan sus problemas comunes y trabajen articuladamente para resolverlos a partir de su participación en la vida institucional. La cooperadora escolar se constituye, en su mirada, en un espacio propicio para promover el encuentro y favorecer esta construcción comunitaria. Como director, dedicará gran parte de su tiempo a que las familias estén en la escuela y se organicen para realizar actividades en y para la institución. Así, promoverá que participen en proyectos educativos o en las reparaciones del establecimiento. Sin embargo, en la mirada de Daniel, la promoción de la participación de las familias en la vida institucional, asume el sentido de medio o vía para promover la participación y organización comunitaria más allá de lo estrictamente escolar. Así, lo referido a la cooperadora

escolar es una actividad que busca la organización de la comunidad barrial a partir de la organización de la comunidad educativa. Las actividades de gobierno tienen como finalidad central la construcción política y pueden ser pensadas como un modo de hacer propio de lo que Abad y Cantarelli (2012) identifican como subjetividad estatal, en tanto se busca la construcción de lazos y se persigue el cambio social.

Una pregunta que nos formulamos en torno a estas acciones de Daniel, por una parte, es acerca de su relación con la función educativa o pedagógica de la escuela en tanto no se trata de actividades que tengan como destinatarios a los niños. Por otra, se trata de actividades que tienen como destinatarios a los adultos de la comunidad y en las que no se precisa, además, una función educativa. El objetivo sería, en último término, favorecer que los adultos mejoren sus condiciones de vida, entre ellas, puedan, por ejemplo, organizarse para obtener un trabajo. El mismo Daniel, no alude al sentido educativo o pedagógico de estas intervenciones. Sin embargo, desde la perspectiva de la educación popular, puede señalarse que existen experiencias que sin verse a sí mismas como proyectos educativos, suponen una función educativa en tanto se genera un contexto educativo en el marco de aprender a realizar el nuevo trabajo. Se dan, por otra parte, procesos de formación política (Heras Monner Sans y Miano, 2017). Podemos interpretar, desde esta línea, que las actividades de gobierno de Daniel asumen sentidos pedagógicos cercanos a estas líneas. Daniel busca promover desde la escuela, actividades destinadas a la educación política y para el trabajo de los adultos de la comunidad. Por otra parte, se trata de acciones que buscan generar modos de organización y trabajo alternativos a los que genera el modelo neoliberal actual (Heras Monner Sans y Miano, 2017). En este sentido, las actividades de gobierno asumen algunos sentidos propios de la educación popular (Freire, 1985). Es importante señalar, a su vez, que las observaciones realizadas no nos permiten afirmar que la necesidad o interés de organización colectiva haya surgido de la comunidad o de algunas de sus organizaciones. Se trata, más bien, de una meta definida por el director.

4. Los sentidos de la actividad de dirigir para Daniel: algunas conclusiones

Como hemos analizado, Daniel señala que dirigir supone gestionar, conducir y gobernar.

La gestión involucra, para Daniel, dos tipos de actividades, las administrativas y las de obtención de recursos. *Las de **gestión administrativa**, asumen los sentidos de:*

- Papeleo
- Carga a delegar
- Imposición del sistema
- Forma de control de la autonomía del director

*En cuanto a la **gestión como obtención de recursos**, los sentidos son:*

- Actividad necesaria e importante en contexto de vulnerabilidad social
- Actividad ligada a las metas del proyecto de escuela

Los *sentidos que asume la dirección como conducción o el ser un conductor* son:

- Favorecer procesos de cambio al interior de la institución.
- Supervisar, orientar o coordinar con otros para favorecer estas transformaciones.
- Contener y acompañar a las familias.
- Dificultad vinculada con la posibilidad de influir en el comportamiento de otros.

Los *sentidos que asume la conducción como gobierno* son:

- La búsqueda de construcción de un referente para la comunidad.
- El contacto con el barrio y el conocimiento de sus problemas.
- La centralidad de la articulación con otros actores sociales.
- El favorecimiento de la organización comunitaria a partir de la promoción de la participación de las familias en la vida institucional.

A continuación, retomaremos algunos de los análisis del apartado de actividades y avanzaremos en conclusiones más generales sobre las actividades con el fin de profundizar en la interpretación de los sentidos que asume el hacer directivo para Daniel.

4.1. Los tipos de actividades de dirección: valoración, dificultades y delegación.

Daniel identifica tres tipos de actividades de un director: gestión, conducción y gobierno.

Gestionar involucra aquellas actividades que, de acuerdo con los aportes de Frigerio (Frigerio y otros, 1992) podemos ubicar en la dimensión administrativa de la gestión. Daniel distingue, por un lado, lo administrativo como papeleo, a lo que le asigna el sentido de imposición y forma de control del sistema sobre el trabajo directivo. Lo administrativo asume así un sentido restringido y de connotación negativa, ligado a lo burocrático como algo impuesto por la organización del sistema y mecánico (sin sentido para los actores) (Frigerio y otros, 1992). La delegación de estas actividades en las secretarías, le permite a Daniel disponer de tiempo para ocuparse de otras actividades a las que atribuye mayor relevancia. Esta estrategia de delegación se constituye en un mecanismo que le permite realizar actividades con sentido para él y, de este modo, tener el poder sobre el propio acto de trabajo (Mendel, 1974).

En cuanto a la obtención de recursos, se trata de actividades que pueden ubicarse en aquellas propias de la gestión administrativa (Frigerio et. al., 1992). En este caso, la gestión como obtención de recursos no asume un sentido restringido y negativo. Es vista por Daniel como una actividad de relevancia para alcanzar las metas del proyecto educativo y necesaria en contextos donde los recursos escasean. Se trata así de una actividad elegida por el director y vinculada con el proyecto educativo.

Conducir, en la mirada de Daniel, refiere a la capacidad del director de liderar procesos de cambio en la institución. Estos cambios suponen, por una parte, la mejora de las prácticas de enseñanza. Así, conducir es conducir el trabajo docente. Por otro lado, la mejora refiere al edificio y su estado. Aquí conducir supone dirigir el trabajo de los auxiliares de limpieza. En tercer lugar, la conducción involucra la distribución de tareas al interior del equipo directivo. Por último, la conducción supone orientar a las familias y acompañarlas en el abordaje de sus problemas. Podemos decir que la conducción supone la promoción de nuevas prácticas pedagógicas y la supervisión de esos cambios. Daniel realiza estas actividades de forma indirecta, a partir de delegarlas en la vicedirectora y en programas ministeriales. En cuanto a la conducción de los auxiliares, las actividades asumen un sentido de supervisión directa de su trabajo. Se trata de asignar tareas y seguir su cumplimiento. Cuando Daniel refiere al trabajo

con docentes y auxiliares insiste en el sentido de dificultad. La conducción se presenta, en el discurso de Daniel, como algo que intenta realizar pero que no siempre logra. El sentido de intento se vincula con las dificultades que encuentra para lograr que docentes y auxiliares realicen aquello que él espera que hagan. En este sentido, decíamos que la dificultad de la conducción asume un sentido de dificultad en el ejercicio del liderazgo (Maisonneuve, 2009).

La conducción también involucra, en la mirada de Daniel, el trabajo con los miembros del equipo directivo y con las familias. En el caso de las actividades con la vicedirectora, podemos decir que se trata de actividades de coordinación (Souto, 2007). Es decir, entre ambos, definen tareas, establecen acuerdos y distribuyen responsabilidades. En el caso de las secretarías, el sentido que asume la actividad de Daniel es similar al que realiza con los auxiliares: define tareas y supervisa su realización (o delega esto en la vicedirectora). En el caso de las actividades que lleva a cabo con las familias, estas asumen el sentido de orientación y acompañamiento. Daniel se ocupa directamente de estas actividades y las lleva a cabo solo (es decir, sin acompañamiento de la vicedirectora). Dedicar un tiempo importante a recibir a las familias y escucharlas. Aquí, las actividades de conducción asumen un sentido de acompañamiento y contención emocional (Bion, 2006) más que de supervisión o control.

La conducción asume así para Daniel sentidos más ligados a la supervisión del trabajo de otros en el caso de trabajo con docentes, auxiliares y secretarías; a la coordinación de tareas en el trabajo con la vicedirectora; y al acompañamiento y contención en lo que refiere a las actividades con familias.

Gobernar, por último, hace referencia a la capacidad del director de convertirse en un promotor comunitario y favorecer el cambio en las condiciones de vida del barrio. Las actividades de gobierno se vinculan con lo que analizamos en relación con la función que Daniel asigna a la escuela en estos contextos: la organización colectiva de la comunidad barrial, cobran un sentido político (Abad y Cantarelli, 2012) en tanto promueven, desde la escuela, la formación de un proyecto común. Las actividades de gobierno son las más valoradas por Daniel y dedica la mayor parte de su jornada de trabajo a ellas. La delegación de actividades administrativas (fundamentalmente en las secretarías) y de actividades propias de la dimensión pedagógica (Frigerio et. al., 1992) (llevadas a cabo por la vicedirectora y por programas ministeriales) le permite disponer de tiempo para las actividades de gobierno. Se

trata de actividades que parecen asumir, aunque Daniel no lo presente de esta manera, sentidos cercanos a la educación popular (Freire, 1985) o la construcción política (Abad y Cantarelli, 2012).

Si tomamos como marco de interpretación las investigaciones analizadas en el capítulo de antecedentes, podemos decir de modo general, que algunas de las actividades que Daniel define y realiza, resultan consistentes con los resultados hallados sobre actividad de directores de diferentes países. Drake y Roe (1986) hablan de la “función de gestión administración” para referirse al control del presupuesto, la administración del personal, la administración, la gestión de equipamiento. Utilizan el término “Funciones vinculadas con el liderazgo educativo” para aludir a tareas de estímulo y apoyo a la enseñanza y aprendizaje. Hughes (1976, 1985) describe las “tareas de dirección administrativa” y “tareas de dirección educativa”. Así, encontramos en los estudios clásicos sobre dirección términos que aluden a lo que Daniel identifica como actividades de gestión (ligadas a la administración) y otros términos que refieren a lo que Daniel denomina actividades de conducción (tanto en lo referido al trabajo con docentes como con otros miembros de la institución).

Gimeno Sacristán en una revisión de investigaciones sobre tareas directivas, señala que en la mayoría se identifican tareas de tres tipos: tareas del ámbito curricular (vinculadas con seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje), tareas de gestión administrativa y tareas vinculadas con las relaciones interpersonales.

Como podemos observar, las investigaciones sobre dirección no brindan conceptualizaciones que nos permitan interpretar lo que Daniel denomina actividades de gobierno. Si bien en algunos de los antecedentes se hace referencia al trabajo del director con las familias o la comunidad (Gimeno Sacristán, 1995; Garduño, Slater y López Grosave, 2010; Fierro, 2006, entre otros), este trabajo no asume el sentido que Daniel le otorga (vinculado con la promoción de la organización colectiva y transformación de las condiciones de vida de la comunidad). Denominamos aquí a estas actividades, *actividades socio-políticas*.

4.2. El sentido ético-político de la actividad directiva y la búsqueda de autonomía del sistema

Como hemos mencionado, Daniel otorga centralidad a las actividades que denomina de gobierno. Estas actividades involucran: la articulación con actores sociales del barrio, organismos ministeriales; el acercamiento al barrio y conocimiento de sus problemas; la promoción de la participación de las familias en la cooperadora escolar. Todas estas actividades persiguen una misma finalidad: favorecer que las familias se organicen colectivamente y mejoren sus condiciones.

Para el director, estas actividades son las que cobran especial relevancia en el contexto en el que se ubica la escuela. En distintas oportunidades señala: “si como director no podés hacer nada para mejorar la vida de la gente del barrio, no tiene sentido” (Daniel, notas de campo). Daniel entiende que la situación de desigualdad social en la que viven las familias del barrio es injusta y debe ser cambiada. Entiende, a su vez, que la escuela y él como director deben trabajar para atenuar esa desigualdad. Las actividades de gobierno, son las actividades que le permitirían trabajar en ese objetivo. Podemos decir, entonces, que Daniel otorga a su trabajo como director un sentido de compromiso con el contexto, de condena de la desigualdad y de búsqueda de justicia social. La dirección asume así, un fuerte sentido ético-político propio de las posturas críticas (Giroux, 2013). En su mirada se trata de que los alumnos participen de prácticas de enseñanza de calidad, es decir se trata de ofrecer un curriculum que promueve la igualdad educativa. Sin embargo, este compromiso con el contexto va más allá de las prácticas pedagógicas que puede ofrecer la escuela. Supone que la escuela y Daniel como director (a través de las actividades de gobierno), favorezcan la participación de las familias. De este modo, la propia comunidad (a partir de su constitución como tal), se constituiría en un sujeto colectivo que pueda actuar para mejorar sus condiciones. En este sentido, señalábamos al hacer referencia a la función de la escuela según el proyecto, que en esta meta aparecen el sentido de “lo político” en tanto forma de construcción política alternativa a aquellas definidas por la política tradicional (Palumbo, 2017; Marchant, 2009). Las actividades de gobierno, serían los modos del director de trabajar en esta construcción. La fe en la actividad de dirección como promotora del cambio, puede entenderse, también, en el marco de un proyecto institucional con fuertes componentes utópicos (Fernández, 2005).

Por último, podemos señalar que las actividades de gobierno se articulan, en la mirada de Daniel, con la posibilidad de asumir el poder sobre sus propios actos de trabajo (Mendel,

1974). Daniel considera que la dirección como gestión (entendida esta como realización de papeleo) es el modo privilegiado de ejercicio de la dirección y el impuesto por el sistema. La definición e imposición, por parte del sistema, de una importante carga de actividades administrativas, es el medio, según su mirada, de controlar la acción de los directores. Como vimos, Daniel delega esta carga de tareas en otros miembros del equipo directivo y puede, de ese modo, ocuparse de aquellas actividades que considera importantes y relevantes para el contexto. La importancia que el director otorga a considerar los problemas singulares del contexto y trabajar sobre ellos y su rechazo a asumir el trabajo como aplicación de reglas administrativas impuestas por el sistema; nos permite hablar de “gestión como ética” (Birgin y Duschatzky, 2001). De acuerdo con la autora, esta modalidad de gestión discute el “deber ser” que establece el sistema; otorga centralidad a la singularidad de cada institución y define acciones desde lecturas plurales.

IV. La experiencia de dirigir de Daniel Sentidos en torno a la relación con los otros

En este apartado focalizamos en los sentidos que asume la experiencia directiva en tanto escenario de encuentro con otros. Si bien, al analizar las actividades directivas, hicimos referencias a los otros (docentes, familias, administración, etc.) con los que se relaciona Daniel; en ese apartado el foco de análisis se ubicó en los sentidos que asumen sus actividades. Sin embargo, quedaron enunciados allí algunos sentidos en torno a los vínculos (por ejemplo, al hablar de la relación de autonomía) que se construían y producían en el marco de ciertas actividades. Nos detendremos aquí en profundizar algunos de los sentidos enunciados y en analizar otros no abordados hasta el momento. Podríamos haber analizado los vínculos como una dimensión dentro de las actividades. Sin embargo, decidimos hacerlo en un apartado diferente en tanto entendemos que tal separación permite una presentación más clara y organizada de las interpretaciones construidas.

Como primer análisis de las observaciones realizadas, podemos afirmar que la experiencia directiva de Daniel es, desde el punto de vista de las relaciones con los otros, una experiencia caracterizada por la interacción casi permanente con familias, miembros del equipo de dirección, miembros de organizaciones que desempeñan actividades en el barrio y docentes. Son escasos los momentos en que Daniel se encuentra solo, la mayor parte del tiempo de la jornada de trabajo interactúa con otros. En este apartado tomamos datos de las observaciones así como de las entrevistas con el fin de interpretar los sentidos que asumen estas relaciones para él.

Para la interpretación de los sentidos que asumen las relaciones para Daniel, resultó central la noción de vínculo social que aporta la Psicología Social (Pichon-Rivière, 2000). El concepto de vínculo es la mínima unidad de análisis de esta disciplina. El objeto de estudio de ésta, no es el individuo, la persona o el sujeto en sí mismo; sino el vínculo que un sujeto pueda establecer con otro sujeto. Lo que interesa a esta mirada es cómo un sujeto se relaciona con un objeto -que en este caso es otro sujeto- y viceversa: cómo este objeto-sujeto afecta al sujeto que establece un vínculo con él. Esta conceptualización de vínculo social focaliza la mirada en los efectos subjetivos que tiene para el sujeto el encuentro con el otro (Mejía, 2002). Así,

se constituye una herramienta que permite analizar si en la relación, el sujeto toma y significa al otro como modelo o ideal, auxiliar o semejante, objeto de amor y/o deseo y como rival o enemigo (Freud, 2008). Es decir, se trata de una noción, donde el problema del sentido que asume el otro para el sujeto, ocupa un lugar central y, por esta razón, se constituye en una herramienta de análisis pertinente en nuestro trabajo.

1. Los sentidos del vínculo con las familias

1.1. Las familias como otro a ayudar

En el apartado referido a las actividades, señalamos que Daniel ocupa un tiempo importante de su jornada en recibir a familias de niños de la escuela. Se trata de familias que son convocadas por la escuela para conversar sobre dificultades de los niños o bien se trata de familias que se acercan a la escuela sin ser citadas.

En todos los casos, Daniel dedica tiempo a escuchar a las familias y les da información acerca de cómo están los niños. Durante las reuniones, a su vez, ofrece sugerencias o consejos que, según su mirada, podrían ayudar a que los niños (o la familia en su conjunto) aborden algunas de sus dificultades. Compartimos algunos intercambios de Daniel con una madre en una de estas reuniones:

“Madre de alumnos: ¿Y cómo está Federico? Yo no lo veo bien, no lo veo hacer las tareas, se pelea un montón con los hermanos (con gesto de mucha preocupación).

Daniel: Federico está bien (la toca en el hombro). Está aprendiendo, acá dejó de agarrarse a trompadas con todos los que se le cruzaban (sonríe cariñosamente a la madre y ella también lo hace). La maestra me dijo que lo ve entusiasmado, así que por él no te preocupes. El que no está bien es el más chiquito, ahí tenemos que hacer algo...

Madre de alumnos: ¿Sí? ¿Qué pasa?

Daniel: Y...no hace nada, nada de nada. En los recreos está solito y si se acerca alguien lo saca corriendo. La maestra está trabajando mucho pero es importante que vos te sientes de a ratos con él, a hacer la tarea, a charlar sobre la escuela, a ver qué lo enoja tanto. Es importante que le muestres que lo que

hace en la escuela es importante para vos. Probemos con eso y en unas semanas me contás (Daniel habla de forma pausada y con un tono afectuoso).

Madre: lo que pasa es que a veces no sé cómo ayudarlo, no entiendo las tareas.

Daniel: No importa que no sepas la tarea, importa que le acomodes algún lugar lindo para que se sienten a mirar el cuaderno, estés con él (Daniel le habla con tranquilidad y transmite seguridad). Si algo no pueden hacer, le escriben juntos a la maestra o piden ayuda al hermano. Lo importante es que ese tiempo sea de los dos y sea un tiempo lindo. ¿Estamos?

Madre: estamos, gracias director” (Reunión de Daniel con familias, oficina de dirección, notas de campo)

Daniel, en esta situación, escucha a la madre. Está atento a sus preguntas, a las dificultades que señala. Si consideramos los aspectos digitales de la comunicación (Watzlawick, Jackson y Bavelas; 1996), vemos que Daniel ofrece información sobre los niños y también da orientaciones acerca de cómo acompañarlos. Desde el punto de vista de lo que Daniel transmite analógicamente (Watzlawick, Jackson y Bavelas; 1996), podemos decir que Daniel ofrece un espacio de confianza y escucha, promovido por la utilización de gestos (tocar cariñosamente a la madre, sonreír) que transmiten cercanía. El ritmo de su voz es pausado, habla tranquilamente y con firmeza, lo que transmite seguridad y tranquilidad. Podríamos decir, a su vez, que ejerce una escucha clínica (Souto, 2016) en tanto está atento a lo que la madre dice y ofrece orientaciones acordes a las situaciones singulares que relata.

Desde un punto de vista emocional, podemos decir que se genera una relación que puede interpretarse desde la noción continente-contenido (Bion, 2006). Según Bion (2006), la madre sería vista como el continente de las ansiedades proyectadas por el bebé, ansiedades que es necesario procesar, contener y metabolizar. Bion denomina capacidad de rêverie a la capacidad materna de asimilar estas proyecciones, atenuar la ansiedad y devolverlas al bebé de una manera tolerable para su psiquismo. Podríamos decir que Daniel, a partir de la escucha, la abstención del juicio de valor, su calidez y ternura, y el ofrecimiento de orientaciones, promueve la construcción de un espacio continente que les hace posibles a las familias hablar de sus vulnerabilidades, expresar sus preocupaciones y temores y sentirse cuidadas. Daniel puede acoger lo que las familias proyectan en ese encuentro y devolver elaboradas las

emociones presentes (que en general se asocian con la incertidumbre o el miedo). En relación con esta idea, podemos pensar la relación de Daniel con estas familias a partir de la idea de función materna. En los encuentros con las familias, el director ofrece distintos objetos (sugerencias o consejos) cuya finalidad sería la de nutrir las y hacerlas crecer en el ejercicio de su función como madres/padres o responsables de los niños. El director es, en esta relación, un auxiliar o auxiliador de las familias (Freud, 2008), alguien que contribuye a su desarrollo como cuidadores.

Las familias son, para Daniel, un otro que requiere de escucha y ayuda. Se trata de un otro, por lo general, desprovisto de las herramientas necesarias para cumplir la función de adulto en relación con los niños a su cargo. Durante las conversaciones Daniel no suele juzgar a las familias por lo que hacen, les señala qué sería importante que hagan para mejorar la situación de los niños. En este sentido, se muestra comprensivo con las situaciones complejas que suelen describir y, en los casos en que lo considera necesario, interviene para resolver algún conflicto entre adultos. Señala:

“Las familias están muy solas y complicadas y no saben qué hacer. No saben cómo tratarse, no saben cómo criar a los hijos, no saben qué hacer para ayudarlos. Entonces, muchas veces es intentar darles algunas de esas herramientas, darles ideas de cómo pueden criar, qué está bien y qué está mal sin juzgarlos, porque en estos contextos no podés juzgar, la situación es muy complicada como para ponerte moralista” (Daniel, notas de campo).

A su vez, las familias ven en Daniel a alguien en quien pueden confiar y que les brinda ayuda o protección. Un padre miembro de la cooperadora señala:

“Y...las familias antes ni venían a la escuela, ahora vienen. Saben que Daniel los escucha y los entiende, saben que si puede les va a dar una mano. Algunas pasan cosas muy feas y...por ahí...tienen vergüenza, pero se empezó a correr la voz que el director no te reta, te ayuda, entonces se animan y vienen.” (Fabián, padre de cooperadora, notas de campo)

Daniel considera central que las madres (o sus sustitutos) estén presentes en el cuidado de los niños. Tanto en las entrevistas, como en las reuniones con familias observadas, el

director da orientaciones que suponen una valoración importante del vínculo de los adultos con los niños (“no importa que no sepas la tarea, lo importante es que estés ahí presente”, dice una y otra vez en los encuentros). Las familias suelen llegar a los encuentros con temores, sintiéndose solas y desamparadas, señalando que no encuentran maneras de criar a acompañar a los niños. Los modos de hablar del director, sus gestos, la paciencia y afecto que manifiesta nos permiten decir que se ubica en una posición en la que predomina la ternura (Ulloa, 1988). La ternura es para Ulloa (1988) una instancia psíquica fundadora de la condición humana. Ulloa (1988) describe la invalidez infantil como un estado propio de los primeros tiempos del sujeto humano, tiempo en el que actúa, o no, la ternura parental. Define a la ternura como una instancia psíquica fundadora de la condición humana. La ternura como función tiene dos características: la empatía, que garantiza el suministro adecuado (calor, alimento, arrullo, palabra) y el miramiento que define como mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo. Podemos decir, que en los encuentros con las familias, quienes se encuentran expuestos a situaciones de sufrimiento y violencias, que los conducen a sentirse desesperados; Daniel ofrece un escenario de encuentro atravesado por la ternura. Se identifica con las familias, reconoce su sufrimiento y las contiene y orienta.

1.2. Las familias como otro a convencer y organizar

Como hemos mencionado, Daniel considera central promover la participación de las familias en la escuela y, de este modo, favorecer la organización colectiva de la comunidad. Para ello, el director busca convencer a las familias para que participen en la institución. En diferentes encuentros con las familias (acto de inicio de clases, asamblea de cooperadora, reuniones de la cooperadora escolar, conversaciones en el barrio), el director busca ejercer influencia en el comportamiento de las familias, por lo que podemos decir que la relación entre Daniel y las familias asume sentidos propios de una relación de liderazgo (Maisonneuve, 2009).

A diferencia de lo que ocurre con las familias que recibe los días jueves (donde el otro del vínculo es un otro individual: la familia, cada familia), aquí las familias asumen un sentido de otro colectivo: son la potencial comunidad. Sostenemos, entonces, que Daniel busca constituirse como líder de la comunidad o líder del cambio que propone. Las familias, asumen en esta relación, la posición de potenciales seguidores (Maisonneuve, 2009).

En el intento de convencer a las familias, de ejercer influencia, Daniel desarrolla ciertas líneas de argumentación en los encuentros con éstas. Entendemos a la argumentación como un medio que permite resolver una diferencia de opinión, como una manera razonable de llevar las diferencias de opinión a una conclusión. Se trata de una “actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista” (Eemeren, Grootendorst, Snoeck Henkemans; 2006, p. 17). En el caso de Daniel, la argumentación se presenta en una discusión implícita (en tanto el otro de la discusión no está presente o bien no lo expresa) y asume, por ello, la forma de un monólogo (Eemeren, Grootendorst, Snoeck Henkemans; 2006).

Daniel, buscará, entonces, en diferentes momentos, hacer que las familias acepten su punto de vista. El punto de vista del director supone:

- la definición de la realidad de las familias como una realidad de sufrimiento;
- la posibilidad de cambiar/mejorar la situación de cada familia;
- la necesidad de participación en la escuela para alcanzar ese cambio.

El punto de vista con el que Daniel discute se encuentra implícito pero podemos decir que supone que las familias deben seguir como hasta el momento, sin esperar una mejoría de su situación ni hacer nada para lograrla.

Presentamos a continuación algunos fragmentos de un monólogo de Daniel dirigido a familias (en el patio de la escuela luego del acto de inicio de clases) cuyo análisis nos permite interpretar algunas de las características que asume la argumentación que desarrolla y, a partir de allí, señalar algunos de los sentidos que asumen las familias (en tanto otro) para él:

“Finalizó el acto, los docentes se dirigen a las aulas con sus alumnos. Daniel camina hacia una de las gradas que existe en el patio techado de la escuela, se sube al primero de los escalones y hace gestos a los padres y madres presentes para que se acerquen al lugar en el que se encuentra. Los hombres y mujeres (que en ese momento son alrededor de 40) se acercan y arman una especie de semicírculo a su alrededor. Daniel comienza a hablarles.

Daniel: Todos sabemos que la escuela está mejor, si la escuela está mejor, todos estamos bien y eso es lo que importa (con énfasis en la voz, mueve las manos mientras habla, algunos padres y madres asienten). Porque sabemos que muchos la están pasando mal y a nadie le gusta sufrir o ¿a ustedes les gusta sufrir?, ¿a usted le gusta sufrir? ¿A usted le gusta sufrir, a usted le gusta sufrir?” (Mira a distintos miembros de las familias a la cara, quienes niegan con la cabeza). A nadie le gusta sufrir. Bueno, para estar mejor es importante que todos nos involucremos” (Notas de campo).

Daniel comienza a hablar a las familias presentes a partir de describir la situación en la que se encuentra la escuela: la escuela es una escuela que está en un proceso de mejora. Describe esa realidad de manera tal que su punto de vista se presenta como indiscutible, hay allí un presupuesto: todos sabemos/acordamos en que la escuela está mejorando. La mejora de la escuela es, en el punto de vista que presenta Daniel, la mejora de cada familia. De este modo, una de las premisas que presenta es la que afirma que si la escuela mejora, todos mejorarán. Una segunda premisa señala que para sostener la mejoría es importante que se involucren o participen.

Para argumentar y defender su posición, Daniel apela al uso de preguntas contra argumentativas: ¿a quién le gusta sufrir? Si los presentes contestan que no les gusta sufrir, estarían afirmando también que están de acuerdo con que el bien de la escuela es el bien de cada uno y que por lo tanto deberían involucrarse. A su vez, es poco probable que alguien afirme que disfruta del sufrimiento. De este modo Daniel establece una línea de argumentación “cerrada”, en la que queda poco lugar a un punto de vista alternativo: aquel que no se involucra, que no está con el cambio de la escuela, es aquel a quien le gusta sufrir (después no puede quejarse). Se trata de un modo de presentar los argumentos que anula una posible presentación de puntos de vista, o al menos la dificulta. Daniel hace prevalecer su lógica y esto puede entenderse en tanto más que discutir con los padres busca convencerlos de que participen (no busca conocer su opinión, ni que les parece el cambio, sino que intenta lograr que participen de él). En ese proceso pasa de fórmulas generales (“a nadie le gusta sufrir”) a realizar preguntas individuales (mirando a padres en particular) como un modo de interpelar y convencer a cada uno. En este sentido, podemos decir que Daniel define a los padres como auxiliares (Freud,

2008) de su meta o proyecto. Las familias son los otros que necesita para avanzar en el proyecto de escuela. Señala:

D: “Ustedes saben que la escuela está cambiando, está mejorando y por eso los necesitamos (realiza gestos con las manos mientras habla y alterna la mirada hacia los distintos participantes)” (Daniel, notas de campo).

Una de las marcas que aparece en el discurso del director en este momento y que se encuentra en distintos pasajes es el modo en que define al destinatario de su discurso. Daniel convoca a las familias a participar y lo hace desde un llamado de necesidad: para lograr el cambio, para dejar de sufrir es necesario que participen. Las familias se definen como otro necesario, imprescindible.

Al avanzar en su discurso Daniel señala, más concretamente, cuáles serían los modos de participación. Señala:

D: “El boca a boca es importante, es importante que les digan a los otros padres que vengan; que ustedes vengan y traigan a otros. Es importante que vengan a las reuniones y que cuenten y traigan a otros vecinos que no vinieron” (Daniel, notas de campo).

Realiza aquí un pedido concreto. Una de las cosas que deben realizar es hablar con otros padres para que se acerquen, convencerlos. Difundir lo que se está diciendo en la escuela para que otros participen en las reuniones. Las familias asumen aquí el sentido de auxiliares en la comunicación entre la institución y la comunidad.

Por otro lado, Daniel define algunas reglas o principios sobre las características de la relación a establecer entre familias:

D: No tienen que ser amigos, pero sí les tiene que importar el otro, tiene que importarles (hace énfasis en esto a través del cambio de vos y haciendo gestos con la mano). No importa si es boliviano, paraguayo, argentino. Somos todos seres humanos y todos sufrimos y hay que pensar que vamos a estar mejor. Me tengo que preocupar por el que está mal, me tiene que importar el que está mal, también los que hacen algo porque algunos están mal” (Daniel, notas de campo).

Define así que el otro merece reconocimiento, es un otro que “debe importarme”. Señala que la nacionalidad no es de relevancia. Aquí Daniel discute con un punto de vista instalado en la comunidad (según su mirada y la de algunas familias) que supone concepciones sobre las personas basadas en prejuicios y vinculadas con la nacionalidad (“los paraguayos son peleadores”; “los peruanos son ladrones”, etc.). En su línea de argumentación, Daniel apela a que puedan reparar en aquello que los une y no en lo que los diferencia: son todos seres humanos y, además, todos están sufriendo. La humanidad y el sufrimiento como estado compartido, debe llevarlos (Daniel se incluye aquí en un “nosotros”) a cooperar con y por los otros. Así Daniel busca construir una imagen de lo compartido, de lo común entre ellos. Afirmamos que aquí las familias son, para Daniel, un otro colectivo. Más precisamente, Daniel le habla a un otro que puede devenir en otro colectivo, en otro comunitario. En este sentido, decimos, en términos del vínculo, que las familias son para Daniel un otro (colectivo/comunitario) a dirigir/construir.

Daniel se incluye en el “vamos” a estar mejor. Utiliza, además, el imperativo en el que también se incluye: “me tengo que preocupar”. De esta manera usa el “yo” para representar a un adulto comprometido con los demás, que es el tipo de adulto que quiere que sean los miembros de las familias. Luego señala que “solo así vamos a estar mejor”, indicando que hay un único camino posible de mejora y él lo está señalando. En este sentido, podemos decir que Daniel se autodefine aquí como un líder del colectivo o bien del proceso de cambio. Se presenta así, e insiste en su discurso, cierta idea mesiánica, en tanto está presente el sentido de la mejora por venir.

Continúa con su argumentación: la mejoría llegará si todos aportan y se esfuerzan. El estar mejor se define así como una promesa que requiere de ciertas condiciones que son la participación y el esfuerzo. Señala en relación con el esfuerzo:

“Sólo así vamos a estar mejor y se está mejor con esfuerzo, hay que esforzarse. Cuesta esfuerzo estudiar, pero los chicos tienen que estudiar en la escuela y a la tarde tienen que hacer la tarea. Les tenemos que enseñar que pueden estar mejor, que el camino no es el choreo, no puede ser el choreo (varios padres asienten ante esto último) y yo los necesito (con énfasis), te necesito, te necesito, te necesito. (Repite esto mirando a los ojos a distintos padres y madres mientras

los señala con el dedo, algunos padres sonríen y asiente, otros solo asienten)”
(Daniel, notas de campo).

El esfuerzo se define en relación al estudio de los hijos. Estudiar aparece como una meta que presenta dificultades que es necesario superar ya que si no se superan lo que queda como posibilidad o camino es el “choreo” (la delincuencia). Daniel representa el mundo futuro a partir de una organización polar o dicotómica: se trata de estudiar o de robar. La escuela es concebida aquí como el medio para “salvarlos” del “choreo”, es el único camino posible de “salvación”. Así, el director presenta a su audiencia un mundo organizado no sólo de modo dicotómico, sino con cierto sentido trágico o de peligro: el no asumir el camino que propone los colocaría en un mundo delictivo. Insiste el sentido de proponerse como líder hacia la mejora, los argumentos que utiliza buscan entusiasmar a los destinatarios de su presentación.

2. Los sentidos del vínculo con los docentes

En este apartado recuperaremos los sentidos que asume, para Daniel, el vínculo con los docentes de la escuela. En primer lugar, analizamos algunos de los sentidos que parecen articular la experiencia de los docentes en la institución y los sentidos que atribuyen al vínculo con Daniel. Luego nos detendremos en los sentidos que Daniel (y en algunos casos Ana, la vicedirectora) construyen con los docentes y la relación con ellos. Para este análisis consideraremos algunos fragmentos de entrevistas y fragmentos de la observación de una jornada institucional en las que participaron el equipo docente de la escuela y el equipo directivo.

2.1. Sentidos en torno al vínculo entre Daniel y los docentes, y a la presencia de las familias en la escuela

Un grupo de docentes de la institución expresa el malestar que le genera la presencia de las familias en la escuela. Establecen así un punto de desacuerdo con una de las metas centrales del proyecto de escuela que es la participación de éstas en la vida institucional.

Los maestros de este grupo organizan su percepción del vínculo con las familias como de confrontación o lucha (familias y docentes estarían enfrentados). Daniel y Ana, son significados, en relación con esa confrontación entre docentes y familias, como quienes

deberían tomar posición por unos u otros en el supuesto enfrentamiento o conflicto. En la jornada institucional los docentes señalan cuestiones como las siguientes:

La maestra de 4° grado (M7¹²) relata una situación en la que un padre se acerca al aula a gritarle por un problema con un alumno (nombra al alumno).

M10: “A ese padre le dieron mucha cabida.”

M7: “Imaginate que el pibe habla de abuso” (a Daniel) ¿Vos entendés?

Daniel (a M7): “Después si querés charlamos del caso. Las reuniones de ciclo son para eso. Ahora, ‘los pibes de esta escuela’ (hace gesto de poner comillas a las palabras), así generalizado, no. Identifiquemos familias y distingamos pibes. Tenemos pibes judicializados. Pensémoslo. Están todo el tiempo chocando. Te va a dar un sopapo...”

M2: “Hay padres a los que se les dan muchas alas y después pasa esto.”

(Notas de campo, jornada institucional)

En el fragmento que citamos se hace presente una idea que insiste en entrevistas con algunos docentes: la relación entre padres que gritan o tratan inadecuadamente a los maestros con el hecho de que se les permita a los padres estar presentes en la escuela. Con el uso de la tercera persona (“le dieron cabida”) o del impersonal (“les da alas”) la docente refiere a la presencia y libertad que las familias tienen en la escuela. A su vez, evita nombrar a quienes se refiere. En las entrevistas individuales los docentes explicitan que es el director el que “deja entrar a los padres” (entrevista a docente de quinto grado) y que Ana no está tan de acuerdo con esta presencia (“Ana les pone -a los padres- un poco más el freno”. Docente de cuarto grado, notas de campo).

Podemos decir, entonces, que de manera indirecta, un grupo de docentes responsabiliza a Daniel del maltrato de los padres hacia los docentes (en tanto es él quien “les da alas”) y podría leerse esto como un reclamo al director. Los docentes reclaman que no esté de su lado y sí del de los padres que agreden.

En el fragmento siguiente la visión sobre los padres como aquellos que maltratan a los docentes se repite. Además se reitera la idea de que los padres “no están en su lugar” y que es

¹²M refiere a maestro/a y el número permite identificar a cada uno de los docentes participantes en la jornada (no aluden al grado que tienen a cargo).

Ana, la vicedirectora, quién los ubica o coloca en el lugar que deberían tener. Se define así una figura y contrafigura: Daniel es quien representa y defiende a los padres (en contra de los maestros). Ana es quien defiende a los docentes. Vinculado con el uso del grito para llamar la atención de los alumnos se da el siguiente diálogo:

Un docente (M5) después de que la maestra plantea la situación con el padre que le gritó en la puerta del aula, señala que le parece importante hacer un acuerdo acerca de cómo se habla a los alumnos. Indica que en algunos casos son los docentes o directivos quienes gritan a los niños y eso les produce angustia.

M7: “Yo me hago cargo, yo soy de gritar.”

M5: “Yo no escuché gritos tuyos. Una cosa es levantar la voz para avisar de algo y otra es el ejercicio continuado del grito. Los chicos sienten angustia en esas situaciones y me parece que no está bueno. Ante la lógica de los sujetos de derecho de la que Daniel habló en algún momento, y dijo que eso estaba primero, me parece que no está bueno.”

M4: “Una cosa es el grito y otra es el maltrato hacia nosotros, los padres nos maltratan, hablamos de cosas distintas”

M5: “Pero nosotros no podemos replicar eso.”

M4: “A mí no me gusta que el padre me trate así. Decí que Ana lo puso en su lugar, que se pone de nuestro lado y hace algo.”

(Notas de campo, jornada institucional)

En el párrafo anterior aparece la voz de M5 quien parece representar una posición identificada con Daniel. Sin decirlo señala que se identifica con “la lógica de que los chicos son sujetos de derecho de la que habló Daniel”. Al referirse a los adultos que gritan en la escuela se refiere a Ana (se refirió a esto en una entrevista). Las discusiones que se dan en este encuentro en relación con la participación de las familias en la escuela y la relación que algunas familias establecen con los docentes permiten visualizar la existencia de grupos institucionales organizados en torno a las figuras de Daniel y Ana y lo que cada uno parecería representar. Daniel parecería representar los derechos de los alumnos y de las familias y constituirse así, para algunos maestros, en un “defensor” de los padres y, por lo tanto, no de los maestros. Se

presenta de esta manera la idea de bandos o grupos en oposición: familias por un lado y maestros como opositores. Ana como defensora de los maestros (al “ubicar” a los padres, “ponerlos en su lugar”), Daniel como defensor de las familias (al darles “cabida” en la escuela). Desde el punto de vista institucional, podemos decir que el malestar que experimentan los docentes en relación con la presencia de las familias en la escuela asume el sentido de conflicto, en tanto el planteo toma la forma de confrontación entre dos bandos (familias y docentes) o posturas contrapuestas (Bleger, 1989). Cada bando tiene un representante en la dirección: Daniel y Ana.

En la jornada institucional, docentes y directivos participaron de diferentes actividades coordinadas por un psicólogo social. Una de las actividades consistió en organizarse en grupos de entre cinco y siete participantes. Cada grupo recibía una tarjeta con un par de imágenes (cuchara y pez; abeja y viento; piedra y caballo; tren y flor; fuego y carretera). La consigna provista fue la de relacionar las imágenes de cada tarjeta con algún o algunos actores de la escuela (director, vicedirectora, familias, docentes, niños) y explicar la relación establecida. Señalamos una de las respuestas:

“A nuestro grupo le tocó la tarjeta de abeja y viento. Para nosotros las abejas son los padres...porque son como abejas porque zumban (una docente hace gesto de revoloteo sobre su cabeza). Los padres están siempre dando vueltas, siempre dan vueltas a cualquier hora (la maestra habla molesta y varios docentes de otros grupos asienten con la cabeza y sonrían). Y vienen según como sople el viento, a veces vienen tranquilos otras no tanto.” (M10. Notas de campo, jornada institucional)

En síntesis, podemos señalar que la presencia de los padres (que Daniel promueve) crea tensiones y malestar en el equipo de docentes. La relación de Daniel con los docentes está mediatizada por su relación con los padres, y se define así un escenario significado como de conflicto entre bandos (Bleger, 1989) en el que parece necesario que Daniel se pronuncie por unos u otros. Daniel se ubica así en una lucha imaginaria de la que sin darse cuenta (o sabiéndolo) participa. Él parece tomar partido (imaginariamente) por los padres, ganándose cierta desaprobación de los docentes. Algunos docentes parecen reclamarle a Daniel protección o cuidado (un cuidado que Ana sí les brinda). Podemos pensar que los docentes

viven el vínculo con Daniel como un vínculo caracterizado por la pérdida de amor. Daniel brinda su cuidado y atención a las familias y no a ellos. En este sentido, podemos hablar de rasgos propios de las relaciones parentales y, en cierta medida, de rasgos propios de un funcionamiento institucional de tipo psicofamiliar (Mendel, 1974) en lo que refiere al vínculo entre Daniel, Ana y este grupo de docentes.

2.2. Sentidos en torno al vínculo entre Daniel y los docentes, y la presencia de programas ministeriales en la escuela

Otro elemento que media la relación entre Daniel y los docentes es la presencia de programas ministeriales en la escuela. Mientras el director, como hemos visto, entiende que estos programas colaboran con la mejora de la enseñanza y se esfuerza por obtenerlos, los maestros expresan diferentes dificultades y cierto malestar a partir del trabajo con los programas. En la jornada institucional, en diferentes momentos, expresan cómo perciben el trabajo con estas propuestas:

Un docente plantea que hay muchos proyectos abiertos (menciona algunas actividades que están realizando en el grado en el marco de programas ministeriales que funcionan en la escuela) y que no puede avanzar con todos.

G: “(...) Si tienen que cerrar proyectos y quedarse sólo con algunos los cierran.”

M1: “Uno con tanto programa, proyecto y proyecto va perdiendo el sentido de lo que hace.”

M8: “Los proyectos se lavan”

(Notas de campo, jornada institucional)

Las docentes señalan aquí que la multiplicidad de proyectos hace que éstos pierdan sentido (“se lavan”) y que la propia tarea de enseñar lo pierda. Lo que los docentes señalan, respecto de la pérdida de sentido de la tarea a partir de que la tarea de enseñar queda definida por otro (los programas) puede ser entendida en términos de alienación (Mendel, 1974). Mendel señala que la imposibilidad de ejercicio de poder sobre el propio acto de trabajo (en este caso, la enseñanza) supone para el sujeto una pérdida de deseo e interés. La pérdida de sentido de la tarea, puede ser entendida a partir de la expropiación que hacen los programas sobre el control del acto de enseñar por parte de los docentes.

Por otra parte, podemos interpretar las opiniones de desacuerdo de los docentes respecto de los programas ministeriales como una forma de rechazo a la propuesta y proyecto del director. Los docentes y el director no comparten concepciones acerca de la enseñanza, de qué modo mejorarla, el lugar de los técnicos en la escuela, etc. En este sentido, podemos decir que existen diferencias ideológicas (Fernández, 2005) entre el grupo de docentes y Daniel lo que genera tensiones y conflictos entre ambos.

En otro momento del encuentro, otros docentes señalan su desacuerdo y malestar en relación con los diferentes proyectos que llevan adelante en las aulas:

M5: “Yo lo hablé con Ana, nosotros no llegamos con todo (se refiere con los distintos proyectos relacionados con programas del proyecto institucional de la escuela).”

M: “Sí, me pasa que empiezo una cosa y no la puedo terminar que ya hay otra...”

M6: “Sí, es así, no podemos más.”

M7: “Son muchas cosas”

Daniel: “De lo que presentaron pueden decidir hacer algo (hace referencia a los proyectos que ya están funcionando en la escuela. Hace un chiste pero nadie se ríe) El aula es un lugar vivo, es eso o se muere. Hay conflictos sí! No viene de tirón de orejas, ni de apretada. Sabemos cuáles son las dificultades que tenemos, pero es lo que decíamos, tenemos que mejorar lo que hacemos.

Daniel continúa hablando y hace referencia a las dificultades de los alumnos de sostener la escuela secundaria y de la necesidad de brindar una mejor educación en la primaria para que puedan sostenerla y que los programas apuntan a eso. Los docentes tienen caras serias. Se percibe un clima de tensión y malestar (Notas de campo, jornada institucional).

En el fragmento anterior, los dichos de los docentes presentan sentidos como los de sobre exigencia, falta de tiempo, multiplicidad de cosas a realizar que son vividas como excesivas. Daniel señala que pueden elegir qué hacer de aquello que los programas ofrecen. Agrega, además, que es importante mejorar la propuesta de enseñanza porque a los alumnos no les va bien en la escuela secundaria. De alguna manera, con esa intervención señala que la

enseñanza (y por lo tanto la tarea docente) no está siendo buena o suficiente y que los programas son necesarios por esta razón. Existe en su presentación el supuesto de que la vía para la mejora de la enseñanza es la presencia de los programas y, por tanto, la mejora no podría descansar únicamente en la acción de los maestros. La definición de una necesidad de mejora, que además es responsabilidad de estos programas (y no directamente de los docentes) supone así una crítica a los maestros y una definición de ellos, desde el punto de vista discursivo, como sujetos incapaces, cuya incapacidad requiere ser compensada con otros apuntalamientos (los que brindan los programas).

Martins (2006) señala que las reformas educativas de los años noventa en América Latina se caracterizaron por compartir tres elementos sustantivos al pensar las relaciones entre educación y pobreza: 1) nombrar al sujeto de la educación como niño carente; 2) postular la necesidad de un nuevo modelo de atención escolar para atender a estos niños; 3) concebir a los maestros como técnicos a los que habrá que capacitar para trabajar con esos niños. Podemos decir que Daniel, parece concebir a los maestros desde estos elementos. Los maestros son definidos como otros carentes de la capacidad de brindar enseñanza de calidad; es necesario generar nuevas prácticas de enseñanza; los programas ministeriales serán los encargados de trabajar con los maestros, en tanto técnicos, para compensar esa falta de pericia.

2.3. Sentidos en torno al vínculo entre Daniel y los docentes, y la imposibilidad del trabajo compartido

Otro de los problemas que los docentes plantean en la jornada institucional tiene que ver con la falta de tiempo para encontrarse y poder desarrollar propuestas en equipo. Un docente señala:

M15: “Nunca tenemos mucho tiempo para juntarnos a hablar y discutir temas que nos preocupan, lo de la visita al Museo y el Programa de Arte es interesante (refiriéndose al objetivo de la jornada institucional), pero deberíamos usar este tiempo para trabajar con los compañeros y la dirección algunas de las cosas que nos preocupan (varios docentes asienten).”

(Notas de campo, jornada institucional)

Otra maestra señala:

M7: “Tomando lo que dice M me parece que tiene que haber momentos de interacción, de poder reunirnos para pensar lo pedagógico.”

Ana: “En lo de ZAP tenemos esos momentos.”

M1: “Sí, una vez al mes, pero no tenemos espacio para pensar proyectos juntos entre dos o tres docentes (...) Es importante que pensemos en proyectos compartidos y todos estemos comprometidos”

M8: “Estamos pensando en superproyectos y el maestro no puede hacerse cargo de su grado...”

(Notas de campo, jornada institucional)

Los docentes aquí traen dos tipos de dificultades: la falta de tiempo para encontrarse con otros colegas y generar proyectos compartidos y, por otro lado, la implementación de proyectos (se mencionan como “superproyectos”) que no darían cuenta de las problemáticas que se presentan en el grado (implementamos superproyectos cuando “no puede hacerse cargo de su grado”). A la dificultad de los tiempos para encontrarse entre pares se suma cierta crítica a la implementación de programas en tanto no responden a los problemas que enfrentan. Otro docente vuelve a plantear el tema de la sobreabundancia de actividades y aparece nuevamente la idea de que se trata de actividades que no responden a las necesidades del aula:

M3: “Yo comparto. Creo que son muchas actividades. Daniel nos mandó a ver una película y ahora esto, no tenemos tiempo para trabajar lo que realmente nos pasa, los problemas de la escuela”

M6: Quizás parece que estamos boicoteando la actividad y es interesante, pero no podemos concentrarnos con eso porque estamos pensando en qué pasa en la escuela y no tenemos momentos para encontrarnos, hablamos con alguna maestra a las corridas en el recreo y nos pasan cosas y no podemos trabajarlas.”

Ana: “tenemos las reuniones de ciclo para eso”.

M: “pero no alcanzan”

M: “o en esas reuniones hacemos otra cosa y no hablamos de esos problemas que tenemos.”

(Notas de campo, jornada institucional)

En el fragmento anterior aparece la voz de Ana. Ante el señalamiento de los docentes de la falta de encuentros. Ana indica que sí los tienen (“tenemos las reuniones de ciclo para eso”). Los fragmentos de diálogos permitirían decir que hay dos posturas: la de los docentes que hablan de falta de tiempo para encuentros que permitan pensar problemáticas de la escuela y la posición de Ana (que Daniel acompaña desde el silencio y asintiendo) que señalan que tales tiempos existen. La comunicación que se da en este momento da cuenta de cierta dificultad de Ana y Daniel de tomar y problematizar lo que los docentes señalan. A diferencia de lo que ocurre con la participación de las familias en la escuela (donde Daniel y Ana son definidos como representantes de bandos institucionales enfrentados), aquí ambos representan la misma postura y quedan así enfrentados con los maestros.

En otro momento del encuentro vuelve a plantearse la necesidad de trabajar en encuentros compartidos. Hay docentes que consideran que es necesario convocar a especialistas que permitan abordar las dificultades que encuentran en el aula y otros consideran que ese trabajo es entre ellos:

Prof. Música: Las conclusiones las tenemos que encontrar nosotros y no lo estamos logrando (...) Vengo proponiendo hacer actividades comunitarias y nadie se suma, hay docentes que no logran contener a sus grupos y entiendo que eso es un fracaso. Creemos que es posible otro modo de escuela, tenemos que compartir sobre eso y si alguien cree que no tiene que haber bolivianos en la escuela tiene que decirlo, para poder trabajarlo...”

Ana: “El tema es que hay docentes que van de invitados a la escuela a los proyectos y no se involucran.”

M3: “Todo lo que hicimos los docentes en la escuela en 2006, 2007 se perdió...seguimos viendo arbolitos (por el campamento) y los chicos pasan de grado sin aprender.”

(...)

Prof. Música: “Es importante construir acuerdos, si gritamos o no, si me traes los chicos o los voy a buscar...”

Ana: “Ya está escrito...”

Profe Música: “De nada sirve que esté escrito si nadie lo hace...”

Daniel: “Lo que plantean no es contrapuesto, lo importante es saber que estamos todos del mismo lado, que tiremos todos para el mismo lado aunque no estemos de acuerdo. Por ahora dejemos acá y veamos quiénes están interesados en el programa de arte que hoy estamos presentando.”

(Notas de campo, jornada institucional)

Ante estos planteos de los maestros, la respuesta de Ana consiste en señalar que lo que los docentes piden está ya disponible (las reuniones de ciclo están y los acuerdos existen escritos). Por otra parte, Daniel adopta, con su respuesta, una postura más conciliadora (en tanto señala que lo que están opinando no es contrapuesto). Sin embargo, no avanza en esta línea y decide cerrar el tema de conversación para avanzar con la agenda de la jornada que es la presentación de un nuevo programa para la escuela. Es decir, avanza con el tipo de modalidad de trabajo (programas en la escuela) que los docentes están cuestionando. En este último fragmento, aparece en el discurso de Daniel, un sentido que insistirá en distintos momentos: la idea de que hay lados y que lo importante es que estén todos del mismo.

Podemos decir que los docentes definen una relación de confrontación con la dirección (con Ana y Daniel) y reclaman otros modos de trabajo. Piden más tiempo para construir juntos y poder abordar problemas de sus prácticas. Las intervenciones de Daniel y Ana no dan lugar a estos pedidos. En cambio, justifican sus decisiones sobre el proyecto institucional, un proyecto definido por ellos dos. En este sentido, podemos decir que el vínculo de Daniel (en este caso de Daniel y Ana) con los docentes asume algunas características propias del liderazgo autoritario (Maisonneuve, 2009), en tanto es Daniel quien define las metas de trabajo y los modos de llevarlas a cabo. Como podemos ver, a partir de los sentidos analizados, en la relación de liderazgo que Daniel les propone a los docentes (que consiste en que acuerden y contribuyan al proyecto de escuela tal y como está definido), un grupo importante de ellos manifiesta desacuerdo. Así, el vínculo entre Daniel y un grupo importante de maestros asume sentidos como los de malestar, tensión, desencuentro y desacuerdo.

2.4. Los docentes como auxiliares o como enemigos

Daniel describe a los docentes de la escuela a partir de organizarlos en dos grupos:

“Y...tenés un grupo de maestras que le pone mucha garra, que genera cosas nuevas con los chicos, que se ocupan de los problemas del aula, que acompañan la gestión. Después hay otro grupo de maestros, importante, que se resiste a entrar en el nuevo proyecto de la escuela, entonces ponen palos en la rueda” (Daniel, notas de campo).

Según el director, se encuentran, por un lado, los docentes que acompañan el proyecto de escuela. Se trata de docentes que generan nuevas propuestas de enseñanza y abordan problemáticas de aula de manera autónoma (es decir, sin requerir de mucha ayuda de dirección). Por otro lado están aquellos que se muestran como opositores al proyecto.

Daniel, en distintas oportunidades, presenta en su discurso las palabras “traición” o “traidores”. Se trata de una palabra que aparece para calificar a aquellos que toman decisiones en contra de las metas que él como director define. Así, los “amigos de la gestión” son aquellos que contribuyen con sus acciones al cambio que el director promueve. “Los enemigos de la gestión” son quienes se oponen a las propuestas de Daniel. Respecto de una propuesta que realizó a los docentes para modificar el horario de ingreso a la escuela y el horario de comedor, dice:

“El año pasado hubo discusiones con algunos docentes, porque queríamos (Daniel y la vicedirectora) hacer entrar a los alumnos a las 7.30 h. Y resolver la pérdida de horas de clase por el comedor, pero algunos docentes no estuvieron de acuerdo y no se pudo. Muchos hablan del compromiso y la revolución, pero cuando hay que hacer algo ponen el grito en el cielo y te sacan el estatuto de abajo del abrazo. Es así, algunos están con la gestión y otros son enemigos de la gestión. La cuestión es esa: o estás o no estás con la gestión de la escuela” (Daniel, notas de campo).

Daniel, en el fragmento anterior, describe la existencia de dos grupos de docentes definidos en torno a su acuerdo o desacuerdo respecto del proyecto de escuela. Más precisamente, los grupos quedan definidos a partir de ser seguidores u opositores del director. La posibilidad de adopción de distintas posiciones por parte de los docentes, es presentada por Daniel con un sentido dicotómico: o estás o no estás con la dirección de la escuela. No cabría la posibilidad de acordar en algunos aspectos y no acordar en otros. Así, las relaciones se

significan con un sentido que, desde Fernández (2005), puede ser interpretado como de conflicto entre bandos institucionales (el bando de los seguidores de la dirección y el bando de los opositores).

Podemos decir, entonces, que los sentidos que asume el vínculo de Daniel con los docentes están mediatizado por la posición que estos adoptan en relación con el proyecto de escuela (que es el proyecto de Daniel y Ana). Los docentes asumen el sentido de amigos o auxiliares (Freud, 2008) en el vínculo si contribuyen a lo propuesto por el director. En cambio, si no contribuyen a la propuesta y manifiestan desacuerdo con ella, asumen, en el plano imaginario, el sentido de rivales o enemigos (Freud, 2008).

2. 5. Los docentes como otro a controlar y sancionar

Cuando se le pregunta a Daniel qué puede decir del trabajo con los docentes señala que se trata de un proceso complicado, que muchos indican que no se formaron para “esto”. “Esto” significaría “arremangarse”, hacer tareas que la escuela, de acuerdo con Daniel, necesita o requiere (ir al barrio, limpiar la escuela, hacer actividades con los padres). En el fragmento que sigue, Daniel establece una especie de diferencia entre él (que se “arremanga” “se ensucia las manitos”) y aquellos que no lo hacen (los docentes) y así quedan definidos (nuevamente) algunos “bandos” en la escuela en torno al acuerdo o desacuerdo con el proyecto que el director propone:

“Bueno, este es el desafío, hablando de lo institucional, este es el desafío. Y con los docentes es complicado, algunos vienen con el doctorado abajo del brazo y te dicen “yo no me formé para esto”...eso te lo dicen. Yo tengo una carrera de grado, tengo una especialización....pero yo me arremango cada vez que es necesario, cada vez que hay que ir al barrio, cada vez que hay que organizar limpiar, me ensucio las manitos. Hoy a la mañana tenemos que limpiar con padres de cooperadora el fondo y ahí estamos, entonces vamos para adelante (...) Porque en algunas cosas, es así, muchachos hay que arremangarse” (Daniel, entrevista).

Se define a los docentes desde la idea de resistencia, se resisten a los cambios o innovaciones que se proponen desde la dirección. Cuando consultamos a Daniel (estaba Ana

presente) acerca de cómo vio a los docentes en la Jornada institucional y cómo siguió el trabajo con las cuestiones que plantearon, el director apela a la idea de “resistencia” para explicar parte de lo ocurrido ese día. Señala que hay docentes que tienen un discurso de querer involucrarse con la realidad de la escuela pero luego no lo hacen (como si hubiera una contradicción entre lo dicho y lo realizado). Señala que existe resistencia a cambiar sus prácticas. Ana acuerda con esta idea:

D: “y... algunos tienen un discurso muy progre, pero después... cuando hay que ir a la cuestión no quieren cambiar nada, se resisten...”

A: es así, se resisten a cambiar y boicotean. Después de la reunión (refiriéndose a la jornada institucional del Museo) tuvimos que ajustar algunas cosas, lo que planteamos de las licencias es todo un tema y agarramos uno a uno a los que estuvieron más rebeldes y ahora están tranquilitos.

Ana: “estamos aplicando reglamento, se terminaron las ausencias sin aviso, hay que pedir médico, basta, si tiramos todos para el mismo lado, tiramos todos para el mismo lado”.

Daniel: “los maestros de la tarde desde el discurso son los más progres y después cuando hay que hacer algo, salir de campamento todos se quejan.”

(Notas de campo)

A lo ya señalado en el apartado anterior, se presenta aquí la cuestión de cómo Daniel (junto con Ana) decide abordar el conflicto con los docentes. Por una parte, el abordaje del conflicto en escenarios individuales y no grupales. Ambos expresan que eligen un modo de “desactivar el conflicto” que consiste en la no profundización de las discusiones en espacios grupales (como una reunión institucional) y la identificación de aquellos docentes que presentan posiciones opositoras en reuniones individuales. Por otra parte, el otro modo de acción de Ana y Daniel en torno a los planteos de los docentes es el uso de la norma y la sanción.

Podemos decir, entonces, que el vínculo de Daniel (y Ana) con los docentes que manifiestan desacuerdo con la dirección, asume un sentido de tensión o conflicto. Los docentes son significados como otros a controlar por lo que podemos decir que la relación asume rasgos propios de un vínculo obsesivo (Pichón-Rivière, 2000). A su vez, los docentes opositores son,

para Daniel y Ana, otros a castigar, otros sobre los que hay que aplicar la norma con el fin de que obedezcan. En este sentido, podemos decir que el vínculo asume rasgos propios de un liderazgo autoritario y dentro de éste de un liderazgo autocrático (en el que el líder se impone a través de intimidaciones o sanciones) (Maisonneuve, 2009).

3. Los sentidos del vínculo con la vicedirectora

Nos detendremos aquí en interpretar algunos de los sentidos que asume el vínculo entre Daniel y Ana a partir de analizar sus principales puntos de acuerdo y desacuerdo.

Por una parte, Daniel y Ana, comparten, de modo general su mirada sobre los docentes de la escuela. Como vimos en el apartado anterior, acuerdan en describir a los docentes a partir de su pertenencia al grupo de los seguidores o al grupo de los opositores. En relación con el trabajo con los maestros (tanto en lo referido al seguimiento de las prácticas de enseñanza como al abordaje de conflictos) Ana asume el sentido de auxiliar de Daniel. Daniel delega en Ana las actividades de seguimiento y control de las prácticas pedagógicas. Ana es, para Daniel, alguien en quien confía y, según sus palabras, un pilar en la dirección de la escuela:

“Agradezco haberme encontrado con Ana en la dirección de la escuela. No nos conocíamos y, para mí, es un pilar central de la gestión de la escuela. Ella se ocupa de todo lo que es puertas para adentro, se ocupa mucho de supervisar el trabajo de los maestros y eso me permite ocuparme de otras cosas. No sé qué haría sin Ana.” (Daniel, notas de campo)

En muchas ocasiones, Daniel y Ana se presentan y se muestran de acuerdo respecto del proyecto de escuela. Esta posición se refuerza en los casos en que existen conflictos con los docentes. Sin embargo, podemos identificar diferencias y tensiones en el vínculo entre ambos en lo que refiere a la presencia de las familias en la escuela.

Para Daniel, como hemos analizado, la participación de los padres en la escuela es fundamental. Con el fin de favorecer esta participación, alienta las reuniones y encuentros en la escuela. En la escuela puede observarse la presencia de distintos miembros de la cooperadora. Se encuentran allí para tener reuniones entre ellos o con Daniel. Como hemos visto, la presencia de los padres en la escuela es cuestionada por los docentes quienes establecen una relación entre dicha presencia y el hecho de que algunos padres se comporten

inadecuadamente con ellos (les griten, por ejemplo). Se compone una escena imaginaria en la que Daniel parece representar, a la mirada de los maestros, a los padres. Ana, por su parte, no acuerda con la presencia de las familias en la escuela. Ana ha manifestado a Daniel su posición.

Situación 1 (Notas de campo)

Daniel ingresa a la dirección con una computadora que sacó del aula destinada a recuperación. Coloca la computadora sobre uno de los escritorios de la oficina de dirección.

Ana: ¿Y eso? (con tono molesto).

Daniel: De recuperación (sale de la dirección).

Ana (me mira): Y...le da espacios a la cooperadora y después los tiene que sacar, porque no hay espacio. Son las cosas de abrir para afuera, que está bárbaro, pero después pasa esto, nos matamos por el espacio.

Situación 2 (Notas de campo)

Unos minutos después de que Daniel deje la computadora en la oficina de dirección ingresa a la oficina uno de los padres de la cooperadora y toma el mate de la mesa ubicada en el costado del escritorio de Ana. Ana (que se encuentra sentada en su escritorio mirando unos papeles) levanta la vista y mira hacia la mesa:

Ana: Chicos, recién me lo preparé (refiriéndose al mate y con tono molesto).

Ana se levanta, toma otro mate de un armario y se lo da. El padre agradece.

Ana: ¡Me pongo loca por el espacio vital! (vuelve a sentarse al escritorio y retoma lo que estaba haciendo).

En ambas situaciones la vicedirectora expresa cierto malestar por la presencia de los padres y hace referencia al espacio. El espacio se presenta como un recurso que escasea. Los padres vienen a ocupar un lugar que de por sí resulta poco suficiente. Aparece también cierta disputa por los objetos que se expresa en la situación con el mate. Ana habla de espacio vital y parece referirse al espacio íntimo, a su espacio y sus objetos, un espacio que corre riesgo ante la presencia de las familias.

Cuando consulto a la vicedirectora en una entrevista por su relación con los padres señala:

“Las relaciones con los padres para mí son de terror. Me cuesta muchísimo la relación pública. En general no tengo buen trato, no sé. Pongo distancia. Y me parece que en ese lugar el director tenía que tener una actitud más atractiva hacia los padres, que tener que formar la cooperadora, firmar los cheques, ¿sí? Y yo soy un poco repulsiva. O revulsiva (ríe) (...) Al principio, cuando recién llegamos a la escuela, no le dejaba entrar a los padres a la escuela (se refiere que no se lo permitía a Daniel). Entonces esa fue una división tajante entre cómo pensábamos las cosas: yo soy más bien de cerrar la puerta de la escuela, no de abrirla. Inicialmente entonces cerramos la puerta a los padres y después Daniel la pudo abrir, organizadamente.” (Ana, entrevista)

Ana reconoce sus límites en la relación con los padres. Reconoce que su presencia le molesta (habla de repulsión). Reconoce a su vez que involucrar a los padres es importante y que por ello esa tarea debe realizarla Daniel. Indica que existió entre ellos, en un principio, una diferencia importante respecto a la presencia de las familias en la escuela. Señala a su vez que pudieron construir acuerdos y avanzar en una presencia de los padres organizada o con ciertos límites. Es decir, que las diferencias entre Ana y Daniel están presentes. Sin embargo, logran establecer acuerdos y dirigir la escuela juntos. Como vimos, la diferencia de visión de Ana y Daniel, respecto de la presencia de las familias, ingresa como componente en el escenario de conflicto que plantean los maestros. En este escenario imaginario, Ana asume una posición de cercanía de los docentes, mientras Daniel parece representar a las familias. Sin embargo, Ana y Daniel, no asumen estas posiciones que los docentes les adjudican y se mantienen unidos frente al conflicto con los docentes.

4. Sentidos en torno al vínculo con la administración del sistema educativo

Como hemos visto hasta el momento, Daniel otorga una central importancia al trabajo con las problemáticas del barrio y concibe a la dirección a partir de las actividades que puedan realizarse para modificar las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran las familias de la comunidad. Desde su visión, considera central conocer las problemáticas a la vez que promover en el barrio la participación de distintas organizaciones, se trate de

organismos del estado, de partidos políticos u otras organizaciones no estatales. Es decir, que el proyecto que persigue tiene como finalidad transformar la escuela así como transformar las condiciones de vida de la comunidad a través del establecimiento de relaciones con otros actores que permitan, sobre todo, obtener recursos y también trabajo para los adultos desocupados. La relación con organismos estatales y no estatales será el medio que utilice para obtener recursos para la escuela y la comunidad. En la búsqueda de consecución de dicho proyecto se presentarán algunas dificultades y tensiones en las que aquí nos detendremos. El análisis de estas tensiones nos permitirá interpretar algunos de los sentidos que asume el vínculo de Daniel con la administración del sistema.

4.1. La administración como otro que provee

La administración escolar (centralmente los ministerios de la Ciudad y de la Nación) provee a la escuela de Daniel de recursos. Fundamentalmente se trata de recursos humanos y materiales a través de Programas y Proyectos Ministeriales. Algunos de estos programas dependen del Ministerio de Educación de la Nación y otros, la mayoría, del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. También se desarrollan en la escuela, proyectos de empresas (editoriales, por ejemplo). En el Proyecto Educativo (PE), como hemos visto, se mencionan los programas que funcionan en el momento de la investigación y que hemos señalado al presentar el proyecto educativo de la escuela en el primero de los apartados de este capítulo. Como hemos también señalado, los programas tienen destinatarios diferentes. Algunos de ellos se proponen trabajar con las familias (Mujeres de cuidado), en algunos de ellos se incluye a padres y alumnos (Juegos estratégicos y su historia). Otros tienen como destinatarios a los niños (Promoción de líderes con derecho) y los miembros del programa desarrollan actividades en la escuela trabajando con el grupo de alumnos. En otros casos, las actividades previstas por los programas involucran actividades con los alumnos y capacitaciones a docentes. Por último, algunos de los programas suponen el trabajo de capacitación con docentes de forma exclusiva (Alfabetización Intercultural, Campamentos Tecnológicos).

Como también vimos, Daniel concibe que la presencia de asesores y técnicos de los distintos proyectos permite la revisión, por parte de los docentes, de sus prácticas de enseñanza y la mejora. De este modo, la captación de programas y su desarrollo en la escuela, se convierte

en una estrategia de dirección, en un modo de acompañar y garantizar el trabajo de supervisión pedagógica. De este modo, la administración local y nacional (junto con otros organismos) toma el sentido de un otro auxiliar, más específicamente de otro proveedor de recursos.

4.2. La administración como otro que persigue

Daniel busca articular, además, con programas o proyectos que van más allá de la escuela y que suponen, según su mirada, mejoras para la comunidad y el barrio. Desde esta concepción es que trabajó en el momento de la investigación en la articulación con referentes del denominado Plan Ahí Como hemos mencionado, durante el año que se realizó la observación, el barrio en el que se encuentra la escuela, fue una de las villas de emergencia en las que el gobierno nacional intervino a través de un Programa interministerial que se denominó Plan Ahí. El director participó en algunas de las reuniones que funcionarios y técnicos de diferentes ministerios nacionales realizaron en el barrio y ofreció la escuela para realizar una reunión general entre actores del barrio y responsables de la intervención. Se realizó una reunión inicial en la escuela. Y se planeó otra reunión para la semana siguiente. Daniel invitó a esta segunda reunión a docentes y directores de otras escuelas de la zona.

Unos días antes de que se llevara a cabo la segunda reunión Daniel señala que recibió “presiones” desde la supervisión (de la administración escolar local) por no haber informado de estas actividades a realizarse en la escuela:

“El sábado tuvimos en la escuela una reunión con gente de Nación por esto del Plan Ahí. Ayer me llamaron de Supervisión del distrito enojados preguntando por qué no les había informado de esa reunión en la escuela y diciéndome que “los de nación te están usando de ‘forro’”. Eso me dijeron. ¿Lo podés creer? Me están presionando para que me quede en el molde.” (Daniel, notas de campo).

De acuerdo con el director habría un problema en que un Programa Nacional de estas características esté en la escuela. El problema estaría dado porque en el nivel nacional gobierna un partido político opositor al que gobierna en la Ciudad de Buenos Aires. Señala:

“El problema es ese, es que vienen los que son opositores. Cuando acá vinieron todos con remeras amarillas (refiriéndose al color que identifica al Partido

Político del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) a la inauguración del patio yo no tuve problemas y ahora me dicen que Nación no puede entrar” (Daniel, notas de campo).

El director señala a su vez que desde Supervisión del distrito llamaron a aquellos directores que él había invitado a la reunión para que no asistieran:

“Supervisión estuvo llamando a otros directores para que no participen de la reunión. La directora de la escuela X me llamó y me avisó que no viene a la otra reunión que van a hacer mañana acá, que lo hace para cubrirse porque no había comunicado oficialmente lo de la reunión, entonces esa reunión no tiene marco oficial. Supervisión nos dice que quedamos en el medio de un juego político y que nos van a usar” (Daniel, notas de campo).

A pesar de los llamados desde la supervisión del distrito escolar, Daniel decide realizar la reunión con los miembros del Plan AHI. Señala que se atribuye como director la potestad de abrir la escuela y dice que el Plan implica una mejoría para el barrio, a la vez que critica a aquellos colegas que actúan en términos de dependencia del sistema. Su acción contribuye a la hipótesis que hemos mencionado acerca de cómo concibe su rol desde el lugar de autonomía del sistema. Autonomía que le supone conflictos con agentes de la administración del sistema escolar. Así el sentido de autonomía respecto de la administración como requerimiento para actuar en tanto supone mejoría para el barrio, vuelve a aparecer:

“Yo le expliqué a supervisión y también a la directora que mi posición es otra. Que si hay mejoras para el barrio a mí no me importa de dónde vienen. Que la reunión la voy a hacer, porque dentro de mis facultades está abrir y cerrar la escuela y si es para mejorar la escuela y el barrio no me importa si es Nación, Bullrich, los mormones o quién. Necesitamos de la organización, pero también necesitamos ver quién tira el bicho sobre la mesa (refiriéndose al dinero), porque esa es la cuestión. Y si quieren usarme, que me usen. Yo respeto su postura, que respeten la mía. Ellas (refiriéndose a las directoras que no aceptaron participar) quieren hacer el informe: se me rompió la bombita 1, se me rompió la bombita 2, ahí se me rompió la 3. Ok. Hacé la tuya” (Daniel, notas de campo).

Daniel considera que la realización de las reuniones en la escuela en el marco del Plan AHÍ supone un enfrentamiento con la supervisión y que asumir tal actitud implica que la supervisión actuará en consecuencia. En un diálogo entre Daniel y la vicedirectora, después del llamado de una de las directoras avisando que no asistirá, refieren a este problema:

Ana: ¿Sabés que nos la van a cobrar? (haciendo referencia a hacer la reunión del PLAN AHÍ en la escuela) ¿No?

Daniel: ¿Qué cosa? ¿La reunión?

Ana: Y...sí...

Daniel: Ya sé...ya no me importa, estoy más allá de todo...que vengan.

(Ambos se ríen con fuerza)

(Daniel y Ana, notas de campo)

Unas horas después de la comunicación telefónica con la directora que informa a Daniel que no asistirá a la reunión, se da la siguiente situación:

Daniel y Ana se encuentran frente a una de las computadoras de la dirección. Revisan los documentos del Programa PIIE. Agregan gastos al archivo. Discuten acerca de qué datos poner, etc. Entra una de las secretarías y les dice que está el Supervisor de Educación Física. Daniel y Ana se miran y Ana dice “Ahí tenés”.

Daniel responde: “Querías hacer la reunión con Nación. Tomá! (hace gesto de “tomá” con la mano y se muestra molesto)”

Ana: “¡Y, sí! Era cantado. Igual, tenemos todo en orden, las planificaciones están, así que... (Levanta los hombros) que vengan”

(Notas de campo)

El supervisor que los visita le pide a Ana las planificaciones de Educación Física y los horarios de los profesores para realizar alguna observación de clase. Revisa las planificaciones y le indica a Ana algunos problemas en las mismas. Ana lo escucha. El supervisor dice que les enviará un material para que revisen las planificaciones y las ajusten. Si bien Daniel participa del encuentro, entra y sale de la dirección sin interactuar demasiado con el supervisor. El intercambio se lleva a cabo fundamentalmente con Ana.

De acuerdo con Daniel, algunas de las acciones que realiza con el barrio y las actividades del PLAN AHÍ hicieron que la relación con la supervisión fuera más tensa de lo que ya era. La vicedirectora en una entrevista, respecto de la relación con la supervisión señala:

“Es muy fácil, si te quedás quieto no tenés problema, ahora si hacés, si movés algo, es para quilombo y te la cobran, es así” (Ana, entrevista)

Daniel señala que después de los problemas en relación con el PLAN AHÍ tuvieron más conflictos con la supervisión. La entrada de una agrupación política a un acto realizado en la escuela provocó que les realizaran un sumario administrativo a Daniel y la vicedirectora:

“Estamos ahí, trabajando con Ciudad y con Nación e intentando sobrellevarla, no es fácil, porque en Ciudad están como locos (...) ¿Escuchaste lo del 0800 que habilitó el ministro de la Ciudad para denunciar actividad política en la escuela?” ¿Viste que hubo denuncias por la entrada de una agrupación política a una escuela y después de eso se habilitó el teléfono?, ¿dónde te crees que se armó el quilombo? ¿Dónde entró la esa agrupación? Entró en mi escuela. Vinieron a un acto del turno noche. Qué se yo, yo a los del gobierno de la Ciudad cuando me llamaron les dije que ellos habían entrado a la escuela con la remera amarilla de su partido y que yo no tuve problema y que es lo mismo, pero bueno...terminó con un sumario.” (Daniel, notas de campo).

La vicedirectora respecto de la sanción señala:

“Me refiero con esto a que nosotros, y más el año pasado, en el 2012 también pero en este año, jugamos a dos puntas. Nación, Ciudad. Entonces, imaginate que si yo le decía que vinieran los guitarristas del Gobierno de la Ciudad el día miércoles, y justo el día miércoles venían los del violín de Nación, se nos armaba un quilombo en la escuela de la hostia (ríe). No queremos que ni se nos mezcle la hacienda, ni se nos arme quilombo entre dos sectores que se están pujando el control de la ciudad.” (Ana, entrevista)

De acuerdo con la vicedirectora, trabajar con la administración nacional y local (cada una gobernada por partidos políticos distintos y opositores) supuso correr el riesgo de que actores de un nivel se encuentren con los de otro y que eso les genere un conflicto como

escuela. El objetivo es entonces obtener recursos de ambas jurisdicciones, intentando mantener cierto equilibrio y no hacer demasiado visible esa convivencia. La visibilidad, supone, desde la vicedirectora represalias desde la administración local:

“Entonces, ¿qué es lo que tengo que obtener?”, me decía Daniel. “Que acá me manden cosas”, (no llega a terminar del todo la frase por una leve risa). Así que bueno, es hoy contigo, mañana contigo. Eso también trae problemas. Trae problemas. Hubo un acto donde se entregaron certificados de Fines⁴. Nos habían pedido la escuela para la entrega, lo cual es lógico, porque Fines no funciona en lugares propios. Se aparecieron todos con la bandera de una organización política y sacaron fotos, nos escracharon. En el Gobierno de la Ciudad nos abrieron un sumario. Todo tiene su costo, no todo es fácil. Tiene su costo.” (Ana, entrevista)

Podemos pensar que, en un nivel distinto y en torno a otro tipo de cuestiones, la presencia de bandos y relaciones conflictivas vuelve a aparecer. Tanto Ana como Daniel refieren a que la presencia de partidos políticos opositores en el poder a nivel nacional y local provoca tensiones que atraviesan la escuela. La escuela puede trabajar con programas y actores de uno u otro ámbito de gobierno siempre y cuando “no se crucen”. Por otra parte, el control a partir de pedidos técnicos (planificaciones) o de acciones disciplinarias (el sumario) son los modos en que la administración, según Daniel y Ana, intenta controlar acciones con las que no acuerdan. Es interesante señalar que es un modo análogo al que utilizan para abordar el conflicto con los docentes de la escuela.

Podemos decir, en síntesis, que uno de los sentidos que asume el vínculo entre la dirección y la administración, es un sentido persecutorio. La administración local amenaza a Daniel (y a Ana) con la sanción si dan lugar en la escuela a programas no autorizados por ellos. Así la relación entre sistema-dirección asume rasgos propios de una relación autocrática (Maisonneuve, 2009). Por otra parte, Daniel adopta, en esta relación una actitud de desobediencia a la autoridad (Mendel, 1974). Pese a la amenaza de sanción que ejerce la supervisión, Daniel elige avanzar con las metas y acciones que se propone. En este sentido, podemos decir, asume el poder sobre su propio acto de trabajo (Mendel, 1974).

5. Los sentidos que asume el vínculo con los otros: algunas conclusiones

Hemos analizado en este apartado los sentidos que insisten en la experiencia directiva de Daniel focalizando en el vínculo con los otros (familias, docentes, vicedirectora y administradores del sistema escolar).

5.1. Las familias como otro singular y como otro colectivo

Las familias se presentan, en la experiencia directiva de Daniel, como *otros* centrales. Son esos otros con los que interactúa, en distintos escenarios, durante gran parte de la jornada escolar. Son aquellos a quienes Daniel escucha de forma paciente en las reuniones individuales, ofrece sugerencias y/o consejos, brinda información. En estas escenas con cada familia Daniel se muestra como un director que escucha, que aconseja y contiene (Bion, 2006). Podríamos decir que adopta aquí una especie de posición clínica (Souto, 2010), en la que ofrece un espacio continente (Bion 2006). Cada familia es, para él, una situación singular que escucha, atiende y sobre la que busca intervenir.

Por otra parte, Daniel se vincula con las familias ya no mirando cada situación familiar singular sino que se vincula con las familias como otro-colectivo o, más precisamente, como potencial sujeto colectivo. En esta relación, las familias son, para el director, ese otro colectivo que ve vulnerados sus derechos y que, además, puede hacer algo en relación con esa situación. Les adjudica, así, la característica de potencial agente de transformación de su propia realidad. En ese vínculo, Daniel se construye a sí mismo como quién puede o podría, a través de distintos medios y propuestas, organizar a las familias para llevar adelante esta transformación. Afirmamos, por ello, que establece con las familias una relación de liderazgo (Maisonneuve, 2009), en tanto busca (a partir de diferentes argumentos) convencerlos de participar en el proyecto que les propone.

Los datos que hemos presentado nos permiten decir que Daniel define el mundo de las familias como un mundo de carencias y sufrimiento. A su vez, se trata de un mundo que es modificable, que puede ser cambiado. Cambiar ese mundo depende, según el discurso de Daniel, de poder verse como iguales y hacer, entre todos, ciertos esfuerzos: enviar a los hijos a la escuela, participar de la institución, organizarse. Daniel ofrece así a las familias un camino,

el único posible (a su criterio), que les permitiría salir del estado en el que están, un estado de claro sufrimiento (según su mirada).

Entonces, podemos decir que el vínculo de Daniel con las familias, es un vínculo en el que él asume y se muestra como escucha y consejero (en su relación con cada familia como sujeto singular) y como guía/líder/salvador (cuando el vínculo se construye con las familias en tanto sujeto colectivo). Daniel buscará alcanzar su meta de mejorar la vida de las familias a partir de promover su organización (a través de la Cooperadora Escolar y a través de una cooperativa de trabajo, por ejemplo). Así buscará que las familias participen en la escuela, estén presentes en ella. Esta insistencia le supondrá tensiones y conflictos, como vimos, con otros actores y grupos de la institución: con los docentes y con Ana, la vicedirectora.

5.2. Los docentes como otro a apuntalar y a controlar

En cuanto al vínculo de Daniel con los docentes podemos decir, por una parte, que se trata de un vínculo que se presenta siempre mediado: hay siempre presente un tercero, otro, es un vínculo de a tres. Por otra parte, es un vínculo en el que parece predominar la tensión, la confrontación y la desconfianza.

En cuanto al vínculo Daniel-docentes decimos que es un vínculo de tres porque Daniel no parece vincularse directamente con los maestros. Por una parte, en lo que refiere a la supervisión pedagógica, Ana y los programas son esos otros que median el vínculo. Daniel, como hemos visto no supervisa directamente las prácticas de los maestros. Se trata de una tarea que realiza Ana y que, descansa, centralmente en los programas ministeriales que consigue la escuela. La presencia de los programas es vivida por los docentes, como una pérdida de la capacidad de decidir sobre el propio acto de enseñanza (Mendel, 1974) y como una sobre exigencia en la tarea. En esta relación, los docentes son definidos como sujetos de carencia, que requieren del apuntalamiento teórico de los programas para llevar adelante la enseñanza (Martins, 2006).

Por otra parte, el vínculo de Daniel con los docentes parece estar mediado por las familias. Como hemos visto, los docentes ubican su vínculo con Daniel como un vínculo en el que los abandona para elegir a los padres (que son quienes los agreden). Se instala así una lucha, en el plano imaginario entre familias y docentes, en la que Daniel elige (consciente o

inconscientemente) a las familias. Daniel señala en ocasiones, ante los padres, que él no es un traidor en tanto decide siempre en pos de los alumnos y de las familias (el caso del horario de comedor es uno de ellos). En la descripción que realiza sobre el conflicto del comedor, el director define a los maestros como los “traidores”, en tanto no apoyan el cambio de horario y, por tanto, a la escuela y las familias. Él, en cambio, apoya los cambios y, en este sentido, no traiciona a las familias.

Vemos así cómo los programas y las familias aparecen como otros en el vínculo entre Daniel y los docentes. Se trata de otros que producen tensiones o decrecimiento en el vínculo. Mientras los programas que Daniel propone en la escuela parecen quitar a los maestros su capacidad de decidir sobre la tarea, los padres se constituyen en enemigos de los docentes y son defendidos/avalados por Daniel en esa lucha imaginaria que se configura. Los programas y los padres (a quienes Daniel defiende/representa) son otros hostiles para los docentes. Esto nos lleva a hablar de un vínculo siempre mediado y, además, caracterizado por la tensión, la confrontación y la desconfianza.

Daniel y Ana significan los sentidos que los maestros describen en torno a su tarea en la escuela, en términos de resistencia y de oposición a la gestión de la dirección de la escuela. Así, el vínculo de los docentes con Daniel asume sentidos propios de lo que Fernández (2005) denomina conflicto entre bandos institucionales. Las diferencias y conflictos con los docentes, fueron abordados por Ana y Daniel, a través de intervenciones centradas en el control y con predominio de una lógica punitiva (conversaciones individuales centradas en promover la desaparición de los planteos; pedido de planificaciones; control de otorgamiento de licencias). En este sentido, decíamos que la posición de Daniel, asumió rasgos propios de un líder autocrático (Maisonneuve, 2009).

5.3. La vicedirectora como par y auxiliar

En relación con el vínculo que Daniel establece con Ana podemos señalar que se caracteriza por la confianza, la complementariedad y, en ocasiones, por la tensión. Daniel otorga una importancia central a la relación con el afuera de la escuela (con las familias, con los ministerios –para obtener recursos – con actores del barrio). Ana, por su parte, expresa su malestar por la presencia de las familias en la escuela, presencia que resulta central en el proyecto tal y como lo concibe Daniel. Sin embargo, ambos logran, a partir de una explícita

división de tareas abordar estas diferencias: Daniel se ocupa de ese “afuera” y Ana se ocupa de la gestión interna de la institución, fundamentalmente de la supervisión de ciertas actividades administrativas y de la supervisión de la tarea de los docentes.

5.4. La administración como proveedor y como perseguidor

Hemos analizado cómo la relación con el sistema es una relación que asume distintos sentidos: se trata de una administración que, en ocasiones, provee recursos y, a partir de esta provisión, colabora con el crecimiento de la escuela (mejora de la enseñanza, mejora del edificio, etc.); se trata también, de una administración que asume el sentido de otro que amenaza y persigue las acciones del director.

A través de medidas disciplinarias (sumarios) y prácticas de control burocrático (control de planificaciones y actividades de supervisiones de área) la administración escolar intenta que Daniel realice sus actividades dentro de los marcos y expectativas definidas por la administración. La relación con otros actores sociales externos a la escuela (organizaciones políticas, estatales, etc.) se constituye desde el punto de vista de la supervisión en un problema. El sentido de persecución se cristaliza a partir de la obstaculización de algunas de las acciones (evitar que directores del distrito participen en reuniones con Programas Nacionales) que el director persigue y de la sanción de otras (sumarios por participación de grupos políticos en actos de la escuela).

A su vez, Daniel y Ana replican en el nivel institucional de trabajo con los docentes el modo de abordar los conflictos que la administración tiene con ellos: los pedidos burocráticos y la sanción disciplinar. Los docentes expresan tensiones y conflictos en torno a su tarea que son leídos por Daniel y Ana como expresión de resistencia al cambio. Desde la dirección deciden, a través de intervenciones de tipo burocráticas y disciplinarias (control de licencias, entrega de planificaciones, etc.), controlar y desarmar el conflicto. Reproducen así, en el nivel interinstitucional, el mecanismo que sufren en la relación con la administración central del sistema.

V. La experiencia de dirigir de Daniel Sentidos en torno a la propia experiencia

En este apartado nos interesa profundizar en los sentidos en torno a la propia experiencia de dirigir de Daniel. Si bien nos detuvimos en analizar estos sentidos sobre las actividades, el vínculo con los otros de la institución, el proyecto de escuela y el contexto; el interés aquí es el de una interpretación más holística: cómo vive Daniel la experiencia de dirección.

Para este análisis nos detendremos en algunas de los enunciados que Daniel compartió con nosotros, o con otros actores, con cierto sentido figurado o metafórico y que se convierten en una vía para indagar de qué modo vive la experiencia de dirigir la escuela. Entendemos que las metáforas son una vía privilegiada para entender cómo un sujeto vive su experiencia. La metáfora, tal y como señalan Lakoff y Johnson (1998) estructura nuestras acciones y nuestros pensamientos, “impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica (Lakoff y Johnson, 1998. Pág. 39). Esto significa, de acuerdo con los autores, que actuamos en función de cómo entendemos las cosas y “la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (Lakoff y Johnson, 1998. Pág. 41).

El análisis de la metáfora, nos permite interpretar los modos en que los sujetos experimentan, de modo más o menos consciente, aquello que viven. Por ello, las metáforas se constituyen, desde la mirada que aquí sostenemos, en un analizador de la experiencia.

1. “Y las masas me seguirán”: la dirección como experiencia política

Daniel, en distintos momentos, utiliza distintas frases que lo definen como potencial líder de la comunidad de familias del barrio. Dice cosas como las siguientes:

“Y las masas me seguirán (risas)” (Frase dicha por Daniel a mí y un auxiliar de limpieza, luego de una reunión con las familias, Notas de Campo)

“¿Y...vos decís que podremos organizar a las masas? (Pregunta retórica a la vicedirectora después de la Asamblea de Cooperadora, Notas de Campo)

“Y...ser director se trata de ser un referente para la comunidad, ser un referente para que puedan cambiar y estar mejor.” (Daniel, entrevista)

El diccionario al definir política presenta diferentes acepciones, entre ellas, la referida al arte de organizar los grupos, las sociedades y/o el estado. Así, quien ejerce la política, de acuerdo con este significado, es responsable de conducir o guiar a un cierto grupo de personas hacia determinado fin y para ello requiere influir en la forma (organización) para alcanzarlo. La política es, desde este punto de vista, el arte de conducir o dirigir a otros hacia cierto fin que es definido de modo genérico como “bien común”. Podemos decir, a partir de las expresiones de Daniel citadas, y los análisis hasta aquí realizados; que Daniel concibe la experiencia de dirigir como una experiencia que supone la organización de otros para perseguir la transformación de sus condiciones sociales. Afirmamos, entonces, que concibe su experiencia de dirección como experiencia política.

Por otra parte, enunciados como “no soy un traidor” o “no soy un demagogo” colocan en la trama semántica términos propios del campo de la política. “Traición”¹³ refiere a la acción de personas o grupos que dejan de ser leales a principios o ideales compartidos, que no cumplen con su palabra, actúan así en función del beneficio individual en vez de actuar con los valores vinculados con el bien común (que sustentan a la nación, el estado o la patria). El demagogo¹⁴ es quien, en el ejercicio de la política, acude al uso de medios basados en la manipulación para conducir o convencer a los grupos. Traición y demagogia son significantes que aluden a acciones y vínculos propios del mundo de la política. A su vez, se trata de acciones que tienen en el ejercicio de la política una valoración negativa.

Podemos hablar entonces de la presencia de un concepto metafórico que quedaría sintetizado en: “el director es un político” o bien “la dirección es una práctica política”. De acuerdo con Lakoff y Johnson (1998) un concepto metafórico estructura lo que hacemos y la

¹³ El diccionario de la RAE señala como acepciones para traición “falta que comete una persona que no cumple su palabra o que no guarda la fidelidad debida”; “delito cometido contra un deber público, como la patria para los ciudadanos.”

¹⁴ En el diccionario de la RAE se define demagogia como “práctica política consistente en ganarse con halagos el favor popular”; “degeneración de la democracia, consistente en que los políticos, mediante concesiones y halagos a los sentimientos elementales de los ciudadanos, tratan de conseguir o mantener el poder.”

manera en que entendemos lo que hacemos, la esencia de la metáfora es entender y experimentar una cosa (la dirección) en términos de otra (la política). Los autores denominan a este tipo de metáforas, *metáforas estructurales*. El concepto metafórico “la dirección es una práctica política” nos permitiría así afirmar que Daniel concibe (y actúa) su experiencia directiva como experiencia política en los sentidos que analizamos:

- práctica que permite organizar a otros en la que él se define como el responsable de conducir y a quien seguirán;
- ejercicio basado en los valores de la lealtad (y no de la traición);
- construcción de una relación que evita prácticas de manipulación para mantenerse en el poder (relaciones no demagógicas).

Algunos otros enunciados que Daniel expresa en diferentes situaciones como “o están o no están con la gestión”; “o estás con la gestión o sos un traidor” (para referirse a los docentes que discuten algunas decisiones de la dirección o no las acompañan) pueden ser interpretados a la luz del concepto metafórico “la dirección es una práctica política”. Algunos autores señalan que lo político supone la construcción de una identidad colectiva y esto se asocia con la posibilidad de construir un *ellos* y un *nosotros*. Significaciones en torno a la idea de amigo y enemigo se tornan así centrales en el campo de la política. La identificación colectiva requiere entonces de la definición de un antagonismo en el que el otro se constituye en una amenaza a la propia identidad (González de Araujo, 2008). La insistencia en la idea de traición, en el *estar - con* (y *estar-contrá* como única opción posible) que expresan los enunciados citados pueden interpretarse desde esta lógica, propios de la política, de la constitución de amigos/enemigos como vía de la construcción de identidad colectiva.

2. “No soy Schiatino¹⁵”: el director como héroe

Daniel enuncia, en distintos momentos, frases en las que insisten los siguientes sentidos:

- la dirección como camino de pruebas difíciles,

¹⁵ Schiatino es el nombre del capitán de un crucero que encalló y se hundió en las costas del Mar Mediterráneo. Se trató de una noticia de gran alcance mediático. Los relatos periodísticos insistieron en el sentido de irresponsabilidad y cobardía del capitán que abandonó el barco antes de garantizar el retiro de todos los pasajeros y de la tripulación.

- la amenaza de un desenlace trágico de los hechos,
- el director como quien supera esas pruebas y no abandona su lugar de “capitán” pese a la tragedia.

Algunas de las frases que Daniel utiliza son:

“Yo no soy Schiattino (...), voy a estar con ustedes siempre” (Frase dicha a familias en reunión de acto de inicio de clases, notas de campo)

“Y...o ponemos el pecho al problema o nos hundimos” (Frase dicha al presidente de cooperadora en relación al conflicto con la administración local por la organización de la reunión del Plan Ahí en la escuela, notas de campo)

“Dirigir es asumir los desafíos que se te presentan, es eso, tomar lo que te toca” (Daniel, entrevista)

“Dirigir es ir navegando y no naufragar” (Daniel, entrevista)

El sentido de un posible desenlace trágico se presenta, en los dichos de Daniel, en la imagen del hundimiento. El director es, en estas frases, el que “pone el pecho”, “el que lucha y supera los obstáculos”, “el que no abandona el barco cuando se está hundiendo”, “el que supera los desafíos que se le imponen”. Estos sentidos pueden ser pensados a partir de la figura de la “aventura del héroe” de la que hablan Nicastro y Andreozzi (2003). Las autoras se refieren al vínculo que establece el asesor con el suceder de los hechos en la institución y, para interpretarlos, proponen distintas figuras o imágenes. Si bien no hablan directamente de la figura del director, su propuesta nos permite interpretar algunos de los sentidos aquí planteados. Las autoras señalan que hablan del camino del héroe cuando se puede identificar en las situaciones algo del orden de una gesta, de un camino, por momentos plagado de dificultades y pruebas a superar y que en algunos casos desemboca en una consagración o victoria final. Si tomamos en cuenta los diferentes sentidos presentes en las frases de Daniel (la existencia de una serie de desafíos, la idea de camino de desafíos/obstáculos a recorrer/enfrentar, la posibilidad de un desenlace trágico), se pueden reconocer puntos en común con lo que las autoras denominan “aventura del héroe”. Nicastro y Andreozzi señalan (2003) siguiendo a Missenard que en muchas ocasiones, los sentidos asociados a la imagen del héroe están vinculados a la necesidad de satisfacción narcisista: “la vocación heroica está en relación directa con el narcisismo original (...) Este narcisismo original, esencial en el devenir

del niño y particularmente en el futuro héroe, plantea el problema de la vocación: de dónde proviene el llamado y quien habla en él. (Missenard, 1979, citado en Nicastro y Andreozzi, p. 108). Nos detendremos en sentidos en torno al “llamado” en el apartado siguiente.

3. “Y...el cargo me llamó”: la dirección como llamado

Podemos identificar, en las entrevistas realizadas a Daniel, ciertas frases a las que relacionamos con un sentido mágico o bien religioso. Cuando lo consultamos acerca de cómo tomó el cargo de la escuela, señala:

“Y...yo estaba ahí (en el acto de toma de posesión de cargos) y (el cargo) me llamó, no había pensado en tomar una dirección, pero sentí que me llamó y lo tomé” (Daniel, entrevista).

Por otra parte, en distintas oportunidades, al referirse a algunas de las personas con las que trabaja en la escuela (la vicedirectora, el presidente de cooperadora, etc.) señala que se trata de “inercias que confluyeron”. Señala:

“Llegué a la escuela y me encontré con Ana, me encontré también con Juan. Y es...como que un montón de gente se encontró, así, por azar, como si fueran inercias que confluyeron” (Daniel, entrevista).

“Si lo pienso, me dejé llevar, tomé el cargo y eso hizo que me encuentre con personas geniales como las que encontré en la escuela” (Daniel, entrevista).

La definición de la toma del cargo a partir de reconocer un “llamado”, así como la descripción del equipo de trabajo a partir de la idea de “confluencia de fuerzas”; y la idea del “dejarse llevar por los hechos” suponen cierto sentido mágico. La elección del cargo y el armado del equipo de trabajo se explican por algo ajeno a su propia posibilidad de elegir o decidir. Así, se presentan en sus discursos explicaciones o sentidos que dan cuenta de una concepción del mundo que asume algunos sentidos de orden sobrenatural o no racional. Daniel, en esa concepción que presenta del mundo y de sí, desaparece como sujeto que decide y actúa (sobre sí y sobre el mundo). La metáfora estructurante puede definirse como “la dirección es una experiencia que supone dejarse llevar: escuchar los llamados, dejar fluir los acontecimientos, confluir con otros”.

Nos interesa detenernos en la imagen del “llamado”, en tanto puede interpretarse en relación con la idea de apostolado. La concepción del docente como apóstol y de la docencia como salvación de otros están presentes en la constitución de la profesión docente en los orígenes del sistema educativo (Alliaud, 2007). Alliaud (2007) señala el sentido de apostolado que asume la docencia en este momento histórico puede comprenderse si se tiene presente la heterogeneidad social —propia de nuestro país— por el momento en que se estaba configurando una sociedad "moderna" y, junto a eso, la función “homogeneizadora” asignada a la institución escolar. En la complejidad de ese contexto puede comprenderse, según la autora, la "grandeza" simbólica que mereció la tarea docente. “Predicadores laicos de una nueva doctrina que haría el milagro de conversión social, los maestros adquirirían la fisonomía del apóstol, mientras su tarea se convertía en "misión”” (Alliaud, 2007, p. 23).

Podríamos interpretar el sentido de “llamado” que asume la dirección para Daniel, a partir de los aportes de la autora y de los otros sentidos aquí analizados. El “llamado” en Daniel, puede interpretarse en articulación con la idea de “salvación”. Daniel se define, en ocasiones, y de modo implícito, como el responsable de promover el cambio que salvará del sufrimiento a las familias de la comunidad. Daniel, al hablar con las familias en situaciones colectivas, así como al referirse al tipo de trabajo que debe realizarse en relación a la situación de vulnerabilidad social de la comunidad; dice frases como “se trata de hacer algo para salvarnos”; “o trabajamos para salvarnos todos o nos hundimos”, “si estás acá —por el contexto de la escuela — es para ayudar a que salgan —en referencia a las familias-, se salven de ésta.” La idea de salvación es una idea central en estos enunciados. Se trata de hacer algo (lo que el director propone) porque de lo contrario, de no seguir este camino indicado (aquí hay un supuesto que podríamos también vincular con ideas propias del cristianismo: el mesías indica el rumbo), no hay salvación (queda la muerte). La Biblia utiliza los términos salvar y salvación para transmitir la idea de librar a alguien de un peligro o de la muerte, así como para referir a la liberación del pecado (Polanco, 2003).

VI. Caso 1: Conclusiones

1. El sentido social y político en la experiencia directiva

Hemos señalado que concebimos a la experiencia directiva como una configuración de múltiples atravesamientos, atravesamientos sobre los que el sujeto produce sentidos. Estos sentidos dan cuenta de las emociones, valores, concepciones que se articulan en ese espacio de encuentro o intercambio del director con el mundo (social, político, institucional, intersubjetivo) que es la experiencia.

A modo de cierre del análisis de este caso, presentamos, en primer lugar, una síntesis de los análisis realizados organizados por perspectivas de análisis: social y política, psicosocial, institucional y psíquica. En segundo lugar, compartimos una serie de hipótesis, que nos permiten caracterizar la experiencia directiva de Daniel.

Desde un **punto de vista social y político**, podemos decir que Daniel siente que tiene una responsabilidad ética (Abad y Cantarelli, 2012) en relación con las situaciones de desigualdad e injusticia social que sufre la comunidad de la escuela. El director define y encarna un proyecto que supone una escuela abierta y en permanente relación con el contexto, que busca la participación de las familias en la institución, que promueve cambios en las prácticas de enseñanza y que persigue la organización colectiva de la comunidad como medio de lucha contra la desigualdad social.

Desde un **punto de vista psicosocial**, podemos decir que Daniel busca constituirse como líder (Maisonneuve, 1996) comunitario. En esta búsqueda, que supone cambios en el orden institucional de la escuela en torno a la participación en la toma de decisiones y modalidades de trabajo, Daniel encuentra seguidores (algunos docentes, la vicedirectora, familias de la comunidad) y opositores (docentes, los miembros de la administración local del sistema). El ejercicio del liderazgo con el grupo de docentes y los auxiliares de limpieza es un punto de dificultad en el ejercicio de la dirección y esto ocasiona en Daniel frustración y enojo. En ciertas situaciones, suele resolver estas dificultades a través de modos autocráticos (Maisonneuve, 1996) de ejercicio del poder.

Desde un punto de vista institucional, podemos decir que la experiencia directiva de Daniel se halla atravesada por diferentes tensiones de índole institucional. Identificamos tensiones que se producen entre la dirección y los docentes en torno a la existencia de los programas ministeriales y, fundamentalmente, en torno al proyecto de inclusión de las familias en la vida institucional. En el plano imaginario, un grupo de docentes vive la inclusión de las familias como una amenaza a su lugar en la escuela, como una “invasión” de la vida de la institución. Se define así, una especie de lucha o enfrentamiento entre familias y docentes en la que Daniel, en la mirada de los docentes, representaría los intereses de las familias en detrimento de los intereses de los maestros. En este escenario institucional, Daniel en ocasiones escucha a los docentes y los malestares que expresan. En otras ocasiones, percibe la oposición de los docentes como falta de lealtad a la dirección y toma medidas disciplinarias como modos de resolución de la diferencia. Se reproducen así, a nivel institucional, los mismos mecanismos de resolución de las diferencias y el conflicto que la administración local utiliza con Daniel cuando él no acepta ciertas normas o directivas.

Desde un **punto de vista psíquico**, podemos decir que los ideales resultan en un fuerte estructurador psíquico en Daniel. Su accionar cotidiano en la escuela, sus deseos e intereses se encuentran atravesados por los ideales que persigue: mejorar la vida de las familias, constituirse como líder o referente de esa mejora. Por otra parte, su capacidad de rêverie (Bion, 2006) en los encuentros con familias nos permite identificar la presencia de emociones como el amor, la ternura, la empatía en sus encuentros con otros que se muestran vulnerables. Por otro lado, podemos decir que establece con la autoridad una relación de autonomía (Mendel, 1974). Esto se expresa en la independencia con la que suele tomar decisiones vinculadas con su trabajo en la escuela, incluso cuando estas decisiones significan confrontar con las autoridades escolares. No se presenta lábil cuando se trata de sostener sus ideales y propósitos, sino por el contrario, mantiene espacios de confrontación con aquellos que representan una amenaza a sus valores e ideales. Por último, la confianza en sí o, en la posibilidad de contribuir a la mejora de condiciones sociales muy desfavorables de la comunidad, la descripción de la realidad como trágica y de su propia experiencia con contenido de tipo heroico; nos permite identificar ciertos rasgos de omnipotencia en su posición psíquica (Bion, 2006) y adoptar posiciones de líder mesiánico (Bion, 2006) en ciertos escenarios grupales. Daniel, suele dar lugar a las diversas opiniones y posturas de los otros de la institución. Asume, la mayoría de

las veces una postura de escucha y tolerancia. Sin embargo, esto no ocurre cuando las ideas de los otros suponen, desde su punto de vista, una amenaza a la concreción de sus ideales.

A modo de conclusión y síntesis volvemos sobre la pregunta que orienta este estudio: ¿qué sentidos asume la experiencia directiva para Daniel? ¿Qué rasgos centrales asume su experiencia como director de escuela en contexto de vulnerabilidad social?

Si bien el análisis del caso nos ha permitido presentar una multiplicidad de sentidos de la experiencia de Daniel, afirmamos que hay un sentido que insiste y se constituye en articulador de otros sentidos y es *el sentido político en la experiencia directiva*. La experiencia de Daniel se configura como una experiencia en la que las actividades, valores, ideas y emociones se articulan en torno al deseo de promover la organización colectiva de la comunidad para garantizar una mejora de las condiciones de vida de las familias del barrio. Esta experiencia asume sentidos propios de “lo político” en tanto se trata de una búsqueda de construcción de formas alternativas de participación y construcción de lazos sociales en la comunidad.

Para concluir, señalaremos algunos de los rasgos, desde un punto de vista clínico, que asume la experiencia directiva de Daniel en tanto experiencia política:

- Se trata de una *experiencia caracterizada por la fe en las posibilidades de lo común* como vía para la construcción de espacios sociales más justos. Lo común, es en la experiencia de Daniel, aquello a construir, aquellos lazos de “fraternidad política” (Frigerio, 2012) que la escuela puede favorecer. Daniel buscará, por distintos medios y a través de distintas vías, construir y promover formas que hagan aparecer y sostengan el deseo de hacer y vivir con otros. Se trata, en términos de Frigerio, de “la oferta del ‘más de uno’, la posibilidad de inscribir al sujeto en filiaciones múltiples, dirigirse a otros fuera de su alcance, esparcidos en el futuro” (Frigerio, 2012, pág. 238). Esta búsqueda de Daniel, nos permite hablar de un tipo de liderazgo que no hemos encontrado en los antecedentes al que llamaremos “liderazgo político comunitario”.
- Se trata de una *experiencia caracterizada por un fuerte sentido de utopía o proyección*. Su experiencia puede ser caracterizada como una experiencia de búsqueda de algo nuevo y distinto: un mundo más justo, menos desigual para las familias de la

comunidad. No tiene absoluta claridad acerca de cuáles son los modos, sino que va “probando” modos que le permitan alcanzar este objetivo. En la búsqueda de construcción de una sociedad más justa, Daniel se alejará de planes establecidos o de lo que la administración o la normativa establece que debe hacer un director. Así, su modo de acción, asume rasgos propios de un pensamiento estratégico. El pensamiento estratégico elabora escenarios posibles, y desde allí trata con lo inesperado, con el azar, con lo diverso (Morin, 1996). Cualquier evento puede ser incluido en el curso de acción que se desarrolla. La experiencia de Daniel, se caracteriza, en muchas ocasiones, por la apertura a lo desconocido, a recibir a otros u eventos no previstos y a incluirlos en su proyecto.

- Se trata de *una experiencia en la que la amenaza al proyecto (a los ideales) parece ser vivida como una amenaza al yo*. En las ocasiones en que la diferencia o conflicto con los demás, asume el sentido de riesgo para el proyecto, Daniel asume posturas de tipo autoritarias para resolver dichas diferencias. Esto se observa, fundamentalmente, con los docentes que se oponen al proyecto de Daniel. En vez de recurrir al diálogo o la negociación, busca anular el conflicto a través de la sanción. La posibilidad de escucha y aceptación de las diferencias que suelen caracterizar su experiencia, parecen desaparecer, a veces abruptamente, cuando lo que parece “estar en juego” es el avance en el proyecto de la escuela. Esto nos lleva a sostener la hipótesis de la centralidad de los ideales en su posición psíquica, una centralidad que en ocasiones lo lleva a manifestarse con cierta rigidez cuando los otros asumen el sentido de amenaza al alcance de esos ideales.

2. La experiencia de investigar la experiencia directiva de Daniel

Como hemos mencionado, en el enfoque clínico, la implicación es entendida como el conjunto de relaciones, vínculo particular y absolutamente inevitable que entablan en el proceso de conocimiento, el investigador y el objeto de investigación, sea un sujeto individual, colectivo o social. Este vínculo puede incluir tanto dimensiones conscientes como inconscientes (Barbier, 1977; Lourau, 1975). Esta acepción del término implicación surge en el marco del análisis institucional (Lourau, 1975) y refiere a los mecanismos psíquicos que llevan al propio analista/investigador a interpretar la realidad social, las acciones propias y de

otros como si fueran transparentes y unívocas. Estos mecanismos escapan al control y voluntad del analista/investigador y por ello la implicación requiere ser analizada.

Es posible realizar el análisis de la implicación en los distintos momentos del proceso investigativo. Inicialmente, permite hacer visible el tipo de vinculación que cada investigador establece con la situación y los sujetos en su entrada a terreno. Se trata de un trabajo que permite acceder al juego de relaciones transferenciales y contratransferenciales que se dan entre el sujeto investigador y el sujeto investigado (Mazza, 2014).

Una segunda instancia de análisis de la implicación tiene lugar en el momento de trabajo con los datos. Una nueva relación se establece allí entre el analista y aquello que se manifiesta de la situación a través del dato construido (Souto, 2010; Mazza, 2014). En este caso, el análisis apunta a dilucidar qué dice del objeto de investigación aquello que el investigador ha experimentado subjetivamente. Nuevamente, se torna fundamental la presencia de un tercero para mediar la interpretación de este material.

Nos interesa aquí considerar algunos resultados del análisis de la implicación realizado en el Caso 1. Recuperaremos reflexiones sobre impresiones registradas en distintos momentos de la recolección de datos. La puesta en análisis de éstas nos permitió, por una parte distinguir-me del objeto de investigación y, a partir de allí, formular algunas de las hipótesis que constituyen este capítulo.

El tipo de metodología definida para la realización del estudio supuso permanencia en el campo y esto significó compartir muchas horas con el director de la escuela.

Tomaremos aquí para el análisis de la implicación, las impresiones registradas en dos momentos precisos de ese proceso de recolección de datos: la entrevista inicial al director y la observación de una jornada de trabajo con los docentes de la escuela. Para su análisis consideraremos las dimensiones que propone Barbier (1977) para pensar la implicación: estructuro-profesional; histórico-existencial y psicoafectiva. La primera de ellas refiere al vínculo que el investigador establece con su objeto en tanto se encuentra posicionado en el sistema de producción de acuerdo a su pertenencia socioeconómica y detenta valores provenientes de la misma. La dimensión histórico-existencial involucra el tipo de ligazón que se establece con sujetos reales y con una realidad vinculada con la actualidad del investigador

y, nuevamente, en relación con sus valores como parte de una clase social determinada. La tercera dimensión expresa la confrontación con los aspectos más profundos de la personalidad del investigador, donde se ponen en juego relaciones transferenciales y contratransferenciales con el objeto de trabajar los temores y deseos y la posibilidad de elaborarlos.

Transcribo a continuación parte del registro de impresiones: por un lado las impresiones registradas en el momento mismo de la entrevista; en segundo lugar, las impresiones registradas una vez terminada la misma.

Registro de impresiones durante la entrevista: "El director me resulta muy agradable."; "Me hace sentir cómoda, genera un espacio de cercanía, de trato poco protocolar."; "Lo que dice respecto del trabajo con las familias, con el barrio suena muy interesante, ojalá todos los directores piensen así"; "el modo de entender la relación con el barrio es interesante, parece una postura muy democrática y comprometida"; "hay humildad, una idea de correrse y dejar que los otros hagan".

Registro de impresiones luego de la entrevista:

"La entrevista fue interesante. Me sentí cómoda y sentí que el director habló cómodamente. Me dio la impresión de ser una persona abierta, con ganas de trabajar y de producir cambios en la escuela y también en el barrio. Habló de manera sencilla, pero siendo ordenado en las ideas y utilizando categorías y conceptos que le permitían claridad en la presentación. Esto me sorprendió gratamente, quizás porque en la experiencia que tuve en cursos de directivos, la apertura hacia el barrio está menos presente, así como lo están determinadas lecturas teóricas. Terminó con la idea/sensación de que serían deseables más personas así en los cargos directivos. Ojalá pueda ver cómo se hace todo lo que él dice en la escuela."

En primer lugar, desde la *dimensión psicoafectiva de la implicación* puedo señalar que construí del director y su tarea una imagen altamente positiva. La misma se sostenía fundamentalmente en el trabajo que se proponía realizar con las familias de la escuela. Es decir, que valoré y focalicé mi mirada, desde el inicio, en el compromiso del director con las

familias del barrio, y esto significaba para mí un director que se ocupaba de los sectores desfavorecidos de la sociedad. El director estaba preocupado por incorporar a las familias en la vida institucional de la escuela, así como por mejorar, en la medida de sus posibilidades, las condiciones de vida de las mismas. Se trataba de hombres y mujeres desocupados o con trabajos muy precarios, que encontraban dificultades para acceder a un trabajo digno, a atención de la salud, a una vivienda, etc.

Desde el punto de vista del *aspecto histórico-existencial de la implicación*, la mirada que construí sobre el director y su modo de trabajar con la población de la escuela se vincula con mi pertenencia de clase: soy, en mi familia, la primera en concurrir a la universidad y provengo de una familia de obreros. El hecho de focalizar mi mirada en su trabajo con los sectores populares puede interpretarse desde esta pertenencia.

La imagen que había construido (de manera más o menos consciente) del director, era la de un hombre comprometido con su tarea, que desarrollaba prácticas democráticas, de escucha y preocupación hacia los demás. Sin duda, esta imagen se apoyaba en lo que el director decía y también hacía. Pero de alguna manera, *mi implicación histórico- -existencial* operó para que idealizara su figura (la viera sin contradicciones ni fisuras) y solo pude ver este proceso de idealización unos meses después, cuando observé una jornada de trabajo del director con los maestros de la escuela. Algunas de las impresiones registradas después de esa observación:

“Me voy con una sensación "amarga", siento cierta molestia con el director y cierta identificación con los docentes. Cosa que no me había pasado hasta ahora. Habló mucho, mucho, sin posibilidad alguna de escuchar lo que estaban diciendo los docentes. Me voy como enojada, desilusionada.”

“No es posible cambiar una escuela si no se escucha las preocupaciones de los docentes y se trabaja con ellos.”

“Me sentía enojada cuando salí de la reunión. Sentí frustración en ese momento y me costó bastante volver a la escuela después de ese encuentro.”

El registro de las impresiones y la detección de la "sensación de enojo", casi de "traición", me permitió plantear junto a mi directora algunos interrogantes: ¿por qué sentía enojo?, ¿por qué se me presentaba la idea de "traición"?, ¿qué me molestaba? Esta interrogación me abrió la puerta para pensar dos cuestiones. Por una parte, *desde el aspecto estructuro-profesional de la implicación*, podía afirmar que no compartía el modo de trabajo del director con los docentes. Lo que allí había sucedido contradecía el modo en que yo consideraba que se debía trabajar con los maestros y me llevó a identificarme con ellos, cosa que no había sucedido hasta el momento.

Sin embargo, la consideración de los aspectos estructuro- -profesionales no me parecía suficiente para dar cuenta de las emociones que había experimentado. Tuve que revisar las notas y solo después de ciertos señalamientos de mi directora de tesis, logré comprender que el enojo y la sensación de "traición" que sentía se fundaban en que estaba fuertemente desilusionada. Había construido del director una imagen sin fisura a raíz de cuánto había valorado su trabajo con las familias. El enojo que sentí luego de la observación de la jornada con los maestros seguramente tuvo que ver con que esa imagen construida se desarmó en ese encuentro. *Pichon-Rivière* (2010), en su teoría del vínculo señala, siguiendo a Freud, que el encuentro con el otro siempre tiene efectos subjetivos, en la medida en que se toma a ese otro como modelo o ideal, auxiliar o semejante, objeto de amor y/o deseo y como rival o enemigo.

La posibilidad de comprender este pasaje, este cambio abrupto en la mirada, como el de una zona que va de la ilusión a la desilusión, de la idealización a la desidealización, me permitió un acercamiento a los datos de otro tipo. Luego de este proceso, volví a la escuela y empecé a poder ver y registrar aspectos de la experiencia directiva, así como mirar los registros ya construidos desde otro lugar, que esa idealización no me había permitido considerar. El desafío, en el proceso de análisis de los datos, fue entonces para mí el de una vigilancia que me permitiera evitar lecturas dicotómicas que condujeran a una imagen del director como totalmente "bueno" o totalmente "malo" y poder interpretar la complejidad de la experiencia directiva con sus matices, contradicciones y ambigüedades. En la pregunta acerca de qué de mi implicación refiere a mí misma y qué de ella refiere al objeto, aparece en este caso la posibilidad de conectarse, tomar conciencia y registrar la complejidad en el objeto que implica

la coexistencia de aspectos que podrían ser considerados "buenos" y "malos" y la posibilidad de diferenciarse uno mismo como sujeto investigador, de ese objeto.

Capítulo VI

El sentido psicofamiliar en la experiencia directiva

El caso de Analía

“Más sola que astronauta en el espacio. Así estoy”

Analía, directora

En este capítulo, se presentan los sentidos que insisten en la experiencia directiva de Analía, la directora que constituye el segundo caso de estudio.

Los análisis se organizan en seis apartados:

Parte I. Se realiza una breve contextualización del caso a partir de describir el contexto en el que se encuentra la escuela y algunos rasgos de la escuela.

Parte II. Se realiza una presentación de la directora y de los sentidos que asume el contexto de vulnerabilidad social y el proyecto de escuela para ella.

Parte III. Se analizan los sentidos que asume la actividad de dirigir para Analía.

Parte IV. Se presentan los sentidos que asume, para Analía, el vínculo con los otros en la escuela (familias, docentes, miembros del equipo de dirección, alumnos y administración).

Parte V. Se analizan, a partir de la presentación de algunas metáforas, los sentidos que asume la experiencia de dirección para Analía en un sentido más holístico.

Parte VI. Se presentan las conclusiones del caso y los resultados del análisis de la implicación.

I. Contextualización del caso: el barrio y la escuela

Se presentan en este apartado algunos datos, centralmente descriptivos, del contexto en el que se halla la escuela y de la institución. El propósito es ofrecer una breve contextualización del caso. En los siguientes apartados se profundizará en algunas de las cuestiones sociales e institucionales que aquí se enuncian.

1. Datos socio-comunitarios¹⁶

La escuela en la que se desarrolla la investigación es una escuela primaria de jornada simple del sistema de escuelas de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires. Se ubica en uno de los distritos escolares del sur de la Ciudad, en un barrio de casas bajas, de clase media y a tres cuadras de un importante asentamiento de la zona.

El barrio en el que se encuentra la escuela surge ligado a la instalación de industrias y del traslado de los mataderos en la zona. Los loteos se realizan a partir de 1900 directamente asociados con esta instalación y al trazado de algunas avenidas que se convierten en arterias de comunicación entre el norte y sur de la ciudad. Si bien la población que primero se asienta en el barrio es de origen criollo, poco a poco crece el número de inmigrantes principalmente españoles e italianos. El barrio creció velozmente y para la década del 20 ya contaba con varias asociaciones voluntarias de diverso tipo y escuelas. Hasta la década del 40 la construcción de vivienda se produce fundamentalmente de la mano del sector privado y se construyen viviendas unifamiliares en terrenos propios. Para 1940 la zona de alrededor de la

¹⁶ Algunos de los datos que se presentan en este apartado han sido extraídos de un informe (Ramos y otros, 2011) elaborado en el año 2011 por el Área de Estudios Urbanos del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires. El Área de Estudios Urbanos desarrolla, desde hace tiempo, diversos proyectos de investigación vinculados con los procesos recientes de transformación, renovación y gentrificación del sur de la Ciudad de Buenos Aires, así como con el análisis de distintos conflictos ambientales, de la producción social del hábitat y de las políticas públicas en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Se ha recurrido a este informe debido a que en la documentación de la escuela no se han encontrado documentos que describan el barrio, sus cambios, etc. A su vez, tampoco hemos podido ver la descripción socio comunitaria que se realiza en el PEI ya que la directora nos explicó que no hallaba el documento. Por esta razón, apelamos al informe citado para la descripción de algunas características del barrio, la que complementamos con información que surge de las observaciones, de las entrevistas a la directora (Analía) y a docentes y familias. Como hemos mencionado, lo que aquí se enuncia es profundizado en los siguientes apartados.

escuela poseía una trama urbana consolidada si bien existían áreas vacantes. Las primeras construcciones se realizaron sobre la forma del damero, de casas bajas, típica de la construcción española. A partir de 1940 se construyeron edificios de varios pisos en el marco de proyectos de construcción de viviendas sociales y comienzan a crecer las zonas de viviendas informales (Ramos y otros, 2011).

A la escuela concurren niños del barrio y asisten, fundamentalmente, niños de la villa cercana:

“El barrio de la escuela es un barrio de clase media, de trabajadores, pero de clase media. A unas cuadras está la villa, a unas seis cuadras, es una de las villas más importantes de la ciudad con las características que tienen las villas: calles muy angostas que son pasillos o pasajes, sin pavimento ni acceso a servicios públicos, con problemáticas como la inseguridad y la droga. Hoy en día la mayoría de los chicos que viene a la escuela es de la villa, vienen algunos de familias del barrio pero son muy pocas” (Analía, entrevista).

La directora, así como miembros de las familias y los niños han referido, a lo largo de la investigación, a problemas como el acceso de ambulancias o policía, los problemas que encuentran para recibir atención de salud (ya que no hay hospitales cercanos), las inundaciones y la situación de inseguridad vinculada con robos y venta de drogas:

“No, no se puede salir de noche, te agarran los vagos y te sacan todo” (Mamá de alumno de la escuela, notas de campo).

“Mi papá me mandó al kiosco y llevé el cuchillo porque si no en el pasillo me sacan la plata” (Alumno de sexto grado, notas de Campo).

“Falleció mi primo, se tirotearon con la policía porque la bandita del X robó unos camiones y por eso el nene está mal” (mamá de alumno de la escuela, notas de Campo).

“Conseguir turnos e ir hasta el hospital X es muy difícil, tenés que ir y esperar un montón y después te dan el turno para dentro de tres o cuatro meses” (Mamá de alumno, notas de campo)

2. Datos institucionales

2.1. Algunos datos sobre la organización e historia institucional de la escuela

Como hemos mencionado, la escuela es una escuela primaria de jornada simple, del sistema de escuelas de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires. En el turno mañana funciona entre las 8 y las 12.15 h. y en el turno tarde en el horario de 13 a 17.15 h. Comparte el edificio con una escuela primaria para adultos, que funciona en el turno vespertino. La escuela no cuenta con comedor.

La escuela primaria funciona en el barrio desde hace aproximadamente 75 años. No se encontró información en los libros disponibles en la escuela acerca de la fecha exacta de fundación, pero la directora y algunos docentes señalaron que la escuela celebró su 75 aniversario unos años atrás. Por lo que su fundación ocurrió alrededor de la década del cuarenta y podría ligarse al momento de crecimiento y expansión del barrio asociada a la instalación de mataderos y frigoríficos en la zona (Ramos, 2011).

Los docentes más antiguos de la escuela no llevan más de 10 años en el cargo, por lo que no pudieron en sus entrevistas brindar información que supere este período de tiempo y señalan que no conocen hechos relevantes más allá de esa temporalidad.

En los libros de actas consultados, aparecen algunos datos referidos a reuniones de personal de los años ochenta y noventa. Las actas de la década de los ochenta refieren fundamentalmente a cambios curriculares, sugerencias en torno a la enseñanza, decisiones sobre la cooperadora, problemas de la limpieza. A partir del año 1993, las actas cambian su contenido temático y las memorias de las reuniones giran en torno a problemas del edificio (mantenimiento y limpieza), problemas de aprendizaje de los alumnos y problemas de “atención y conducta”. En estas actas se expresan distintas ideas y opiniones acerca de la relación entre pobreza, desigualdad y aprendizaje escolar. En un acta del mes de junio de 1994 se señala:

“La discusión (de la reunión de personal docente) se centra en aspectos muy puntuales del accionar diario: la dispersión y la falta de concentración para la labor áulica, la tendencia a la brusquedad y la agresión (verbal y física), el no respeto de las consignas, la venganza exagerada, la indisciplina

organizativa para la tarea de cada área (...) Se perfilan dos enfoques en la confrontación de ideas: el que considera al niño y su entorno doméstico y social, su sometimiento económico y su limitación de proyectos sociales como causa primera de los conflictos y el que deposita en el manejo que hace cada uno de los docentes de la actividad áulica y extra-áulico” (Transcripción del libro de actas, notas de campo).

Se mencionan en la misma acta de reunión que un grupo de docentes señala “incoherencias” entre discursos y prácticas de otro grupo: mientras piden a los alumnos respeto de ciertas normas, los mismos docentes no las cumplen. Según el acta, la reunión concluye con distintas sugerencias a los docentes, entre ellas: “ser coherentes consigo mismo y como grupo docente; respetar a los demás para ser respetados; atender a casos problemáticos en sus particularidades; considerar la situación social, cultural y económica de los alumnos a cargo; demostrar que se confía en ellos y no se los subestima desde el vamos...” (Transcripción del libro de actas, notas de campo).

En las actas de los años siguientes los temas son similares: accidentes de alumnos, aparecen actas por maltrato de los alumnos en el seno de las familias, discusiones entre grupos de maestros en torno a las relaciones entre desigualdad social de los alumnos y aprendizaje.

Al momento de realizarse la investigación, la escuela funciona en los dos turnos (mañana y tarde). Tienen alrededor de 600 alumnos. Analía es la directora. No hay en el momento en que comienza la investigación una vicedirectora. Este cargo es ocupado unos meses después por una vicedirectora suplente, que a los dos meses de asumir la función entra en licencia. Existe una secretaria, que a los pocos meses de comenzado el año también entra en licencia laboral. Es decir, durante el año en que se desarrolla la investigación, el equipo directivo es altamente inestable. A su vez, hay dos docentes en tareas pasivas que cumplen funciones en la secretaría (una en el turno tarde y otra en el turno mañana). Los docentes son alrededor de 60, la mayoría de ellos suplentes. Hay un solo docente que tiene más de 10 años de antigüedad en la escuela.

Si bien la directora refirió en algunos momentos a que la escuela festejó sus 75 años recientemente y que una de las docentes se ocupó de reconstruir la historia de la institución,

no hallamos documentos ni obtuvimos datos de las entrevistas que nos permitieran reconstruir aspectos de dicha historia. Teniendo en cuenta esto podemos decir que la escuela se presenta como una escuela sin historia o raíces. La movilidad del personal es alta y existen además dificultades para conformar un equipo de dirección con cierta estabilidad. La alta rotación del personal nos lleva a preguntarnos acerca de la existencia de una institución con dificultad para acoger a sus miembros. La indagación institucional no fue fácil en la escuela (faltaban documentos y sólo algunos miembros accedieron a las entrevistas). Profundizamos en algunas cuestiones de índole institucional en el apartado número tres.

2.2. La imagen de la escuela para los docentes

La imagen que describe a la escuela, de acuerdo con la directora y algunos de sus docentes, es la de una escuela en donde se ve “el conflicto de los sectores medios y los sectores de la villa”. La escuela fue históricamente una escuela a la que asistieron los hijos de la clase media y trabajadora de cercanías del barrio. Poco a poco, sobre todo a partir de los años noventa (según relata la directora y algunos docentes), empezaron a asistir alumnos que viven en la villa cercana. Algunas familias del barrio comenzaron en este momento a retirar a sus hijos de la escuela. La directora señala:

“Incluso cuando yo ya estaba acá, vino algún padre a decirme que los problemas de la escuela eran por los pibes de la villa (...) hoy quedan pocas familias del barrio más cercano que mandan a sus hijos a la escuela, la mayoría de los chicos vienen de la villa y eso para algunos es mala propaganda para la escuela” (Analía, entrevista).

En los relatos de los docentes, la imagen de la escuela descrita por la directora se mantiene. Los docentes entrevistados señalan que a la escuela asisten alumnos de la villa y debido a la situación social en la que se encuentran muchos de ellos, la tarea que enfrenta la institución y ellos como maestros es compleja:

“Es muy difícil trabajar en esta escuela, los chicos pasan muchas necesidades y vos tenés que tener muchas fortalezas para poner el cuerpo e intentar abordarlas y colaborar para que aprendan” (Maestra recuperadora, entrevista).

“Muchas veces los chicos vienen sucios, muchos no tienen los materiales. En muchos casos se dan situaciones de agresividad entre ellos o de los chicos hacia los docentes. Es un contexto complicado para trabajar por la situación en la que están los chicos que vienen” (Maestra de grado, entrevista).

Los docentes coinciden en señalar que la tarea en la escuela es compleja y demandante. A su vez, la directora y los docentes también indican que el equipo docente está comprometido con la tarea y colaboran por brindar oportunidades de aprendizaje a esos alumnos:

“Es muy difícil trabajar acá, pero al mismo tiempo es muy gratificante trabajar con la gente que se trabaja” (Maestra de grado, entrevista).

“Es una escuela difícil porque la población que asiste enfrenta problemas complejos pero es una escuela que trabaja muy bien, uno sabe cuándo toma un cargo en el distrito, sabe que la directora trabaja y que hay un equipo de docentes que trabaja” (Maestra de grado, entrevista).

II. La experiencia de dirigir de Analía

Sentidos en torno al contexto de vulnerabilidad social y al proyecto de escuela

1. Algunos datos sobre la directora

La directora (Analía) tiene alrededor de 40 años. Es maestra de educación inicial y maestra de educación primaria. Trabaja hace más de 20 años en el sistema de escuelas públicas de la ciudad. Trabajó como maestra de grado, luego como secretaria y después como vicedirectora. Accedió al cargo de dirección de la escuela en que se desarrolla la investigación, mediante concurso, en febrero de 2011.

Analía nació en una provincia del norte argentino y se mudó a la Ciudad de Buenos Aires antes de iniciar sus estudios como docente. Estudió para maestra en un instituto privado católico de la Ciudad de Buenos Aires. En sus relatos recuerda esos momentos de estudios como poco placenteros: “la pasaba mal, no sabés lo que fueron mis prácticas, no acordaba en nada con muchos profesores”. Describe a esos momentos como poco formativos y señala que se formó como directora viendo a otros directores trabajar. Durante gran parte de su carrera, trabajó en escuelas en contextos de vulnerabilidad social e indica que es una decisión trabajar en contextos con estas características. Tomó el cargo de directora en la escuela actual en febrero de 2011, es decir que en el momento en que se inicia la investigación lleva 3 años en la función.

2. Sentidos sobre el barrio desde la mirada de Analía

2.1. El barrio como lugar de carencias

Cuando Analía hace referencia al barrio lo describe como un lugar hostil para los niños (alumnos de la escuela), como un ambiente con carencias (de recursos y afectivas) y caracterizado por situaciones de violencia:

“El barrio es un lugar de mucha hostilidad, muy difícil, si no vas, si no fuiste alguna vez y viste las condiciones en que viven esos chicos no podés imaginártelo. El año pasado organizamos una visita, fue parte de la jornada

institucional (...). Este año ya no la pudimos hacer. Es importante ver y comprender cómo viven: hay carencias de todo tipo, no tienen agua, el lugar se inunda, hay un edificio donde hay gente tirada en el piso viviendo en condiciones que uno no imagina, les faltan los servicios básicos. A muchos de nuestros alumnos les falta afecto, atención familiar, no hay proyectos, es muy difícil” (Analía, entrevista).

En los relatos y descripciones de Analía, la situación en la que viven los niños que asisten a la escuela es caracterizada por las carencias, el vacío, la falta. La persistencia del sentido de falta vinculado con la pobreza, nos permitiría hablar de la existencia, en las descripciones de Analía, de ciertos componentes propios de una visión *smithiana* de ésta. La visión *smithiana* ubica a los pobres como incapaces de una organización familiar mínima y señala al mismo tiempo falta de capacidad de planear el futuro y falta de un sistema de valores (Redondo, 2004). De acuerdo con Redondo, en estas visiones sobre la pobreza se omite el análisis de las causas que la producen, ponderándose una visión de desorganización social que elude el análisis de las estructuras sociales y políticas. En el caso de Analía, la visión del barrio como un ambiente de carencias, no excluye que los niños puedan desarrollarse si se les brinda un ambiente adecuado.

En las descripciones que hace Analía de la pobreza se entrelazan elementos diversos: la persistencia del sentido de falta y la ausencia de análisis de tipo estructurales sobre las causas de la pobreza, conviven junto con visiones no deterministas¹⁷ del desarrollo de los niños y la visión de éstos como sujetos de derecho. Redondo señala que los resultados de la investigación que llevó a cabo muestran que ser docente en estas escuelas en contextos de pobreza “incluye diferentes posiciones que, de modo contradictorio y en permanente movimiento, configuran identidades docentes caracterizadas, en primer término, por su complejidad” (Redondo, 2004, p. 86). La mirada de Analía sobre el barrio y la pobreza, y los elementos diversos que la componen, daría cuenta de esta complejidad de la que habla Redondo.

La directora, además de describir la situación en la que viven los niños, hace referencia a la importancia de conocer y comprender esa realidad. Desde su mirada, resulta fundamental

¹⁷ Una visión determinista sobre la pobreza supone, en términos generales, que las diferencias sociales se traspasan en diferencias entre “naturalezas”, pre-determinadas ya desde el nacimiento. A través de estos argumentos se ocultan las verdaderas causas de la desigualdad social, favoreciendo las explicaciones que se basan en la supuesta deficiencia innata de la población pobre (Kaplan y Llomovate, 2012).

que ella, así como los docentes, puedan observar (para comprender) el modo en que viven los alumnos. Este conocimiento les permitiría a los docentes una mayor empatía con los niños, una mejor comprensión de las razones que provocan ciertas conductas y, por tanto, la posibilidad de intervenir en situaciones escolares de manera adecuada:

“Si vos ves y comprendés de dónde vienen estos chicos, podés comprender mejor las situaciones que a veces se generan. Si sos docente, es importante poder entender sus reacciones, sus enojos y no enojarte” (Analía, entrevista).

Duschatzky (2010) señala que los docentes a quienes llama *maestros errantes* tienen, entre otras, la cualidad de la curiosidad existencial. Se trata de maestros que quieren saber de la vida de los chicos que asisten a la escuela porque su espacio de intervención no está definido sólo por los muros de la escuela, sino por los espacios y circuitos que atraviesan esos chicos por fuera de ella. Lo que señala Analía podría pensarse desde las ideas de la autora en tanto la directora habla de la necesidad de los docentes de conocer la realidad de cómo se vive en el barrio para poder intervenir desde esa comprensión. En palabras de Duschatzky (2010) se trata de “meterse en la cueva de los pibes, dejarse tomar por otra realidad y experiencia” (p. 100). Esto significa tener la capacidad de pensar en lo que aún no se ha pensado, en inventar modos de pensar y hacer que no están definidos institucionalmente.

2.2. La escuela es lo que el barrio no es

En distintos momentos, Analía define el barrio por oposición a la escuela. Señala lo que el barrio no es, a partir de lo que la escuela es. Mientras la escuela es un espacio que cuida a los niños, les brinda protección, ofrece la posibilidad de estudiar y crear; el barrio se constituye en lugar de lo contrario: de desamparo, de destrucción.

Así, mientras se le pregunta por el barrio a la directora, ella hace una breve referencia a la situación barrial, para aludir, rápidamente, a lo que brinda o puede brindar escuela en relación a la situación barrial. El sentido central que se encuentra en esas referencias es el de la posibilidad de la escuela de ofrecer a los alumnos algo que el barrio no puede ofrecerles, algo distinto a aquello que encuentran en su cotidianeidad y ese es el aporte de la escuela para la transformación de la realidad en la que se encuentra. De este modo, indica que, en ocasiones, mientras el barrio ubica a los niños en situaciones de violencia y desprotección la escuela ofrece

un ámbito “de cuidado, que los cuida, protege, alberga y les brinda no sólo conocimiento sino también afecto” (Analía, entrevista).

Otro de los sentidos que aparece en las descripciones de Analía está referido a la posibilidad que ofrece la escuela de que los niños se vean a sí mismos como sujetos de derecho y no sujetos de caridad:

“La escuela les enseña que ellos tienen derecho a acceder a determinadas cosas, que no es que se las dan porque otros son buenos, sino que como ciudadanos tienen derecho a tener conocimiento, acceso a ciertos bienes y atención” (Analía, entrevista).

Por último, otro sentido que aparece es el de la escuela como aquella que permite a los alumnos valorarse a sí mismos a partir de lo que crean o producen, valoración que el contexto en el que viven resulta, de acuerdo con Analía, muy difícil:

“Por la situación en la que viven, por ser de la villa, no están acostumbrados a producir algo, crear algo y que se los premie o valore por eso. Las valoraciones en la villa vienen por otros lados y hay más destrucción. No suelen participar de esa lógica y me parece que eso es lo interesante. Entonces promovemos que hagan y participamos en concursos con eso que hicieron. Después vemos el premio de ese concurso, si es un almanaque o lo que sea y eso se valora, es una forma de dar valor a lo que hacen y de valorarlos a ellos” (Analía, entrevista).

Analía presenta una descripción de la realidad atravesada por cierta dicotomía: mientras el barrio es espacio de agresividad y falta; la escuela es lugar de ofrecimiento, confianza, afecto, cuidado. La escuela parece representar lo bueno y el barrio, lo malo. Frente a un contexto que se presenta como amenazante, la escuela es descrita y vivida como un lugar de protección y de incontaminación: es un lugar de cuidado, protección, posibilidad, libre de todos los peligros que el barrio supone. Esta presentación dicotómica de la realidad en la que aparece un polo con atributos malos y otro polo (la escuela) con cualidades positivas, nos permite hablar de cierto proceso de idealización de la realidad, más precisamente de la escuela, cuya perfección se construye por oposición al barrio que carece de todas estas cualidades. La idealización es un proceso psíquico mediante el cual se llevan a la perfección cualidades del objeto (Laplanche y

Pontalis, 2013). Melanie Klein (2005) resalta el papel defensivo de los procesos de idealización. Señala que la idealización del objeto constituye, en esencia, una defensa contra pulsiones destructoras. Por ello, según la autora, la idealización supone una escisión llevada al extremo entre un objeto “bueno” idealizado y dotado de todas las cualidades (en este caso, la escuela) y un objeto malo (el barrio) con rasgos perseguidores. Desde esta idea, podemos pensar que la idealización de la escuela es un mecanismo que hace posible asumir la tarea de trabajar en un contexto complejo como el de la escuela.

2.3. El barrio como espacio de consumo de drogas y de lucha de las madres

Otra de las cuestiones que menciona Analía al hacer referencia al barrio es el problema del consumo de drogas en los niños y la existencia de un grupo de madres que se organizaron con el objetivo de ayudar a sus hijos a salir de esta problemática:

“En ese contexto se da algo, que me parece increíble y muy valorable, es un grupo de madres que se juntaron y organizaron para luchar contra el tema de las drogas. En el barrio hay mucha venta, hay lugares donde producen y distribuyen, como ventanitas donde los chicos, muy chicos van a comprar. Y son situaciones muy difíciles, terminan en muy poco tiempo perdiendo la vida, consumen paco, hay mucho paco. Estas mamás se organizaron, hace años ya, para escrachar los lugares donde venden, ahí mismo en la villa, hacer denuncias, trabajar con algunas otras organizaciones que les dan bola, no todos les dan bola. Es muy duro porque las persiguen, las amenazan, pero ahí están, sostienen eso, en ese contexto donde parece que todo es muerte y destrucción aparecen ellas, están intentando dar un poco de vida” (Analía, entrevista).

Además de la problemática del consumo de drogas y sus consecuencias, Analía presenta con admiración a este grupo de madres de hijos que consumen paco. En la descripción que hace la directora, y que denota una valoración positiva de este grupo de madres, estas aparecen como quienes ofrecen y cuidan la vida en un contexto que, por oposición, es descrito como colmado de muerte y destrucción. Aparecen asociadas, de manera implícita, al coraje o la valentía: pese a las amenazas que reciben y a la escasa ayuda que el estado les brinda, resisten y luchan contra las problemáticas que hacen peligrar la vida de sus hijos.

Si consideramos la descripción que hace Analía del contexto barrial, se trata de un contexto en el que no hay nada valorable, donde prima el caos, etc. Sin embargo, la experiencia de las madres que luchan para sacar a sus hijos del consumo de drogas presenta elementos de orden distinto. Hay un grupo de mujeres que se resiste a las lógicas que parecen primar en ese contexto, que se organizan e intentan combatir las drogas para proteger a sus hijos. Es interesante señalar que Analía enfatiza en el relato el hecho de que son mujeres (solo mujeres), que intentan enfrentarse con grupos delictivos de la comunidad sin acompañamiento de hombres ni del estado. Analía dice una y otra vez, son “son mujeres luchadoras” y utiliza palabras como “admirable”, “increíble” para describir sus acciones. En el relato de Analía, las mujeres son presentadas con rasgos ideales (Laplanche y Pontalis, 2013), son presentadas como heroínas que luchan, sin hombres y sin estado contra “las drogas”.

2.4. El barrio como un lugar de difícil acceso y contacto para la escuela

El barrio es descrito por Analía como un lugar de difícil acceso y comunicación. Para la escuela, acceder a las familias, tener vínculos con ellas es algo que se produce a través de agentes extra-escolares que posibilitan y median esa relación:

“A veces pasan cosas en el barrio que no tenés modo de saber si no tenés algún tipo de contacto adentro (hace gesto de comillas al decir “adentro”), comunicarse con las familias a veces resulta muy difícil o porque no atienden los teléfonos o porque cambian mucho los números de celulares. Entonces tener contacto con alguien que sabe del barrio es importante. Para eso tengo bastante relación con el cura del barrio, y así tengo mucha data, de situaciones que se dan, de si hay algún evento, a veces los pibes vienen y dicen “tal día no podemos porque vamos al torneo de...” y yo chequeo con el cura si es así o no (se ríe). Las operadoras también son centrales, van a las casas y ubican a las familias cuando no podemos. Es el modo de la escuela de ir a las casas, las familias no vienen mucho, no es que las convocás y vienen y así podemos ver qué está pasando y para nosotros eso es vital para saber qué hacer, cómo seguir, saber dónde estamos parados...” (Analía, entrevista).

Analía señala un aspecto de la realidad, que es vivido como dificultad, y tiene que ver con la imposibilidad de contactar a las familias del barrio. Señala que no es fácil contactarlas

vía telefónica y que cuando se las convoca a asistir a la escuela, no lo hacen. El modo de obtener información sobre el contexto barrial general y/o sobre las familias en particular (o bien contactarlas) es definido como importante por la directora y resuelve esas dificultades de relación con las familias apelando a actores como el cura y las operadoras que actuarían como informantes clave. Las operadoras son miembros de la comunidad, contratadas por el estado, que cumplen la función de ser “articuladoras” entre la escuela y las familias.

De este modo, cura y operadoras, funcionan como articuladores entre las familias y la escuela. El cura ofrece datos de los alumnos, así como de eventos barriales y las operadoras permiten hacer el contacto con las familias que la escuela directamente no logra.

Analía refiere así a la dificultad que presenta la comunicación con las familias y refiere, a su vez, al modo que encuentran de abordar esas dificultades. Podemos pensar el sentido que aquí aparece desde un punto de vista institucional, desde los aportes de Ulloa (1969). El autor señala que toda institución está organizada sobre tres distribuciones: distribución espacial, distribución del tiempo y distribución de las responsabilidades (roles y funciones). La graficación de los mismos constituye el organigrama. Esta distribución significa, literalmente, elementos distintos y articulados entre sí, es decir, significa un cuerpo orgánico que como tal posee movimientos. La dificultad que señala Analía daría cuenta de problemas propios de la distribución espacial, de cómo la escuela se comunica con el contexto en el que se encuentra. A su vez, podemos interpretar los sentidos que trae Analía sobre la relación de la escuela con las familias a partir de los aportes de Bleger (1984). Bleger señala que en la institución, las dificultades pueden abordarse de tres modos diferentes: como dilema (el planteo se hace en términos paradójicos que anula todo intento de solución); como conflicto (el planteo se realiza a partir de dos posturas contrapuestas, en general encarnadas por bandos institucionales) y como problema (el planteo se hace a modo de interrogante que abarca la dificultad y su posible solución). Diremos que en tanto la escuela encuentra un modo de comunicación con la comunidad, el sentido que adquiere la dificultad es la de problema en términos del autor. Sin embargo, queda la pregunta acerca de en qué medida esta forma de comunicación mediada por el cura y las operadoras (y así, fuertemente controlada por Analía), no se constituye como un modo de autoprotección y defensa de la escuela (y de la propia Analía) respecto del contexto, que como hemos visto, adquiere rasgos centralmente amenazantes. El modo de describir la

relación con el barrio refuerza el significado de la escuela como continente o cobijo (Fernández, 2005) de quienes allí se encuentran.

3. El proyecto de escuela tal y como lo concibe Analía

Cuando consultamos a Analía sobre el proyecto de escuela¹⁸ (cuáles son sus propósitos y principales desafíos) comienza a relatarnos en qué consistió el proyecto desde que tomó la dirección. El relato de la directora sobre el proyecto de la escuela aparece organizado temporalmente: habla de “los inicios” y “del hoy”:

- *Los inicios*: se trata del momento en que Analía llega a la escuela, es un momento descrito como de caos. Las metas centrales son para ella “poner orden y dar vida a la institución”.

- *El hoy*: da cuenta del momento actual de la escuela. Se trata de un momento en que cierto ordenamiento (que no existía en “los inicios”) ha sido alcanzado. Las metas centrales del proyecto de la escuela en la actualidad son para Analía “mejorar la enseñanza”.

Con respecto a *los inicios* y *el hoy* señala:

“La llegada a la escuela fue muy dura, todo era un caos, por eso diría que en el proyecto de la escuela hubo y hay como dos momentos. El primero se relaciona con mi llegada a la escuela, los inicios serían...ahí hubo muchos objetivos relacionados con ordenar lo que se había hecho hasta el momento porque todo era un gran desorden; ordenar y dar un poco de vida...después de eso, que llevó un tiempo... podemos pensar más en el proyecto de hoy de la escuela, cuando las cosas ya están más o menos ordenadas y podemos focalizar en otras cuestiones, hoy el objetivo es mejorar la enseñanza”
(Analía, entrevista).

Como vemos, Analía presenta en su relato, de modo más o menos explícito, diferentes momentos de la institución. Por una parte, se encuentra el pasado, “el antes de su llegada” (que no aparece así nombrado) en el que la institución se encuentra sumida en una especie

¹⁸ No se incluyen en el capítulo notas referidas al documento del Proyecto Educativo Institucional ya que no se pudo acceder a él. La directora indicó que este no había sido actualizado y que “lo que está en ese documento es una formalidad, el proyecto de escuela es lo que hacemos todos los días.”

de caos o desorden. Luego, podremos identificar un pasado más reciente, al que denomina “los inicios” y que coincide con su llegada a la escuela como directora. Este momento es un momento, según ella, de poner orden, de cambiar los rasgos de la escuela tal y como se encuentra. Por último, Analía habla del momento presente, al que denomina “el hoy”. Señala que en tanto el orden (meta de “los inicios”) fue alcanzado, la meta es, en la actualidad, mejorar la enseñanza.

Si consideramos esa organización temporal del relato, podemos afirmar que Analía se presenta como protagonista y no como relatora externa de esa narración (Nicastro, 1997). El tiempo es un tiempo con ella y sin ella. Considerando esto, podemos señalar la centralidad que adquiere su presencia en esta organización del relato. Podríamos decir que existe un período (sin ella) en que reina el caos, un período coincidente con su llegada en que es necesario ordenar la escuela. Queda claro que es a partir de su llegada que este orden es alcanzado y que se logra a través de su gestión.

Sin embargo, si analizamos algunos fragmentos de la entrevista y focalizamos en el uso de deícticos (Kerbrat-Orecchioni, 1986) vemos que Analía no se presenta como protagonista explícita de ese relato o como gestora de los cambios. El uso de formas impersonales a través del uso del “hubo” (“ahí hubo muchos objetivos relacionados con ordenar lo que se había hecho) y el uso de la primera persona en plural (“nosotros”) al referirse al presente de la escuela (“podemos focalizar en otras cuestiones”), permiten mantener implícito al sujeto que realiza dichas acciones.

En cuanto a las formas que adoptan los relatos y los relatores de éstas, Nicastro (1997) señala que quien relata la historia de la institución se transforma en algún sentido en un protagonista que la reconstruye, la resignifica y la transmite. Esa reconstrucción da al relato cierta racionalidad, en la que los sucesos se encadenan de cierta manera. En el caso del relato que brinda Analía, la lógica que estructura el relato es la de: antes (caos) y hoy (orden y mejora). A su vez ella, aunque no lo presente explícitamente en su narración (por hacer uso del impersonal y de la primera persona plural), es protagonista en esa historia: hay un antes y un después de su llegada a la escuela, su llegada organiza los tiempos institucionales. Podríamos afirmar, además, que se presenta con cierta humildad al no mostrarse en el discurso como generadora de los cambios y hablar de un “nosotros” (ella y otros) como

promotores de las mejoras. Ese “nosotros”, a su vez, puede ser interpretado como un modo de pensarse y narrarse con otros en ese tiempo institucional, es decir, como un modo de no sentirse sola en ese proceso o bien de buscar seguridad en un medio hostil.

Cuando se les pregunta a otros miembros de la escuela sobre el pasado y la actualidad aparece la misma organización temporal que en el relato de Analía:

“No hace tantos años que estoy, sé que hubo una fiesta por los años de la escuela y una de las maestras se ocupó de reconstruir la historia pero no sé mucho, sí puedo decirte que hay un antes y un después de la llegada de Analía, ella llegó para estar muy presente y definir algunas líneas de trabajo, antes cada uno hacía un poco lo que le parecía” (Maestra de grado, entrevista).

“Estamos muy contentos con cómo está la escuela ahora porque Analía se ocupó y ordenó muchas cosas, antes la escuela era un lío, un gran desorden de cosas y ahora la escuela está ordenada, lo ves, todo funciona mucho mejor” (Madre de cooperadora, entrevista).

Como vemos, aparece en los relatos de la docente y la madre una referencia a un pasado de desorden, donde no había líneas comunes de trabajo y un “hoy” (que se inicia con la llegada de Analía) en que la escuela se encuentra mejor. La historia puede ser presentada como una sucesión de hechos encadenados, con períodos organizados según cierta lógica, como una sucesión de hechos y cargos, etc. (Nicastro, 1997). En el caso del relato de Analía y otros miembros de la escuela, la historia se organiza en períodos temporales (un pasado más remoto, un pasado más cercano y el hoy). El presente es descrito como un período de mejoría respecto del pasado y es valorado por otros actores de la institución (además de ser valorado por la propia Analía). A su vez, es presentado como el resultado del trabajo de la directora sobre los problemas de dicho pasado. En este sentido, podríamos decir que la llegada de Analía representa en la historia de la escuela un hito relevante y positivo (para ella misma y para los otros).

Fernández (2005) señala dentro de los componentes de la institución a la novela institucional. La novela es una producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo. Podemos decir, desde esta noción, que

el pasado más remoto se presenta como desconocido o bien negado para los actores de esta escuela. Existe poca o nula información (en los documentos y en los relatos de los actores) acerca de la historia de la escuela en sus inicios y décadas siguientes. Solo encontramos una alusión a cierta tensión entre grupos de docentes en décadas pasadas (en los años ochenta y noventa) en torno a la situación socioeconómica de las familias, los problemas pedagógicos, etc. (mencionadas en el primero de los apartados de este capítulo). El relato es, en los actores entrevistados, fundamentalmente, sobre el presente. Sí se menciona, un momento (que no siempre es identificable en una fecha precisa) en que la escuela atraviesa un cambio en la población que asiste a ella. Sólo Analía refiere a este momento. Las docentes entrevistadas no lo mencionan, ni pueden dar cuenta de ello cuando se les pregunta. Según Analía, en cierto momento, a la escuela asistían fundamentalmente niños de familias de clase media y trabajadora de cercanías del barrio (y no de la villa). En los últimos años, habría aumentado la población de la villa que asiste a la escuela y disminuido la población del barrio aledaño a la institución. Si bien Analía hizo referencia en las entrevistas a la existencia, en el pasado más cercano, a cierto conflicto entre sectores medios (familias que viven en las proximidades de la escuela) y sectores de la villa, no pudimos observar situaciones que en la actualidad dieran cuenta de esto. Cuando le preguntamos a Analía acerca de cómo se expresaba este conflicto, señaló que hace algunos años era más visible y que algunas familias (las identificadas por ella como “de clase media”) expresaban su malestar por el cambio de población de la escuela, es decir, por el aumento de población de la villa. Este aumento significaba, según lo que sostenían algunas familias (de acuerdo con el relato de Analía), problemas de comportamiento de los alumnos y disminución de la calidad de la enseñanza. Analía señala que estas “familias de clase media”, no encontraron lugar a sus planteos en tanto ella, como directora, eligió “a los de la villa” (“Algunas familias me acusaron de directora villera en ese momento y yo les dije sí ‘soy una directora villera y esta es una escuela de la villa’”, dice Analía). A su vez, estas familias, poco a poco pasaron a ser las minoritarias (según los relatos de Analía) y hoy la escuela recibe, fundamentalmente, niños de familias que viven en la villa cercana.

Podemos decir que la novela institucional (Fernández, 2005) se caracteriza por ser una construcción fragmentada, con “blancos” en la historia pasada. Incluye la alusión a ciertas tensiones y conflictos. Los conflictos son recuperados, fundamentalmente, en el relato

de la directora quien se presenta como un personaje que opera en su disolución o anulación al elegir a uno de los bandos institucionales (“el de la villa”). Los docentes parecen desconocer o negar estas tensiones y el pasado institucional, con excepción de ese pasado de “desorden” previo a la llegada de la directora.

3.1. Los inicios: poner orden y dar vida

Como decíamos, Analía señala en distintos momentos que la meta central al llegar a la escuela tuvo que ver con el orden, con el “poner orden”, “ordenar la escuela” frente al “caos” que reinaba en esos momentos en distintos niveles y aspectos de la organización:

“Cuando llegué era todo un gran caos. Un caos administrativo, un caos en cuanto a las normas, los alumnos paseaban, deambulaban, un caos pedagógico, no había propuesta pedagógica, cada maestro hacía lo que podía, había un caos hasta en el inventario, el momento en que sonaba el timbre, no había ni orden en cuanto a la formación, nada” (Analía, entrevista).

Así, Analía menciona que para su llegada reinaba un gran caos: pedagógico, administrativo, edilicio, etc. Las metas en las que se centrará el proyecto en *los inicios* tendrán que ver con cómo ordenar cuestiones edilicias, administrativas, de convivencia. El “caos pedagógico”, sobre todo vinculado a la propuesta de enseñanza, será una meta del proyecto en su momento actual (*el hoy*). El guion dramático (Fernández, 2005) que se infiere de los relatos de Analía, supone una organización de la realidad en la que el proyecto supone la instauración del orden ante el caos. El caos del que habla Analía involucra diferentes aspectos de la institución y, como veremos, ella se centrará fuertemente en realizar sobre todo intervenciones sobre lo pedagógico.

3.1.1. Metas organizacionales: ordenar los espacios y dar vida

Analía señala que una de las principales metas que se propuso al ingresar a la escuela, fue la de reorganizar el espacio de la dirección. Describe que cuando entró por primera vez a la oficina sintió que “algo te expulsaba, por los colores, por la disposición de los muebles, no te invitaba a entrar”. Agrega que hizo varios cambios que ella identifica con “dar vida, agregar colores, convertir ese espacio en lugar”:

“La llegada a la escuela fue muy dura, muy dura. Lo primero, entré a la dirección y era un lugar frío, oscuro, que no te invitaba a entrar ni a quedarte, te ponía un ‘stop’. Tenía que hacer de este espacio (refiriéndose a la sala de dirección) un lugar, que invitara a entrar y quedarse y eso hice. Me puse a cambiar todo. Cambié el escritorio de lugar, porque era una especie de barrera para el ingreso, cambié los muebles, mandé a hacer unas cortinas de colores (las señala, son cortinas de colores cálidos), puse algunos cuadros, y bueno...lo cambié, después de que hice todo eso, me dijeron que había puesto las cosas así una directora anterior que había fallecido de cáncer, se me heló la sangre, te juro, pero había algo de eso en ese espacio...” (Analía, entrevista).

Hay una identificación del espacio físico con la oscuridad, el frío y de alguna manera con la muerte o la falta de vitalidad (en sus colores, en no invitar a la entrada, el tratarse de un espacio que expulsa en vez de recibir e integrar). A su vez, hay una referencia directa a la muerte a partir de relatar el fallecimiento de una directora anterior. En el fragmento aparece, además, la necesidad y posibilidad de actuar ante esa realidad (de muerte) para convertirla en una realidad con rasgos opuestos: colorida, que invite a quedarse, de vida. Así, la reorganización del espacio a habitar aparece como un propósito central de este momento del proyecto y en esta reorganización se ponen en juego los sentidos de muerte/vida. La organización de la realidad o de sus aspectos a partir de una dicotomía que, a su vez, involucra las ideas de muerte y vida, vuelve aparecer (como lo hizo en referencia al barrio/escuela) en relación al espacio de la escuela.

Fernández (2005) y Nicastro (1997) señalan que los relatos sobre el pasado de las instituciones, en tanto narraciones tienen una trama con un nudo dramático alrededor del cual a la manera de un eje o un hilo conductor se desenlazan los acontecimientos. Hechos, sucesos, hitos, pueden ser el nudo que da cuenta de las diferentes opciones dramáticas, que adquiere la historia en su relato. En este sentido la opción dramática es la estructura esencial del relato. Considerando lo que señala Analía respecto de los espacios, la presencia de la muerte (presente en la organización espacial pero también en el fallecimiento de miembros de la escuela) y la necesidad de “imprimir vida” podemos pensar que la “lucha entre la vida y la

muerte” parece constituirse en uno de los núcleos del guion dramático (Fernández, 2005) del relato sobre la historia de la institución.

El relato de Analía, puede ser interpretado en términos de la existencia de un caos que atenta contra la institución misma de la educación. En este sentido, la llegada de Analía y su trabajo en la escuela pueden ser interpretados como un momento de refundación institucional. La organización se refiere a la concreción singular de las instituciones en un espacio geográfico, en el tiempo y mediante una distribución de funciones, tareas y roles para cumplir su función social (Souto, 2020). En el establecimiento de ese orden, la organización imprime vida a la institución. En estos términos, la experiencia de Analía, asume el sentido de lucha y control contra el caos y, en este sentido, de organización de la institución y de su refundación (Enriquez, 2002; Souto, 2020). Podemos decir que Analía percibe, en cierto modo, la existencia de fuerzas que atentan contra la organización institución. Realiza una intervención en el plano de la organización (modificación de los espacios) sin avanzar en el nivel de la institución (Fernández, 2005).

Podemos señalar, a partir de lo hasta aquí mencionado, como rasgos de la cultura institucional (Fernández, 2005):

- El desconocimiento de la historia pasada más remota, con excepción de algunos hechos que recupera la directora.
- La configuración de una novela que describe hechos más recientes y en la que la directora es protagonista de los cambios en la institución.
- La existencia de fuerzas de desintegración (Ulloa, 2005) o desinstitucionalización.
- El desconocimiento o negación, por parte del equipo docente, de conflictos de índole ideológica (concepciones sobre la presencia de distintos grupos sociales en la escuela).

En cuanto al estilo institucional (Fernández, 2005) podemos mencionar, a partir de lo señalado hasta aquí:

- La existencia de un modo de abordar los problemas que tiene como protagonista a la directora. Es ella quien define las líneas centrales del proyecto.

- El abordaje de las cuestiones del ámbito institucional desde un punto de vista instrumental exclusivamente. Es decir, que ciertos problemas institucionales (las dificultades generadas por fuerzas instituyentes, por ejemplo) son abordados en el nivel de la organización (cambios de espacios, definición de rutinas, etc.) sin intervenir en el plano de lo institucional (Fernández, 2005).
- La significación y abordaje de algunas dificultades (tensiones entre familias de distintos sectores sociales) en términos de dilema. La directora, cuando describe la tensión entre familias (de clase media y de la villa), resuelve no escuchar ni atender las demandas de un grupo de familias y, con esa acción, parece operar cierta “expulsión” de estas familias de la escuela. La situación, desde la dirección, es vivida como dilema: “o unos u otros” y Analía elige.

3.1.2. Metas administrativas: ordenar los legajos, el inventario, las llaves

Otra de las metas que Analía define como centrales en su proyecto al llegar a la escuela, se vincula con la necesidad de “ordenar los papeles” (entrevista inicial). La idea de desorden o caos que es necesario ordenar, aparece también, en relación con los documentos de la institución. Señala en la misma entrevista: “Los papeles no reflejaban el estado o realidad de la escuela y eso había que ordenarlo”. Detecta un problema que tiene que ver con que los papeles de la escuela están desorganizados, desactualizados y no son acordes a la realidad (el inventario que permite dar cuenta de los muebles de la escuela no está cerrado y no se sabe que hay y que no hay en ella y los legajos docentes, por ejemplo, no tienen datos actuales). Algo similar señala respecto de las llaves de acceso a los distintos espacios de la escuela. Dice:

“Cuando llegué no había actas de tomas de posesión de los cargos, no había libros de actas, el inventario estaba por hacer, los legajos de alumnos y del personal estaban incompletos, las llaves no estaban o estaban tan desordenadas que no encontrabas ninguna. Era todo un gran caos. Me llevó tiempo y energía pero puse todo en orden. Lo administrativo no es lo que más me gusta pero es importante que esa información esté ordenada y refleje la realidad de lo que hay y no hay en la escuela, eso hace al funcionamiento de la escuela” (Analía, entrevista).

Analía agrega que si bien este tipo de tareas (administrativas) no son las que más le interesan, debe realizarlas porque hacen al funcionamiento de la institución. Frigerio *et. al* (1992) señalan que la gestión escolar involucra tres dimensiones: la dimensión administrativa, la pedagógico-didáctica y la dimensión comunitaria. Dentro de la dimensión administrativa ubican actividades de tres tipos: las de previsión de recursos, las de control normativo y las de organización del tiempo y el espacio institucionales. Podemos decir que Analía refiere en el fragmento citado a la organización del tiempo y espacio institucionales y a la organización de los recursos (antes que a su obtención). Indica que resulta fundamental, para poder hacer funcionar la escuela, tener claro con qué recursos (humanos y materiales) se cuenta. En relación con esto, Frigerio *et. al.*, 1992 señalan que en ocasiones las tareas administrativas se encuentran subvaloradas y que no se comprende la importancia que una buena administración y organización escolar suponen para la gestión de la escuela. Señalan: “la administración puede ser una herramienta para diseñar futuros deseables y conducir la construcción de futuro” (p. 124). En el caso de Analía, si bien describe lo administrativo como algo que no le agrada, a su vez entiende que tales acciones son de central importancia, señala que el “poner orden” en aspectos de la organización escolar es un requisito necesario para avanzar en el proyecto de la escuela.

3.1.3. Metas edilicias: ordenar y mejorar el edificio

Otra de las problemáticas que describe Analía al momento de su llegada tiene que ver con el estado del edificio de la escuela. Distingue así problemas menores y otros estructurales. Dentro de los menores se encuentran aquellos que hacen a la rotura de alguna canilla o los baños. Dentro de los estructurales hace referencia a que cuando llegó a la escuela, el patio se inundaba. Se trataba de un problema que requería de solución urgente. De otra manera, la escuela no podía funcionar en días de lluvia. Describe:

“Habían hecho una reforma en el patio que estaba mal hecha y hacía que todo se inundara. Y eso hubo que solucionarlo. También faltaban rejas en las ventanas del primer piso, había que ponerlas. Por mencionar algunas. Era todo un desastre y sobre eso había que trabajar. Así que hubo que hacer un estado de situación y después salir a conseguir que lo arreglen” (Analía, entrevista).

Siguiendo la clasificación de actividades de la dimensión administrativa propuestas por Frigerio (Frigerio *et. al.*, 1992), podemos ubicar lo que señala aquí Analía como actividades de organización del espacio y también de obtención de recursos.

3.1.4. Metas pedagógicas: ordenar el sistema de convivencia, establecer hábitos y rutinas

Otro grupo de dificultades que identifica Analía tienen que ver con el funcionamiento del sistema de convivencia de la escuela (las normas que regulan el uso de los espacios y recursos, la relación entre los miembros, etc.). Señala que al momento de su llegada a la escuela veía como “caótico” lo que sucedía con los usos de los espacios, la definición de los tiempos escolares, la inexistencia de ciertas rutinas escolares que hacían a la organización. Señala que se propusieron trabajar sobre eso para “ordenar el funcionamiento de la escuela”. Indica:

“Cuando llegué a la escuela costaba mucho que los alumnos se mantuvieran en el aula. Los veías pululando por el patio, por la escuela, en las horas de clase. Costaba que se formaran y entraran al aula cuando sonaba el timbre del fin del recreo. Tuvimos que pensar cómo trabajar sobre eso. Definimos entonces que iban a tocar tres timbres, al tercero todos tenían que estar formados. Teníamos un megáfono. A veces los usábamos y desde adentro de la dirección decíamos: “te estamos viendo, eh! (en verdad, la mayoría de las veces no veíamos a nadie –se ríe-). Funcionó y se fueron acostumbrando”
(Analía, entrevista).

En el fragmento anterior Analía describe la preocupación por otro grupo de problemas. Podemos ubicar este tipo de problemas que Analía describe dentro de la dimensión administrativa de la gestión (Frigerio *et. al.*, 1992), más específicamente como problemas de “control normativo”. Las autoras señalan que toda escuela cuenta con un sistema de normas que regulan las funciones de cada uno de los integrantes.

3.2. El hoy: la preocupación por la enseñanza

Analía señala que después de que se fueron resolviendo problemas referidos a la organización de los papeles, el espacio y sus usos; empezó a focalizar específicamente en el proyecto pedagógico de la escuela en lo referido a las propuestas de enseñanza. Desde su

punto de vista “lo pedagógico” es un aspecto central del proyecto de la institución. Cuando Analía habla aquí de “lo pedagógico” se refiere a la importancia de trabajar en la escuela sobre aspectos vinculados con la enseñanza en el aula: definición de principios que la orienten, selección de aportes desde las didácticas específicas, adopción de los enfoques de enseñanza definidos en el diseño curricular de la Ciudad. Al respecto dice:

“Lo que tiene que ver con lo pedagógico era una de mis prioridades y lo sigue siendo, es una de mis grandes preocupaciones, definir criterios de enseñanza, acordarlos, trabajar con el diseño, trabajar con los enfoques que el diseño propone. En eso hicimos algunos avances, pero todavía nos falta mucho”
(Analía, entrevista).

Todo aquello que se realiza en la escuela con el fin de crear las condiciones para que los docentes promuevan el encuentro de los alumnos con el conocimiento, constituye una parte central de la tarea directiva (Frigerio *et. al.*, 1992). Las acciones vinculadas con el seguimiento de las “prácticas pedagógicas” (que son las que le dan especificidad a la escuela como institución) forman parte de la dimensión pedagógica-didáctica de la gestión (Frigerio *et. al.*, 1992). Las autoras agregan que una parte importante del trabajo que se desarrolla en las escuelas en lo que refiere a la dimensión pedagógica didáctica tiene que ver con la posibilidad que esa escuela tiene de trabajar con el currículum prescripto. En el caso de Analía, ella señala no solo la importancia que le otorga y desea otorgar en el proyecto de escuela al trabajo en esta dimensión de la gestión, sino que además explicita la relevancia que otorga como directora al trabajo con el currículum prescripto (al que nombra como Currículum de la Ciudad). En este punto indica que le interesa poder adoptar en la escuela el enfoque de enseñanza que el diseño curricular establece.

3.2.1. Trabajar con el diseño curricular

Analía señala como meta central del proyecto educativo de la escuela la profundización del trabajo con el diseño de la Ciudad de Buenos Aires. Esto significa la adopción de un enfoque constructivista (que pone al alumno como quien construye el conocimiento) y un trabajo desde lo que cada didáctica específica (de la Lengua, de la Matemática, de las Ciencias, etc.) propone en relación a la enseñanza. Al respecto dice:

“Empezamos a hacer un trabajo fuerte para que el diseño sea una referencia. Tomar los contenidos y el enfoque para la enseñanza de las distintas áreas que el diseño propone. Algunos maestros están trabajando así y con otros falta. La idea es partir de allí para armar secuencias de enseñanza que tengan sentido, articuladas y evitar que la propuesta sea una sumatoria de actividades y fotocopias desarticuladas” (Analía, entrevista).

En este fragmento, Analía identifica un problema vinculado con el modo de planificar y enseñar de algunos docentes. Indica que las propuestas de enseñanza, en algunos casos, se conforman por fotocopias y actividades que no tienen relación entre sí, es decir que no habría una adecuada secuenciación y organización de contenidos y actividades. Entiende que el trabajo con la propuesta del diseño (en cuanto a selección de contenidos y enfoque de enseñanza) permitirá construir propuestas que supongan la construcción de secuencias adecuadas de contenidos y, por ello, con sentido. De este modo, el documento curricular, se define como una fuente de referencia central para el proyecto pedagógico de la escuela tal y como lo concibe Analía, se trataría de seguir las líneas propuestas por el diseño. Como veremos en los próximos apartados, Analía entiende que el trabajo con programas ministeriales en la escuela, el favorecer que los docentes se capaciten y el trabajo sobre la planificación áulica a partir de la construcción de secuencias didácticas (propuesta que se promueve desde los documentos curriculares de la Ciudad) le permitirán alcanzar la meta de mejorar la propuesta de enseñanza de la escuela.

3.2.2. Que los maestros se capaciten

Otro de los aspectos que son prioritarios para la mejora pedagógica, de acuerdo con la visión de la directora, se vincula con la capacitación de los docentes. Así, una de las líneas de trabajo que Analía considera privilegiadas en el proyecto de la escuela es que los docentes puedan participar en las propuestas de capacitación de enseñanza de las diferentes áreas disciplinares que la Ciudad propone. En ocasiones, la escuela funciona como sede para las mismas:

“Tratamos de que los docentes participen en las capacitaciones que se brindan desde el Gobierno de la Ciudad y en ocasiones la escuela recibe a las personas del distrito. No siempre es fácil organizarlo pero creo que estas capacitaciones

son una fuente importante de formación para cambiar las prácticas en la escuela” (Analía, entrevista).

3.2.3. Aprovechar los programas de la escuela

Analía señala que en la escuela funcionan programas ministeriales que son centrales en el proyecto pedagógico. Refiere en particular al *Programa Maestro+Maestro*¹⁹. Indica que se trata de un programa que viene funcionando muy bien y que por esa razón lo ampliaron a tercer grado (desde su diseño está destinado a primero y segundo grado):

“Las maestras ZAP hacen un trabajo increíble y hacemos mucho por sostener ese espacio de trabajo. Decidimos desde hace un par de años incluir a tercer grado. Veíamos que los chicos no terminaban de alfabetizarse, entonces hablamos con las referentes del programa y logramos, con los recursos que teníamos, que el programa en ciertos momentos se inserte en tercer grado y está funcionando muy bien” (Analía, entrevista).

De acuerdo con lo que señala Analía, el trabajo con los programas que ya están definidos para la escuela, supone un ajuste y revisión de los mismos en función de detección de las necesidades institucionales. Así habría una revisión o reapropiación desde la escuela de las propuestas que provienen desde la administración (en este caso local) del sistema.

3.2.4. Participar en concursos

Otra de las actividades centrales que menciona Analía y que son parte del proyecto de la escuela es la participación en concursos con los alumnos:

¹⁹ El Programa M+M, antes denominado ZAP (zona de atención prioritaria) es un programa dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Como señala la página web del área de educación del GCBA, tiene el “el propósito de disminuir el fracaso escolar en los alumnos del 1º grado (...), se propone fortalecer la tarea alfabetizadora de los maestros de los primeros grados. Para ello se impulsa la reflexión y el análisis de las prácticas docentes en aquellas escuelas que concentran los mayores índices de repitencia del sistema educativo de la Ciudad. La modalidad que caracteriza a este Proyecto es la incorporación de un segundo maestro; su presencia en la escuela permite la capacitación en servicio del maestro de grado, a la vez que plantea la organización de una tarea áulica compartida (...) Un equipo de capacitadores, por su parte, lleva a cabo talleres mensuales y acompaña la tarea de enseñanza en las escuelas. En los talleres, se analizan y planifican instancias de enseñanza de la lectura y la escritura y se problematizan y discuten aspectos institucionales y del rol específico del maestro del Proyecto.”

“Algunos grados de la escuela estuvieron participando en concursos. Con un video, un dibujo o algún tipo de producción a partir del trabajo en el aula llegaron a ganar algunos premios (me muestra un calendario que se armó con dibujos de niños de la escuela). Y eso lo queremos mantener. Es una manera de aprender y también de ir reconociendo lo que los chicos y los maestros hacen. Ayuda a que se autoricen, a que se den cuenta que pueden y creo que eso está bueno” (Analía, entrevista)

Analía relaciona la participación de los alumnos en concursos con la posibilidad de que los niños (y los maestros) valoren su trabajo, se vean a sí mismos como sujetos que puedan crear y hacer (“se autoricen”, dice). Parecería ser que existe algo del orden de la autoestima o de la propia imagen que se reafirma a partir de la mirada que premia.

Si consideramos las metas actuales del proyecto de la escuela que presenta Analía, podríamos decir que hay un énfasis en los componentes o elementos de orden técnico pedagógico. Analía otorga central relevancia en el proyecto de escuela a la “dimensión pedagógico-didáctica” de la gestión escolar (Frigerio *et. al.*, 1992). Entiende que el trabajo con el currículum prescripto de la ciudad, con las propuestas de los programas ministeriales y la participación en ofertas que ofrece la Ciudad para los docentes, serán las vías para alcanzar la meta de mejorar la propuesta de enseñanza.

La mejora pedagógica, en el proyecto de escuela, es concebida a partir de la posibilidad de implementar en la realidad los principios, enfoques, normas establecidas en documentos curriculares, proyectos ministeriales, etc. Podemos decir que Analía concibe la acción de mejora en términos programáticos (Morin, 1996), es decir, a partir de la realización en la realidad de lo definido o plasmado en dichos documentos o proyectos estatales.

4. Los sentidos en torno al barrio y al proyecto de escuela para Analía: algunas conclusiones

Vamos a retomar aquí algunas de las ideas e hipótesis presentadas acerca de los sentidos que Analía otorga a su experiencia en relación con el barrio y el proyecto de escuela.

En relación con el barrio los sentidos que insisten son:

- El barrio es presentado como un espacio de carencia de recursos materiales y organizado en torno a prácticas de violencia, hostilidad y destrucción (aparece el ejemplo de las drogas).
- El barrio, por lo anterior, no ofrece vínculos de cuidado, protección y reconocimiento a los niños y se constituye en un lugar de difícil acceso y contacto para la escuela. Asume el sentido de lugar amenazante.
- El barrio es, además, un lugar que debe ser conocido por los docentes de la escuela en tanto ese conocimiento les permitiría mayor comprensión de la situación de los niños y mejores posibilidades de intervención en el contexto escolar.
- El barrio es un espacio en el que prima la destrucción pero también un espacio en que hay mujeres que se organizan y actúan para mejorar las condiciones de vida de los niños y adolescentes (madres que se organizan para luchar contra el consumo de paco).

Algunos supuestos presentes en la descripción que hace la directora del barrio y algunos sentidos en torno a la escuela y el proyecto son:

- La situación de carencia y violencia se define en casi toda la presentación de Analía en relación a los niños. Los niños son el objeto-sujeto de la hostilidad, desprotección, la carencia, etc. Es decir, en su definición acerca de la situación de vulnerabilidad no se incluye de manera explícita a las familias o adultos de la comunidad. Los “vulnerables” o “vulnerados” son los niños y, por tanto, son aquellos a proteger.
- El barrio y la escuela se definen, en la presentación de la directora por oposición: son las dos caras o polos de una organización dicotómica de la realidad. Mientras el barrio es el lugar de hostilidad, violencia y destrucción; la escuela es el lugar del cuidado, del afecto y de producción.
- Entre esas dos realidades o polos (barrio- escuela) el vínculo o contacto se presenta como difícil, desarticulado. Se hace posible gracias a actores que circulan en ese “entre el barrio y la escuela” (el cura, las operadoras). Las familias parecen no llegar directamente a la escuela (ni cuando son convocadas) y a la escuela le resulta difícil acceder al barrio. El contacto entre esos “mundos” se hace posible por actores que circulan entre las fronteras.

- El barrio es así presentado como un lugar de desintegración, de impotencia, de no ofrecimiento (por contraposición a la escuela). La excepción en esta realidad de “muerte” la constituyen un grupo de madres que se organiza para cuidar y proteger a sus hijos del problema de la droga. Estas madres son presentadas por Analía como solitarias y valientes en tanto luchan sin apoyo y en un contexto de amenazas por mejorar las condiciones de los niños de la comunidad.
- Las ideas de muerte y vida se constituyen así en sentidos atribuidos a la realidad “barrio” y a la realidad “escuela”. Mientras el barrio es lugar de muerte, la escuela es/debe ser lugar de vida. A su vez, la historia de la escuela desde la llegada de la directora se presenta descripta a partir de lo que podríamos llamar como presencia de fuerzas: “la de muerte” (vinculada al caos, desorden y a la muerte de la directora anterior) y “fuerzas de vida” (que la directora logra establecer a partir de intervenciones tales como la reorganización de ciertos espacios).
- En relación con el proyecto de escuela en la actualidad, podemos decir que hay un énfasis en lo técnico-pedagógico: los cambios en la enseñanza centrados en las definiciones curriculares del diseño. En el “hoy” del proyecto (Fernández, 2005) parece haber un gran peso de lo técnico (mejorar la enseñanza a partir de los enfoques didácticos del diseño curricular).
- A su vez, podemos identificar, la existencia de un estilo institucional (Fernández, 2005) (cuya construcción es fuertemente definida por la directora) en el que prima el abordaje de las dificultades en el nivel de la organización sin profundizar en el nivel de la institución. Es decir, se privilegia un abordaje técnico de los problemas en distintos niveles: institucional (organización de espacios y tiempos) y áulico (uso de estrategias didácticas adecuadas).
- La existencia de una cultura institucional (Fernández, 2005) caracterizada, entre otras cosas, por el desconocimiento o negación del pasado de la institución y por la negación de la existencia de conflictos.

Como hemos visto, Analía identifica cierta necesidad de reordenar, refundar la institución (Enriquez, 2002) y se presenta como protagonista de ese proceso. La escuela antes de Analía es narrada como una escuela “sin institución” o bien como una institución en crisis. La crisis queda expresada en el guion dramático (Fernández, 2005) como una lucha entre el orden y el caos, entre la vida y la muerte. Beillerot (2002) y Enriquez (2002) señalan que en la fundación de una institución se requiere de una idea directriz que funcionará como núcleo

organizador y también de una figura que ocupará un lugar central. Se trata de una figura que encarna la idea de creación de algo nuevo. Esta figura es quien detenta el saber, lo enuncia y lo transmite contando con la adhesión de individuos interesados en esa idea fundadora. De acuerdo con los relatos que hemos compartido, podríamos afirmar que la escuela atravesó un proceso de refundación y que Analía sería esta figura central de la que hablan los autores. Como señalamos, este proceso, en el caso de la escuela, se lleva a cabo en un nivel técnico, transformando fundamentalmente aspectos de la organización.

Por otra parte, podríamos decir que “el dar vida” y el énfasis en este sentido puede interpretarse a la luz del contexto en el que se encuentra la escuela. Poner orden y dar vida en la escuela, parecería volverse prioritario en un contexto en el que prima la destrucción, la muerte. Así, en la mirada de Analía, la escuela es continente y cobijo (Fernández, 2005). La escuela se refunda como un lugar de cuidado y protección frente a otro espacio de no cuidado: el barrio (cuyas fuerzas de destrucción parecen haber entrado en la escuela: hay desorden, hay caos en los niveles organizativos, pedagógicos, etc.). La significación del proceso de cambio institucional (desde los inicios al hoy) podría pensarse según Kaës (1989) como una historia de lucha entre caos y orden, entre muerte y vida, como un proceso que se ancla en lo imaginario y busca crédito en hechos de la historia previa de la institución. En este caso, podemos ver, por ejemplo, como la directora al describir parte del pasado de la institución (previo a su llegada) y el momento de lucha entre vida/muerte (propio de los “inicios”) señala hechos que dan cuenta de la presencia de esa fuerza mortífera: la muerte de una directora, la pérdida de embarazos de miembros de la escuela (incluida ella), etc. Aparece así una especie de relato mítico, propio de los momentos fundacionales, en el que la institución se define como aquello que permite afrontar el caos y, en esta operatoria, protege a sus miembros, en este caso de futuras muertes y pérdidas: “la función mitopoyética está ordenada siempre al mantenimiento del contrato narcisista o a su inauguración en una nueva prole. La fundación pone, invariablemente al fundador en posición de deshacer una institución para fundar otra mediante ella” (Kaës, 1989, p. 48). Así la institución protegerá a los niños y también a los adultos de la escuela.

Por último, como hemos visto, la escuela se presenta como un espacio que (ganada la lucha contra la “muerte”) puede ser puro frente a la impureza exterior; que puede ofrecer algo completamente diferente (al pasado institucional y al presente de ese mundo externo). Este

modo de describir la escuela y el contexto, podría ser pensado a partir de la noción de idealización y de su función como mecanismo defensivo (Laplanche y Pontalis, 2013). Es decir, la escuela se narra y vive (en la experiencia de Analía) como un objeto con cualidades buenas y el contexto (de quien la escuela protege) con cualidades malas, como objeto persecutorio. (Klein, 2015). Klein (2005) señala que la idealización del objeto constituiría, en esencia, una defensa contra pulsiones destructoras; en este sentido iría paralela a una escisión llevada al extremo entre un objeto “bueno” idealizado (en este caso la escuela) y dotado de todas las cualidades y un objeto malo (el barrio) con rasgos perseguidores. La relación “cuidada-controlada” con el barrio a partir de intermediarios (el cura o las operadoras) podría interpretarse como un modo de preservarse ante ese caos que el barrio representa en los relatos de la directora así como de comunicación con ese contexto amenazante. Aunque no es descartable, como hemos señalado, la hipótesis que señala que este modo de resolver la comunicación con el barrio daría cuenta de un abordaje de la dificultad en términos de problema (Bleger, 1989).

III. La experiencia de dirigir de Analía Sentidos en torno a las actividades de dirección

En este apartado focalizamos los análisis en la interpretación del hacer directivo. Nos interesa, por una parte, describir las actividades que Analía realiza y, fundamentalmente, dar cuenta de los sentidos que asume para Analía su hacer cotidiano en la escuela. Las actividades fueron reconstruidas a partir del análisis de los registros de observación. Como hemos mencionado al presentar el caso 1, en los registros de observación se buscó identificar las diferentes actividades que realizaba el director. Entendemos por “actividad” aquellos segmentos identificables del tiempo de la jornada del director. Se trata de unidades de organización del tiempo y espacio de trabajo en los que es posible identificar una meta o finalidad (escribir actas de reunión, organizar una reunión de equipo docente, resolver un problema entre docentes y alumnos, etc.).

Las actividades se presentan organizadas en tres grandes apartados. Cada apartado da cuenta de un tipo de actividad de dirección y se los denomina tal y como Analía lo hace en las entrevistas y observaciones:

1. “Lo administrativo”
2. “Lo pedagógico”
3. “Ser un relaciones públicas”

1. “Lo administrativo”

Cuando le preguntamos a Analía qué es dirigir la escuela señala que es “ocuparse de lo administrativo, de lo pedagógico y de la tensión entre esas dos cosas”. Nos detendremos en primer lugar, en analizar su definición de “lo administrativo”, sobre esto Analía dice: “Ocuparte de lo administrativo es ocuparte de los papeles: de las actas, de los legajos, de los inventarios, de las rendiciones de cuentas...”

La observación de las jornadas de trabajo de Analía nos permitió identificar una serie de actividades que tienen como objetivo cumplir con la realización de trámites y producción de

documentación propia de la institución escolar vinculada con alumnos y docentes. Dentro de estas actividades se encuentran también las referidas a la cooperadora escolar. A su vez, identificamos otro tipo de actividades que no tienen que ver con la generación de documentación, sino que hacen a la supervisión del estado del edificio y de su mantenimiento o mejora. Analía no mencionó este tipo de actividades en las entrevistas iniciales, sin embargo después de haberla observado realizarlas en distintas oportunidades, al preguntarle dónde las ubicaría dentro de las distintas actividades descriptas por ella, señaló: “mmm, irían en las administrativas, son de control del edificio, de los recursos, de lo que hay en la escuela, no serían de las pedagógicas, así que...sí...son parte del trabajo administrativo.” Mencionamos a continuación las actividades identificadas y luego, analizamos los sentidos que asumen las actividades administrativas para Analía.

Actividades vinculadas con la generación de documentación escolar:

- Solicitud de personal por licencias de miembros de la escuela.
- Realización de altas y ceses de cargos docentes y no docentes en la escuela.
- Actualización de legajos de docentes y alumnos.
- Realización de planillas y entrega de documentación de los programas que funcionan en la escuela (PIIE, Plan Sarmiento, etc.).
- Inscripciones de alumnos.
- Realización de actividades de actualización para informatizar parte de la documentación de la escuela.
- Solicitud de transporte para salidas escolares y llenado de documentación necesaria para las salidas.
- Realización de actas por accidentes de alumnos y llenado de planillas del seguro escolar.
- Encuentros con una mamá miembro de la cooperadora y confección de actas, revisión de las notas para familias de solicitud de pago de cuota, reunión de facturas de consumos, etc.

Actividades vinculadas con la supervisión y mantenimiento de la infraestructura y mobiliario escolar:

- Solicitud de información a los auxiliares acerca del estado de los baños, situación de cañerías, etc.
- Verificación del estado de aulas, baños u otros ámbitos a partir de la información que brindan los auxiliares o docentes.
- Indicación a auxiliares para que realicen ciertos arreglos o compren algún material para arreglos de infraestructura en la escuela (picaportes, canillas, etc.)
- Solicitud al área de infraestructura de personal para realizar arreglos en la escuela vinculados con el estado del edificio (pintura, goteras, etc.) o del estado de los servicios (interrupción de línea telefónica o acceso a internet, etc.).
- Recepción del personal que acude a resolver problemas de infraestructura o servicios. Supervisión del estado del trabajo.
- Solicitud de colaboración a familiares (especialmente el esposo) para resolver problemas de infraestructura menores en la escuela (cerraduras, estados de puertas, etc.)

1.1. Lo administrativo como actividad infinita e imposición

“El trabajo administrativo fue siempre más o menos el mismo en la dirección aunque en los últimos años hubo algunos cambios porque están queriendo informatizar los procesos, que todo sea digital, esté en el sistema. Ocuparse de lo administrativo es ocuparse de las inscripciones de los alumnos, de los legajos de los alumnos y de los legajos de los docentes, de los cuadernos de actuación, de las altas, bajas y traslados, etc., etc., etc. (mientras dice etcétera mueve la cabeza de un lado a otro como poniendo énfasis en que los “etc.” nunca terminan, sonrío, sube y baja los hombros en gesto de “qué puedo hacer”). Bueno, es eso, ocuparse de hacer actas, por las reuniones que vas teniendo, por los accidentes...Es también ocuparse de la Cooperadora que es todo un tema, de las rendiciones...Es ocuparse de los papeles de los programas del ministerio que

están en la escuela, de las rendiciones de cuentas de esos programas... (sonríe)
(Analía, entrevista).

En términos generales, podemos decir que Analía concibe a las actividades administrativas como la de “llenado de papeles”, *lo administrativo* queda así identificado con el “completar planillas”: legajos de docentes y alumnos, planillas de licencias, rendiciones de cooperadora escolar, planillas referidas a inventarios, rendiciones de cuenta de proyectos ministeriales, etc. El uso de varios “etc.” vincula lo administrativo con la idea de cantidad o exceso, incluso asociándose a la idea de algo que parece no tener fin. Las observaciones de las jornadas de trabajo confirman la carga de tareas administrativas que la directora realiza. La mayor parte de su tiempo de trabajo es ocupado por la realización de estas actividades.

La dimensión administrativa de la gestión refiere a cuestiones de gobierno e incluye tareas de planificación en función de los recursos humanos y financieros y los tiempos disponibles (Frigerio *et. al.*, 1992). Si tenemos en cuenta estos aportes, podríamos decir que, en los pasajes analizados, los sentidos que Analía atribuye a lo administrativo son más restringidos. No está hablando de la organización de tiempos y recursos; sino que habla de lo administrativo como “carga burocrática”, como “papeleo”.

Otro de los sentidos que aparece vinculado a *lo administrativo* es la idea de que se trata de actividades definidas o gobernadas por otros y, en este sentido, podríamos decir, impuestas. Al inicio Analía dice “están queriendo informatizar...”, aquí aparece un “ellos” externo a la escuela que establece lo que hay que hacer. Mendel (1974) analiza el acto de trabajo y plantea el concepto de actopoder. Esta noción, además de introducir el problema del poder de unos sobre otros, plantea otra dimensión: la del poder que el trabajador tiene sobre su propio acto. Según el autor, la imposibilidad de ejercer el poder sobre los propios actos genera desinterés, falta de deseo, alienación. Podríamos interpretar el sentido que asume aquí lo administrativo para Analía desde estas ideas. “El papeleo” es una actividad con la que la directora debe cumplir, impuesta desde el sistema y que se presenta, en principio, con escaso sentido para ella. Podríamos decir, en términos de Mendel (1974), que Analía no puede ejercer, sobre esta dimensión de la actividad directiva, el poder sobre su propio acto en tanto se trata de un proceso controlado externamente y no por ella.

1.2. Lo administrativo como aquello con lo que debe cumplir

Junto al sentido de lo administrativo como carga, como algo definido externamente, Analía refiere a la importancia y valor de mantener “los papeles en orden” (Analía, entrevista). Aparecen así, sentidos ambiguos o contradictorios en relación con lo administrativo: se trata de una carga impuesta y sin sentido que considera importante cumplir.

Por una parte, la importancia de “mantener el orden en los papeles” parece tener relación con el control externo y evitar sanciones por incumplimiento. Ella señala en distintos momentos que con *lo administrativo*, “hay que cumplir” porque si no se cumple los controles de la administración central (supervisión escolar o auditorías que realiza el Ministerio de Educación) definen formas de sanción. Así, aparece un sentido que podríamos llamar más “práctico”, es decir, la importancia de cumplir con “los papeles” (como Analía lo nombra) no se vincula aquí con un valor que se le otorga a lo administrativo en sí mismo, sino que es algo que se hace para evitar sanciones, para evitar problemas con la administración.

Por otra parte, en el discurso de Analía sobre las actividades administrativas se abren otros sentidos vinculados con estos pedidos que llegan a la escuela desde la administración del sistema. Así aparece cierta imposibilidad de Analía de permitirse “no cumplir” con esta demanda o pedido de la autoridad escolar. Aquí el sentido ya no parece ser de tipo “práctico” (evitar los problemas) sino más bien podría dar cuenta de cierta posición de Analía en relación con la autoridad y sus pedidos. Cuando le preguntamos porque no puede no cumplir dice: “no cumplir me pone mal”, “soy obsesiva”, “no me gusta no hacer las cosas bien, no cumplir con lo que me piden”, “si el supervisor está pidiendo algo, tengo que cumplir”. Agrega que “si no puedo cumplir porque estoy con muchas tareas o con algún problema en la escuela, me comunico con el supervisor y pido disculpas o pido prórrogas”. Señala, a su vez, que son muchos los viernes que se va de la escuela con libros y carpetas “para poner al día lo que no logré hacer en la semana”.

Así, *lo administrativo* se entrelaza aquí con el sentido que “cumplir” tiene para Analía. Podríamos decir que *lo administrativo* asume el valor de algo importante (y no solo de algo impuesto por otros, de una carga burocrática) en tanto “cumplir con la autoridad” o responder a ciertos mandatos es valorado por ella. Es decir, cumplir con lo administrativo es importante porque el cumplir con el pedido de la autoridad lo es. Podríamos, entonces, interpretar el valor

otorgado al “cumplir” en términos superyoicos. El superyó es la instancia psíquica cuya función es la de juez o censor con respecto al yo, quien desarrolla la autoobservación y los ideales (Freud, 2008; Laplanche y Pontalis, 2013). La imposibilidad que define Analía de no cumplir, la necesidad de pedir disculpas cuando no cumple estas obligaciones (lo que puede interpretarse como cierto sentimiento de culpa ante el incumplimiento), nos permiten pensar en cierta ubicación o posición de obediencia respecto de la autoridad (en este caso el supervisor), de la necesidad de actuar en función de un ideal en el que se representa a sí misma como “alguien que no puede no cumplir con lo que la autoridad le pide”. La ambigüedad o contradicción de sentidos en relación con las actividades administrativas (son carga, obstáculo, papeleo sin sentido, imposición y son, a la vez, algo importante) puede ser comprendida a partir del vínculo que Analía establece con la autoridad.

La necesidad de Analía de responder a estos pedidos, mandatos o encargos (Tizio, 2002) puede ser comprendida, en línea con lo que señalamos sobre el actopoder (Mendel, 1974) como la imposibilidad de realización del movimiento de apropiación del acto. De acuerdo con Mendel (2011) la imposibilidad de este movimiento o las dificultades para que se concreten se explica por razones inconscientes e ideológicas. En esta línea, se concibe que las raíces de la autoridad son inconscientes. Los primeros personajes que encarnaron la autoridad en nosotros fueron los padres en la primera infancia, padres cuyo amor se teme perder cada vez que hay desobediencia. El temor a la pérdida de amor tiene también el nombre de culpabilidad (Acevedo, 2013). La necesidad de cumplir con los pedidos de la supervisión de Analía pueden ser interpretados desde aquí, así como su sentimiento de culpabilidad (necesidad de pedir disculpas) que le generan no responder a estas solicitudes.

1.3. Lo administrativo como herramienta de autoprotección

Otro de los sentidos que aparecen en el discurso de Analía al referirse a lo administrativo es el de “cuidado”, “reparo” o “protección”. Ciertas acciones o instrumentos propios de “lo administrativo” le permiten, desde su mirada, cuidarse a ella misma o bien proteger a los docentes de la escuela. Dice:

“Yo la verdad es que escribo todo, eso es mucho trabajo, pero me salva de muchos problemas, si tenés un accidente con un alumno o hay un problema con algo es importante tenerlo escrito, haber dejado asentado en actas lo que pasó,

porque eso te cubre en caso de un problema, una denuncia o un sumario”
(Analía, entrevista).

“Escribir, armar las actas, informar por escrito de determinadas cosas es una manera de cuidarme y también cuidar a los docentes. No es una garantía absoluta de que no pueda haber una denuncia, pero sería peor si no hiciéramos actas o tomáramos esos recaudos” (Analía, entrevista).

Aquí, lo administrativo mantiene el sentido de “papeleo” y de “carga”, pero se le suma un sentido que es el de protección. Lo administrativo es una herramienta que le permite a Analía cuidarse o cuidar a los docentes de posibles denuncias o, al menos, atenuar sus consecuencias. Cuando se le pregunta a Analía cuáles son los riesgos o peligros de los que debe cuidarse señala:

“Y...cuando hay un accidente, la familia siempre puede denunciarte, dejar escrito qué pasó puede ayudar, atenuar el problema (...) también están todos los sumarios, desde la administración pueden hacer sumarios si algo no hiciste bien, entonces dejar actas explicando tus decisiones puede cuidarte de eso...”(Analía, entrevista).

El riesgo o amenaza a la que refiere Analía proviene de dos actores: las familias y la administración del sistema. El acta se constituye así en un medio administrativo que puede atenuar consecuencias, que le permite “protegerse” de estas acciones. Así, Analía presenta un contexto amenazante en el que la amenaza adquiere carácter punitivo o judicial. El sentido que adquiere la escritura de actas en un contexto en que las familias y la administración adquieren el rol de “denunciantes” de directores y docentes pueden ser interpretados a la luz de lo que autores como Meirieu (2019) y Brener (2019) denominan *judicialización de las relaciones escolares*. Este proceso supone, entre otras cosas, la resolución de conflictos entre actores del sistema escolar desde una lógica punitiva y propia del sistema jurídico. Para los autores, la judicialización de las relaciones escolares pueden comprenderse en el marco más amplio de declive de la institución (Dubet, 2006), la profundización del individualismo social y la dificultad para articular proyectos comunes.

1.4. Lo administrativo como obstáculo para las actividades pedagógicas

Lo administrativo tiene, por momentos, un sentido que se vincula más con lo que imposibilita u obtura que con lo que hace posible. Uno de los sentidos que más insiste en las descripciones que Analía realiza de actividades administrativas es el de “carga” y “obstáculo”.

Cómo señalamos, una de las primeras descripciones que Analía realiza de su actividad como directora es: “ocuparte de lo administrativo y de lo pedagógico...y de la tensión entre esas dos cosas”. Al preguntarle por qué habla de tensión, agrega: “lo administrativo es tanto que no te deja tiempo para ocuparte de lo pedagógico, para mí es central ocuparme de eso pero no logro hacerlo por todo lo administrativo que tengo que hacer.” La directora señala que la organización del trabajo en la escuela supone una carga de tareas administrativas muy importante. Además, indica que esa carga de tareas (por la cantidad y el tiempo requerido para su realización) le impide ocuparse de otras. “Lo administrativo” es mucho y, por ello, obstaculiza otras realizaciones, incluso aquellas que considera centrales como “lo pedagógico”. En una reunión en la que participó Analía con otros directores del distrito se produce la siguiente conversación respecto a la “carga administrativa” en el trabajo:

Directora 1: “Si yo tuviera que cumplir con todas las directivas que baja el gobierno de la Ciudad estaría todo el día entre papeles intentando terminar con eso y no podría caminar la escuela (...) la concepción del gobierno de la Ciudad es otra, es vos metete adentro del despacho, lléname los papeles, porque es ahí por donde te vienen a buscar, por los papeles que no llenaste, no por el pibe que nos matamos para sacarlo del paco.”

Analía (asiente): “Eso es verdad, la carga administrativa es cada vez mayor, ni me lo digas, estoy sin hacer reuniones de ciclo desde hace meses...” (Notas de campo, reunión de directores del distrito)

1.5. Lo administrativo como obstáculo para el cuidado de los niños

En el discurso de Analía, se presenta otro sentido sobre *lo administrativo*: lo administrativo es un obstáculo que puede obviarse si se trata de cuidar a un niño.

En las observaciones de las jornadas de trabajo, pudimos observar como Analía se salta pasos de protocolos establecidos por la administración del sistema escolar para acelerar la intervención cuando hay situaciones problemáticas con niños de la escuela (sospechas de abuso o violencia familiar, dificultades graves en el aprendizaje o desarrollo, etc.). En algunos de estos casos, sus modos de proceder le significaron llamados de atención de actores del sistema (supervisor, miembros del Equipo de Orientación del distrito escolar).

Así, cuando se trata de proteger a niños en situación de vulnerabilidad, Analía no duda en dejar de cumplir con “el papaleo”, u obviar protocolos administrativos si esas acciones le garantizan que el niño recibirá atención adecuada a su problema de modo más inmediato. Analía señala “ahí, cuando se trata de los chicos, de que la están pasando muy mal me salteo las normas, lo hago aunque sepa que esto me trae problemas con la supervisión o sectores del ministerio” (Analía, notas de campo).

Así, Analía se permite desobedecer los pedidos y encargos de la autoridad (Tizio, 2002) cuando se trata de cuidar o proteger a algún niño: “no podemos esperar semanas a que los papeles y las presentaciones sigan su curso, hay un nene o nena sufriendo y entonces algo rápido hay que hacer.” Analía señala que en muchos casos las familias por su condición socioeconómica no cuentan con la posibilidad de acceder a tratamientos y que la escuela cumple un rol central para garantizar los derechos de los chicos a recibir atención y cuidado.

Si retomamos la noción de superyó e ideal del yo (Freud, 2008; Laplanche y Pontalis, 2013), podemos pensar que aquí Analía se permite no ser “la que cumple” con las normas, con el pedido de la autoridad. Podríamos decir que necesita “cumplir” con la protección de los niños en situación de vulnerabilidad aunque eso signifique desobedecer al padre (Mendel, 1974). Así, el “cumplir” (cumplir con proteger a otros) asume aquí un sentido diferente, más ligado al compromiso ético que a la obediencia (como en el caso de “cumplir con lo que pide la supervisión”). Cuando hay un niño que necesita de cuidado y protección, Analía puede permitirse desobedecer ciertos mandatos y tolerar las sanciones que se dan como consecuencia de tales desobediencias.

1. 6. Lo administrativo y la imposibilidad de compartir la tarea

Como hemos mencionado, “lo administrativo” se presenta en el discurso de Analía como aquello impuesto por la organización del trabajo y como una tarea que supone una gran carga. Lo administrativo es, en muchas ocasiones, un obstáculo para la realización de otras actividades de dirección.

Este sentido de gran carga de trabajo que representa para Analía lo administrativo se presenta exacerbado por la imposibilidad de constitución de un equipo directivo en la escuela. A lo largo de las observaciones, la dificultad de conformación de un equipo directivo se hace evidente y afecta la carga de tareas administrativas que Analía debe realizar. Durante meses la escuela no cuenta con secretaria (quien tiene una licencia por enfermedad) y la vicedirectora (que es nueva en el cargo) entra en licencia por enfermedad al poco tiempo de ingresar a la institución. Por el tipo de licencias y por los mecanismos para la cobertura de suplencias de cargos directivos, la escuela no tiene reemplazos por cierto tiempo. Esto supone que muchas de las tareas administrativas que mencionamos más arriba y que, según Analía, suelen ser distribuidas al interior de los equipos de dirección, deben ser realizadas por ella.

En los momentos en que la vicedirectora se encuentra en la escuela y Analía delega algunas de estas actividades en ella, debe realizar explicaciones pormenorizadas de las acciones a llevar a cabo debido a la falta de experiencia de la vicedirectora. Transcribimos a continuación algunos de los fragmentos que dan cuenta de cómo Analía realiza directamente las actividades administrativas y como, en algunas otras situaciones, explica a la vicedirectora cómo avanzar con algunas de ellas (lo que supone un cambio de la actividad: de realizarla directamente pasa a explicar a otro cómo llevarla a cabo):

“Analía se sienta en la computadora de la secretaria de la escuela. Busca en su casilla de mails un correo sobre una salida didáctica que realizarán grados de la escuela. Descarga un archivo adjunto y luego busca listas de alumnos. Comienza a llenar la planilla descargada con datos de los alumnos: nombres y documentos de identidad. Revisa una y otra vez para verificar si se confundió en alguno de los números. Cada algunos minutos suspira profundamente. Después de completar unos diez nombres se ríe con fuerza (es una especie de risa nerviosa), me mira y dice: no sé cómo voy a poder con todo esto, algo voy

a tener que dejar de hacer. Avanza con la planilla. Mientras lo hace ingresan a la dirección un docente y un auxiliar a realizarles algunas consultas como ubicación de ciertos materiales, realización de llamados a alguna familia, etc.”
(Notas de Campo)

En el fragmento anterior, vemos como Analía realiza una actividad que tiene que ver con la sistematización de información (nombres y documentos de alumnos) necesaria para la realización de una salida didáctica. Se trata de un momento en que la secretaria y vicedirectora de la escuela se encuentran de licencia. Los datos del fragmento dan cuenta además, de la realización de actividades múltiples y de diverso orden: mientras recupera información de alumnos y la ordena en la planilla interactúa con otros miembros de la escuela que requieren de información para ubicar materiales o bien para tomar alguna decisión como la realización de un llamado a la familia de un alumno. Analía manifiesta, además, nerviosismo ante esta situación (queda manifestado en la risa) que significa una sobrecarga de trabajo. A la vez aparece la preocupación por aquellas actividades administrativas que, posiblemente, no podrá realizar.

A continuación, transcribimos un fragmento en el que observamos cómo brinda explicaciones o información a la vicedirectora para que ella pueda completar unas planillas necesarias para el trámite en el seguro escolar por el accidente de un alumno:

“Entra la vicedirectora (Lidia) a la oficina de dirección y le pregunta a Analía qué escribir en algunos campos de una planilla que está llenado.

Lidia: estoy con lo del seguro pero no sé qué poner acá (lee partes de la planilla), ¿qué pongo? (tiene una expresión de molestia, como de no tener ganas de hacer eso).

Analía hace gesto como de pensar y responde. La vicedirectora sale y vuelve a entrar a la oficina a los pocos minutos.

L: Acá me pregunta sobre invalidez temporaria ¿Pongo qué sí?

A: Y...poné que sí, tiene el yeso en el brazo izquierdo. Aclará eso por las dudas.

Lidia le hace preguntas a Analía sobre otros campos de la planilla y Analía responde indicando cuál es la información que debe volcar. En algunos casos duda y hace deducciones como pensando en voz alta y le dice a Lidia qué escribir. Lidia anota y sale de la oficina. A los pocos minutos Lidia vuelve a ingresar con las planillas a la dirección. Analía está reunida con un miembro del equipo de orientación educacional.

Lidia: acá, el contratante no sé quién es, ¿quién es?

A (en tono algo impaciente): Eso ya no sé, hacé una cosa, ¿por qué no llamás a Graciela de la escuela 6?, le pasó hace poco algo con el seguro, la tiene clarísima. Hacé eso, así podemos cerrarlo y ella sabe, que nos haga el favor.

L sale de la dirección y realiza dos suspiros profundos, como molesta. Analía levanta retoma la conversación con la persona del equipo de orientación.” (Notas de campo)

En el fragmento observamos como Analía delega una actividad administrativa, en este caso el llenado de planillas con información requerida por el seguro escolar, a la vicedirectora. Debido a que Lidia no puede desarrollar esta actividad con autonomía Analía ofrece información ante las consultas de la vicedirectora. En cierto momento, después de varias consultas, le sugiere que consulte con otra directora experimentada que podría brindarle esta información. La situación de intercambio entre Analía y Lidia supone cierta tensión. Lidia se muestra poco predispuesta a resolver el problema por su cuenta y Analía manifiesta un progresivo cansancio o malestar por tener que dar tantas indicaciones.

2. “Lo pedagógico”

Analía señala que dirigir es “ocuparse de lo pedagógico”, para ella “lo pedagógico es el corazón del trabajo directivo, es lo más importante”. Cuando le pedimos que defina que sería ocuparse de lo pedagógico señala: “es ocuparte de mejorar las prácticas de enseñanza en la escuela, todo lo que hacés para que la enseñanza en el aula mejore, al seguimiento de las prácticas de enseñanza.” Al referirnos al proyecto de escuela, nos detuvimos en analizar

la concepción de mejora. Aquí focalizamos en describir las actividades que realiza y los sentidos que parecen asumir dichas actividades.

El análisis de los registros nos permitió identificar actividades que Analía realiza y que hace a lo pedagógico como seguimiento de las prácticas de enseñanza:

Actividades de seguimiento de las propuestas de enseñanza:

- Conversaciones con docentes sobre proyectos o planificaciones de aula.
- Conversaciones con coordinadores y técnicos de programas sobre avances de los proyectos.
- Observación de cuadernos de alumnos y de carpetas de docentes.
- Participación en encuentros de capacitación sobre enseñanza de las disciplinas.
- Promoción de encuentros de capacitación para docentes de la escuela.

2.1. Las actividades pedagógicas como medio de sensibilización de los docentes en relación con el contexto

Analía señala que una de las cosas que aprendió, al trabajar como secretaria y vicedirectora en escuelas en contextos de vulnerabilidad social, es que los docentes no conocen ni comprenden el tipo de situaciones que viven los alumnos en contextos como los de la escuela: “te das cuenta que muchos docentes no tienen idea qué significa vivir en una villa, qué situaciones pasan los chicos que están en estos contextos tan complicados” (Analía, entrevista).

Señala que este desconocimiento de los docentes es algo que un directivo debe tomar y abordar: “ocuparse que los maestros puedan ver y comprender cómo viven sus alumnos, qué problemas tienen en el barrio o al interior de las familias es central” (Analía, entrevista). Agrega que, con el paso de los años y la experiencia de trabajo en diferentes instituciones, se dio cuenta que para que los maestros comprendan ciertas características de la vida en el barrio, es importante que lo visiten y vean por ellos mismos: “no alcanza con que yo les cuente, con que las familias vengán y cuenten qué problemas tienen, tenés que ver la villa, los docentes tienen que verlo directamente, sólo así te toca, solo así entendés que es vivir en

la villa (...) las calles, el barro, la falta de agua, las inundaciones, los pibes tirados en el pasillo pasados de paco... tenés que verlo” (Analía, entrevista). En estos pasajes, Analía manifiesta que para los docentes, vivir la experiencia de visitar el barrio donde viven los alumnos de la escuela resulta fundamental para la comprensión de sus modos de vida y dificultades, y que cualquier otro modo de transmisión de esa experiencia resultaría insuficiente.

Por otra parte, indica que en el año en que se realiza la investigación no pudieron hacer la visita al barrio porque ella no pudo ocuparse de organizarla (debido a que hubo mucha inestabilidad en el equipo de dirección y tuvo que asumir muchas tareas de tipo administrativo). Alude a una visita realizada en el año anterior:

“Organizamos el año pasado una visita con los maestros a la villa. En uno de esos días destinados a la Jornada de Reflexión Docente. Fue muy importante. Los maestros tenían que ver de dónde y cómo viven sus alumnos, porque eso permite acercarse a comprender la situación de la que vienen al llegar a la escuela, no para tenerles lástima, creo que no hay que tenerles lástima, pero sí comprender su situación y darles lo mejor, exigirles” (Analía, entrevista).

Podemos decir, entonces, que Analía significa las actividades que le permiten a los docentes comprender las características de vulnerabilidad social de la comunidad como importantes y necesarias. A su vez, concibe que la comprensión de la situación de vida en estos contextos se produce si se ve directamente el barrio, si se lo visita. Si bien Analía no profundiza o especifica qué produce esa comprensión, podríamos pensar, por lo que dice, que la misma operaría mediante la empatía: ver esas condiciones de desprotección y sufrimiento, provocarían cierta sensibilidad que favorecería la comprensión. El desafío de este tipo de actividades sería, entonces, promover procesos de identificación de los docentes con el sufrimiento de los niños generado por las condiciones de vida barriales. En la mirada de Analía, la posibilidad de los docentes de experimentar las necesidades y sentimientos de los niños como si fueran propios, es una condición para poder comprender y “exigirles”, es decir una condición para la enseñanza.

“Exigir” a los niños sería el propósito de lograr esta comprensión por empatía. Analía dice: “no se trata de tenerles lástima (a los niños), sino de exigirles.” Cuando se le pregunta por el significado de esta frase, señala:

“Y...pasa mucho en estos contextos, los chicos sufren mucho, te da mucha lástima ese sufrimiento y decís ‘pobrecito...qué más le voy a pedir...con todo lo que le pasa’ (...) y entonces lo único que le brindas es unas caricias, amor, pero no pensás como exigirles para que aprendan, y lo importante es exigirles para que aprendan, para que sepan más, para que sepan que pueden, si no qué sentido tiene” (Analía, notas de campo).

Analía trae, en su discurso, a través de la idea de “exigencia”, la problemática del asistencialismo y el de su vínculo con la enseñanza. Redondo (2004) señala que la asistencialidad en la escuela argentina es un fenómeno de larga data que adquirió formas históricas diversas y que la construcción cotidiana del asistir y del enseñar adquiere sentidos plurales en las escuelas. La autora afirma que el maestro fue formado para transmitir cierto bagaje cultural y que este presupuesto implícito se ve obturado cuando el docente trabaja en situación de extrema pobreza y teniendo que llevar a cabo prácticas asistenciales. El maestro, en estos contextos, llega a la escuela y encuentra que lo prioritario no es enseñar sino asistir. Si los maestros otorgan centralidad a tareas como dar de comer, repartir útiles y ropa, no encontrarán cabida para la tarea de enseñar. Se va produciendo así, según la autora, un corrimiento de la tarea y una pérdida de sentido del trabajo docente respecto del enseñar. Podemos interpretar el discurso sobre la “exigencia” a la luz de los aportes de Redondo (2004). La “exigencia” es el modo de ubicar la enseñanza por sobre la asistencia. En algunas conversaciones, Analía señala que para ella es positivo el hecho de que el comedor no esté en la escuela, cuando se le pregunta por las razones dice: “y...además de que es un lío organizar un comedor en la escuela, es más fácil tener claro que la función de los maestros no es dar de comer.” Parecería ser que mantener el comedor fuera de la escuela, protegería a la escuela de este corrimiento a la asistencia. Por último, podemos señalar que la preocupación de Analía se ubicaría más en relación con los niños que con los docentes. Es decir, no se explicita una preocupación en torno a los docentes y la pérdida de sentido del

trabajo; sino que la preocupación es formulada acerca de lo que “pierden” los niños (su oportunidad de aprender, de saber que pueden).

Por último, señalamos un sentido que vuelve a aparecer: el de renuncia de actividades que considera importantes (como la visita al barrio) por la carga de actividades administrativas e inestabilidad del equipo directivo.

2.2. Las actividades pedagógicas como generación de reuniones de equipo

Analía distingue, al referirse a lo pedagógico, dos actividades. Señala, por una parte, que es fundamental que los docentes se capaciten y se formen en el enfoque del diseño curricular. Para ello dice que lleva a cabo dos actividades: la realización de encuentros de capacitación en la escuela (como vimos en la descripción del proyecto de escuela) y, por otro lado, la promoción de reuniones de grado o ciclo para acordar criterios en torno a la enseñanza.

Analía señala que ella es la responsable de coordinar pedagógicamente el primer ciclo (primero, segundo y tercer grado) de la escuela. Que en esa función promueve la organización de reuniones de equipo de los docentes, de encuentros entre docentes y miembros del Programa M+M (que trabaja en el primer ciclo de la escuela). En la medida de sus posibilidades, participa de estas reuniones. Describe así esta actividad:

“Es armar reuniones de grado o de ciclo, estar presente para que las reuniones se instalen y también promover que se mantengan. Por ejemplo, hacer reuniones de primer ciclo con las capacitadoras de ZAP para que los docentes acuerden criterios de trabajo, si vos no podés estar, preguntar e insistir en que se encuentren ellos, que te pasen una síntesis de lo acordado, etc.” (Analía, entrevista).

En la descripción que realiza Analía de las actividades de generación de encuentros de los equipos docentes (de grado y de ciclo) insisten algunos sentidos. Por una parte, la valoración que otorga a los encuentros de docentes (y de docentes con miembros de programas ministeriales), al trabajo en equipo de los maestros. En segundo lugar, un sentido referido a la finalidad de esos encuentros: acordar criterios sobre la enseñanza. Podríamos decir que, Analía reconoce una concepción de la planificación compatible con las posiciones

prácticas o deliberativas (Stenhouse, 1991) que favorece el diálogo y el trabajo colegiado entre los docentes.

Por otra parte, observamos, en distintos momentos, cómo Analía se ocupa de generar las reuniones (organizar horarios y cobertura de grados para que sean posibles), consultar si se realizaron, estar al tanto de las discusiones, etc. Lo anterior, nos lleva a un tercer sentido ligado a la centralidad de su presencia para que estas reuniones se produzcan. Aparecen distintos modos de estar presente de Analía en relación con esas reuniones: a partir de estar en la reunión, a partir de generar las condiciones materiales para que los docentes dispongan del tiempo para el encuentro, a partir de solicitar información de los acuerdos cuando no pudo presenciarla. La presencia de Analía, es narrada en el discurso de la directora como un requisito para que estos encuentros se produzcan. En algunas ocasiones, presenciamos intercambios entre la directora y los docentes, que dieron cuenta de que los encuentros no se realizaron. Se trató de ocasiones en que dicha realización dependía de la iniciativa de los maestros ya que Analía no se ocupó de promoverlos. Al preguntarle sobre esta situación dice:

“La verdad es que si no estás atrás de algunas cosas no suceden, es así. Y eso que los docentes de primero y segundo trabajan muy bien...no sé...quizás es la sobrecarga de tarea, viste que dijeron que tenían que cerrar cosas del registro y demás...es cierto que a veces es difícil cumplir con todas las tareas, pero bueno, sé que es así, para que pase tengo que estar, el tema es que a veces no puedo” (Analía, notas de campo).

La actividad que describe Analía de generación de reuniones de equipo, supone la realización de acciones diversas como la de gestionar tiempos y espacios, estar presente en las reuniones, pedir información de encuentros realizados. Nos detendremos en analizar los sentidos que asumen sus intervenciones en estas actividades a partir de pensar su rol o función en relación con el equipo de docentes del primer ciclo. Podemos decir, por una parte, que Analía asume una función de coordinación de este equipo. En términos generales, en la Psicología, la coordinación cumple la función de discernir las necesidades de un grupo, estimular la aparición de roles en sus miembros, disponer de los recursos necesarios para la tarea, etc. (Souto, 2007). De acuerdo con la línea teórica, las funciones del coordinador toman características particulares. Analía no desarrolla acciones que permiten al grupo analizar las

metas, los obstáculos que encuentran, las relaciones de poder, etc. Su función está más asociada a la de generar ciertas condiciones (fundamentalmente materiales) para que un grupo de docentes se encuentre. En los encuentros en que está presente, opera fundamentalmente como una animadora (Souto, 2007), es decir busca alentar los intercambios, busca motivar a partir de señalar lo interesante de los aportes de los capacitadores. Su función parece ser la de alguien que trae fuerza, alegría y optimismo al encuentro. No podemos analizar aquí si el conjunto de docentes del primer ciclo funciona como grupo, más allá de esto podríamos enunciar que Analía interviene en el trabajo de promoción de encuentros docentes con distintos grados de directividad (Souto, 2007). Sus intervenciones tiene alto grado de directividad en lo que refiere a la definición de los encuentros (tiempos, miembros, frecuencias) y en cuanto a los modos en que se comunica lo acordado y a quién (los acuerdos deben ser informados a Analía, cuando ella no está, a través de un correo, por ejemplo). La directividad de sus acciones es menor, si tomamos en cuenta sus acciones en los encuentros de equipo en los que está presente. En las reuniones presenciadas, observamos que la dinámica de trabajo se caracterizó porque los docentes plantean ideas y dificultades y los especialistas del programa Maestro+Maestro plantean sugerencias y propuestas. Analía no regula estos intercambios (Bernstein, 1990) sino que escucha y deja que la comunicación se desarrolle en el grupo. Sus aportes, como mencionamos, están más vinculados a su función como animadora (valora lo compartido, destaca las ideas aportadas por los miembros, festeja el encuentro). Desde el punto de vista del liderazgo, podemos decir que en las reuniones desarrolla acciones propias del aspecto socio-emocional del liderazgo (Maissonneuve, 2009).

Por último, nos interesa detenernos en el hecho de que la presencia de Analía (en sus diversas formas) es condición para que los encuentros se produzcan. Como vimos, en los casos en que Analía no lleva a cabo un seguimiento cercano de la realización de las reuniones, éstas no se producen. Podemos pensar, por una parte, que los docentes del primer ciclo no están constituidos como grupo de trabajo o bien que se trata de un grupo con bajo grado de cohesión (Filloux, 1980) que requiere de un líder que promueva directamente los encuentros y garantice el trabajo. A su vez, podemos pensar en un fuerte grado de dependencia entre Analía como líder y el grupo de docentes.

Podríamos afirmar, a partir de la articulación de estas ideas, que la baja cohesión del grupo es “compensada” con una fuerte presencia de Analía como promotora de las reuniones y encuentros grupales. Como vimos, esta modalidad de presencia tiene dificultades y costos para la propia Analía. En el marco de una sobrecarga de tareas y de inestabilidad del equipo directivo, no siempre puede hacerse cargo de actividades pedagógicas. En estas situaciones, su ausencia significa que las actividades grupales entre docentes para la construcción de acuerdos, no se producen.

2.3. Las actividades pedagógicas como seguimiento de las prácticas de enseñanza

Se trata de actividades que le permiten a Analía conocer las características de la propuesta de enseñanza de los docentes de la institución o bien de los miembros de los programas que desarrollan tareas en la escuela (ya sea frente a alumnos o coordinando actividades), evaluar el estado de esas propuestas y, en algunos casos, realizar sugerencias. Aquí, el objeto de la intervención no es un grupo de docentes sino las prácticas de los docentes concebidas individualmente.

Para realizar el seguimiento de las propuestas de enseñanza Analía apela a distintas acciones o estrategias, podemos identificar centralmente dos: la observación (de cuadernos de alumnos y carpetas de docentes) y las conversaciones con docentes. Si bien, a lo largo de la observación no realizó muchas de estas actividades, en las ocasiones en que las hizo (fundamentalmente en la primera etapa del año) observó cuadernos de alumnos de algunos grados y, en ocasiones, las carpetas didácticas de los docentes y sus planificaciones. Según Analía señala, la observación de los cuadernos y la carpeta de los maestros le permiten analizar el tipo de actividades que el docente propone.

Una de las finalidades es poder analizar si los docentes proponen actividades organizadas en el marco de una secuencia progresiva de trabajo o bien actividades aisladas que no se articulan en una unidad mayor. Por otra parte, le interesa analizar si dichas propuestas están en línea con el enfoque del diseño curricular o no.

Las conversaciones con los docentes sobre aspectos referidos a la enseñanza se dieron en contextos informales. Se trata de interacciones breves que ocurren en la oficina de dirección, en el patio o un aula. No hay una reunión programada y que dure más de algunos

minutos. En estos casos, los docentes realizan alguna consulta puntual a la directora para llevar a cabo alguna salida didáctica o actividad o bien ella les pregunta acerca del avance de algún proyecto:

Maestra: Ana, viste que a nosotros nos quedó trunco nuestro recorrido por el barrio por el tiempo, entonces podríamos arrancar con un recorrido más grande llegar hasta la avenida y no solamente ver el barrio sino ver también la contaminación sonora, pero...se nos había ocurrido que por ahí era mejor, hacer una entrevista con los vecinos pero para eso pensábamos que nos acompañen algunos chicos de séptimo que tomen nota y colaboren con la escritura con los chicos...

A: ¿Y hablaron con N (maestra de séptimo)?

Maestra: Primero queríamos hablar con vos, a ver qué te parecía la actividad.

A: ningún problema, organizamos la salida con esta idea de trabajo colaborativo entre los chicos (...) Vean con N si puede, si ella puede me parece excelente. Si no tienen que salir todos los chicos, vemos cómo organizamos (...) (Notas de Campo)

Luego de acordar sobre la salida didáctica, Analía indaga sobre qué lecturas están haciendo en el grado y si hay dificultades con éstas. Podríamos decir, en síntesis, que la directora en estas conversaciones realiza preguntas que le permiten conocer el avance de las propuestas en el aula y las dificultades en la enseñanza; escucha la información que se le ofrece, autoriza actividades que las docentes proponen, realiza sugerencias de organización sobre estas actividades. En muchos casos, estas sugerencias se realizan a partir de las propuestas que el supervisor hace llegar a la dirección (Analía refiere a que el supervisor señaló algunas sugerencias y las explica) o bien a partir de materiales curriculares de la Ciudad. Por momentos, Analía se manifiesta interesada en que los docentes adopten enfoques y materiales definidos por la administración central. En estos casos, parecería que la concepción de la planificación que sostiene, sus sugerencias y recomendaciones supone el privilegio de una concepción técnica de programación (Chadwick, 1992; Tyler, 1973). Es

decir, se concibe la práctica docente como de “aplicación” en el aula de decisiones tomadas en otros ámbitos (en el caso de la escuela, el diseño de la Ciudad).

La concepción técnica de la programación (Chadwick, 1992; Tyler, 1973) se manifiesta más claramente cuando Analía tiene intercambios con docentes que no planifican secuencias de actividades. Según la mirada de la directora se trata de docentes no comprometidos con la tarea, que no se “acomodan” al enfoque de trabajo de la escuela. En relación con esto, podemos decir que el seguimiento de las prácticas de enseñanza asume dos sentidos centrales. Por una parte, cierto sentido de control (Ardoino y Berger, 1998). La observación de cuadernos y carpetas, es una vía para obtener información que le permite a Analía comparar lo que los docentes hacen con lo que ella considera buena enseñanza (enseñar articulando actividades en una unidad mayor, hacerlo a partir de los enfoques de enseñanza definidos en el diseño curricular.). Hablamos de control en términos de Ardoino y Berger (1998), en tanto la información obtenida, en este caso sobre el proceso de enseñanza, es comparada con algún tipo de parámetro o norma, en el caso de Analía con las pautas curriculares. A partir de dicha comparación, se establece si lo observado/analizado es bueno o no. El objetivo se encuentra más en medir la realidad en función de ciertos estándares o principios que en comprender las características que asume esa realidad.

El segundo de los sentidos, se vincula con lo que es objeto de seguimiento. El seguimiento que realiza Analía, focaliza los aspectos instrumentales de la enseñanza (Souto, 2003). El sentido programático (Morin, 1996) de la enseñanza, es decir la significación de la enseñanza como acción que supone la realización de un plan concebido con anterioridad a la acción misma, cobra centralidad en la descripción que Analía realiza de estas actividades. Enseñar es seguir un plan concebido en función de los principios curriculares y hacer seguimiento de la enseñanza consiste, fundamentalmente, en evaluar o controlar dicho plan y su realización. En muchas ocasiones, como dijimos, el plan de enseñanza parece ser concebido como producto de la deliberación de un equipo docente (Stenhouse, 1991) tomando como referencia enfoques y propuestas de la jurisdicción. En otros casos, el plan de enseñanza que Analía pide o demanda a los docentes supone una aplicación de decisiones tomadas en el ámbito jurisdiccional, acentuándose así una concepción técnica de la programación (Chadwick, 1992; Tyler, 1973).

2.4. Las actividades pedagógicas como instalación de un modelo

En ciertos pasajes, cuando Analía refiere a la importancia de que los docentes se capaciten y a la generación de espacios para que eso ocurra, en sus palabras aparece cierto sentido vinculado con su propia formación o capacitación en el enfoque de enseñanza del diseño curricular:

“(ocuparte de lo pedagógico) es acompañar a los docentes, es formarme en lo que tiene que ver con la enseñanza para después colaborar con otros en la actualización” (Analía, entrevista).

“Es eso... promover reuniones de equipo, ver que todos se sumen al enfoque, es capacitarte en lo que dice el diseño para poder instalar eso en la escuela” (Analía, entrevista).

Se perciben ciertos desplazamientos que van del “tú” al “yo”. Los docentes son quienes deben formarse y también es ella quien debe hacerlo (es formarme...ver que todos se sumen al enfoque, es capacitarte). Cuando se le pregunta a Analía cómo su propia capacitación contribuiría a mejorar las prácticas de enseñanza, señala: “es importante que los docentes vean que te formás, que estás interesada por saber y conocer, que estás en los encuentros y capacitaciones que se hacen, que te interesa saber y a mí me interesa mucho seguir formándome.”

En estos pasajes, Analía otorga centralidad a su formación como directora en lo referido al enfoque de enseñanza. Señala que su propia capacitación es una vía para la instalación de esos criterios en la escuela. Así, uno de los sentidos de “lo pedagógico” estaría vinculado con que los docentes participen de las capacitaciones. Otro sentido diferente remite al hecho de cómo su propia formación facilitaría la capacitación de los docentes. Esto último ocurriría en tanto concibe que puede influir sobre los demás a partir de ofrecer un modelo, el de alguien “alguien que se sigue formando”. Así, más que una referente que se constituye por la posesión de saber (que podemos conceptualizar como un líder cuya fuente de saber es la experticia -French y Raven, 1959), el modelo ofrecería un modo de “relación con el saber” caracterizado por la curiosidad o la búsqueda constante de nuevos saberes. Analía manifiesta

así un vínculo de crecimiento con el conocimiento (Bion, 2006) y espera que su forma de vinculación sea inspiradora para otros (que su deseo de formación provoque deseo en otros).

En las observaciones en la escuela, pudimos ver cómo Analía se ocupa de modo regular de que la escuela sea lugar de capacitaciones para los docentes de la institución, y además, participa directamente de los encuentros. En una conversación nos relata:

“La semana que viene vamos a hacer una de las capacitaciones del distrito en la escuela. Me gusta mucho que esos encuentros se hagan acá y poder estar. El supervisor accedió, así que estoy muy emocionada (...). Te cuento que hasta soñé que venía temprano a la escuela para preparar todo y no abría la puerta, no podíamos entrar a la escuela, estaban todos ahí esperando para la capacitación y yo no podía abrir la puerta de la escuela...tremendo”
(Analía, notas de campo).

En el relato del sueño, Analía se presenta como anfitriona de un evento de capacitación en la escuela. El lugar de formadora y anfitriona se presenta como un lugar deseado para ella: desea recibir, alojar, brindar a otros. A su vez, los miedos y ansiedad que despierta el problema con la llave pueden ser interpretados como el temor de no poder o no saber ocupar ese lugar, como si existieran inseguridades que le impiden satisfacer o cumplir ese deseo.

3. Las relaciones públicas

Un tercer grupo de actividades que Analía identifica son las que engloba bajo el título de “ser un relaciones públicas”. Cuando se le pregunta por el significado del nombre señala: “sería ocuparte de las relaciones en la escuela.” Dentro de estas actividades, por un lado, observamos actividades orientadas hacia el exterior de la institución y, por otro lado, las orientadas a abordar las relaciones entre sujetos hacia el interior de la escuela. Las orientadas al exterior tienen como destinatarios actores externos a la escuela como la administración local y nacional, los docentes que no trabajan en la institución, las organizaciones que realizan tareas en el barrio. Las actividades orientadas hacia el interior, tienen como destinatarios a docentes, miembros del equipo directivo o familias de los alumnos.

Dentro de las actividades orientadas al exterior de la institución se encuentran:

- Saber llorar (obtención de recursos).
- Visibilizar lo que se hace en la escuela.
- Vincularse con organizaciones de la comunidad y estar en el barrio.

3.1. Dirigir es (en estos contextos): saber llorar

Una de las actividades que menciona Analía, y que reconoce como central en una escuela a la que le faltan recursos, es la de poder obtenerlos. Estos recursos consisten en materiales y recursos humanos. Muchos de ellos los obtiene a partir de la participación en proyectos o programas de los ministerios de educación de la Ciudad o de la Nación destinados a escuelas en contextos de pobreza. En otros casos, se trata de obtener recursos puntuales por fuera de estos programas (hacer pedido de guardapolvos, solicitar útiles escolares, etc.).

Cuando Analía se refiere a estas actividades de obtención de recursos para la escuela, las nombra, en distintas oportunidades, como actividades de “pedir ayuda”. Junto a la idea de pedido de ayuda está la de “llanto”, que daría cuenta de la modalidad en que realiza este pedido, así como de las circunstancias en que estos alcanzan éxito. Dice: “Y viste cómo es...el que no llora no mama”. Cuando se le pregunta qué significa eso, señala dos cuestiones. Por una parte, señala que “si uno no llora, no pide, la ayuda no llega, depende de vos obtenerla.” Así, Analía define que la responsabilidad de obtención de recursos para la escuela es de la dirección o institución. Por otra parte, “llorar” permite definir o precisar el vínculo que se establece. Se pide ayuda llorando porque uno está en una situación de desventaja y crítica. Se le pide ayuda a otro apelando a su sensibilidad y compasión. La idea de pedido a través del llanto, parece remitir al establecimiento de cierta relación propia de la caridad. Se trata de apelar a la sensibilidad o de “dar lástima” al otro para que éste me ayude. En términos de Spinoza se trataría de pasiones tristes, es decir, emociones como la compasión que no potencian, sino que por el contrario, quitan fuerza o energía (Deleuze, 2006):

“Mirá, una cosa que aprendí es que el que no llora, no mama, es así, hay que saber llorar. A veces el reclamo no sirve, tenés que encararlo por otro lado,

de otra forma. Si te enojás, reclamás como pidiendo lo que corresponde, no sirve. Y así conseguí guardapolvos y hasta dinero para hacer viajes con los alumnos. Fui una y otra vez al Ministerio, llame una y otra vez, hable de cómo estábamos, de lo que necesitábamos y conseguí lo que quería, rogando...dando lástima, así...” (Analía, entrevista)

Otro de los sentidos que aparece, vinculado con la idea de solicitud de ayuda, y articulada con ésta, es la importancia de “no ponerte a exigir o reclamar, sino en pedir” (Analía, notas de campo). Así, Analía parece utilizar, con fines estratégicos, el mostrarse como “sujeto de carencia” y no como “sujeto de derecho”. Señala: “Si vas por la lógica de exigir lo que te corresponde, aunque yo creo que nos corresponde, estás frito” (Analía, notas de campo). Ella reconoce que esos recursos le corresponden a la escuela, sin embargo, señala que por fines prácticos elige evitar el conflicto con niveles superiores del sistema. Elige el pedido y no el reclamo por la efectividad del primero. Así, de alguna manera opta por mantenerse en una posición de obediencia (Mendel, 1974) respecto del sistema y no establecer modos de modificación de esa lógica de funcionamiento que supone que es la institución la responsable de mejorar su disponibilidad de recursos.

Pese a que Analía señala los fines prácticos de evitar la confrontación, nos hacemos la pregunta acerca del sentido psíquico que tiene la confrontación con la autoridad para ella. Podemos sostener, entonces, que Analía asume frente a la autoridad una posición propia del funcionamiento psicofamiliar (Mendel, 1974). Mendel considera la estructura elemental y universal de la sociedad: el esquema psicofamiliar inconsciente. Este esquema, de acuerdo con el autor, construido por cada uno en el curso de la socialización en el seno de la familia, “hace que los seres humanos proyectemos en la sociedad las estructuras de parentesco y la modalidad de relaciones internalizadas en la primera infancia” (Acevedo, 2013, p. 21). Cuando el funcionamiento psicofamiliar se instala en los ámbitos institucionales, otorga intensidad a los vínculos y mantiene a los sujetos en una relación de dependencia infantilizante respecto de las figuras de autoridad. Teniendo en cuenta estos aportes, podemos decir que Analía parece establecer con la supervisión una relación propia de este tipo de funcionamiento. La posición de sumisión frente a las autoridades ministeriales, la solicitud de recursos a partir de esperar generar compasión; nos permitirían hablar de una

función familiar antes que política. Analía señala que el reclamo y la confrontación no son vías adecuadas para vincularse con las autoridades. Alude a fines prácticos. Sin embargo, podemos sostener la pregunta acerca de cierta imposibilidad en ella de oponerse a la autoridad en tanto tal oposición es vivida como una transgresión a la voluntad de las imagos parentales (Mendel, 1974; Acevedo, 2013).

Por otro lado, Analía se refiere así a la obtención de recursos a partir de participar en programas o proyectos que el estado desarrolla como modalidad de intervención para escuelas que recibe a población en situación de vulnerabilidad social. Duschatzky y Redondo (2008) denominan a estos programas, “programas compensatorios”. Inaugurados en la década del noventa, dicen las autoras, definen una nueva modalidad de “inclusión educativa” –o asistencia– de los sectores socialmente desfavorecidos y de este modo “el sistema confiesa el fracaso de la utopía integradora que impulsó el nacimiento del sistema educativo moderno”. Estos planes se constituyeron como un poderoso dispositivo de regulación y definen la construcción de relaciones particulares con las escuelas de su órbita produciendo nuevas identidades. La interpelación educativa se hace en nombre del pobre, careciente, vulnerable. La idea de escuela “carenciada”, de sujeto de carencia a la que refieren las autoras, puede ser una vía para interpretar la posición que elige Analía para la solicitud de recursos. Su ubicación como sujeto carente, que debe recibir ayuda, sería coherente con el discurso que articulan estos programas, y desde allí podría explicarse el éxito de sus solicitudes. Dicho de otro modo, Analía juega las reglas del sistema y, por ello, es efectiva en las solicitudes. La posición de Analía como “sujeto de carencia” y como “sujeto de obediencia” respecto del sistema (en tanto acepta la lógica de relación que el sistema le propone y pide en vez de confrontar) puede ser interpretada, a su vez, desde la posición que Analía parece sostener, por momentos, en relación con la autoridad y que hemos analizado en apartados anteriores desde el punto de vista superyoico (Mendel, 1974; Laplanche y Pontalis, 2013).

3.2. Dirigir es visibilizar lo que estás haciendo

Analía señala que una de las cosas que hace a la tarea de dirección es visibilizar la escuela, su modo de trabajo, darla a conocer en el distrito escolar. Según su mirada, esta visibilización hace que los maestros y personas que están buscando escuelas para trabajar,

lleguen a la escuela teniendo una idea de la modalidad de trabajo de la institución y de su forma de trabajar como directora.

Cuando se le pregunta a Analía por la utilidad de estas acciones, señala que es una manera de “filtrar personal”. Ella espera que lleguen a la escuela personas comprometidas con la tarea y comprometidas con el “trabajo en estos contextos (Analía):

“Lo bueno es que ya se habla en el distrito que es una escuela en la que se trabaja, y me ocupo de eso. Se corre la bola, entonces los maestros llegan sabiendo un poco qué se van a encontrar y eso es bueno, porque el que no tiene ganas de sumarse a esa forma de trabajo ni viene (...) me ocupe bastante de eso, de hacer visible cómo trabaja la escuela. Participamos en muchos concursos, que ganamos con los chicos y también hablo mucho con el supervisor para hacer capacitaciones y reuniones en la escuela. Es una manera que la escuela y lo que hacemos se haga visible, se conozca, se hable de eso y esto ayuda a que llegue gente que sabe lo que hacemos” (Analía, entrevista).

Analía confía en la idea de que la escuela pueda integrarse por personas que se identifiquen con las ideas centrales de su proyecto. En términos más específicos, esto significa que quienes estén en la escuela “sean sensibles a la situación de pobreza y vulnerabilidad de los alumnos y quieran mejorar esa situación desde la enseñanza” (Analía, entrevista). También significa “en el caso de los docentes que tengan ganas de formarse, que busquen estrategias, que sigan los enfoques que seguimos en la escuela” (Analía, entrevista). Así, la difusión de características de la institución escolar en el distrito, le permitiría realizar una especie de proceso de selección de personal indirecto. La organización del sistema de escuelas de gestión pública de la Ciudad impide que los directores seleccionen el personal docente.

Así, en la concepción de Analía, la “visibilización” del modo y concepciones que sostienen el trabajo en la escuela, sería una vía para encontrar “adeptos” al proyecto de escuela. Podríamos decir que Analía concibe la formación del grupo de trabajo en la escuela otorgando centralidad al proceso de identificación de los miembros con los ideales del proyecto (que son sus ideales). Maissonneuve (2009) señala, siguiendo a Freud, que los

procesos de seguimiento a un jefe o líder suponen la presencia de un apego positivo que en el fondo no es más que una identificación. Esta identificación se mantiene en el hecho de “compartir un mismo amor por el mismo objeto” (Freud, citado en Maissonneuve, 2009, p. 76). A partir de las observaciones realizadas, podríamos decir que Analía confía en que la fuerza de las concepciones que sostienen el proyecto y su difusión, son suficientes para que otros se sumen a este y para que se sostenga. Se constituye así en una líder que trabaja en la búsqueda de seguidores del proyecto de escuela, que serían sus seguidores, en tanto el proyecto está definido por ella.

3.3. Dirigir es vincularse con organizaciones de la comunidad (y estar en el barrio)

Analía señala que resulta importante articular el trabajo de la escuela con la comunidad, sobre todo con otros actores que realizan tareas y trabajan en el barrio. El trabajo con estos otros actores (parroquia, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, etc.) permite el intercambio de información, la colaboración ante determinadas situaciones o problemas, etc.

Señala que desde el año anterior empezó a participar de la red barrial (un grupo de organismos y organizaciones que se reúnen en la villa) y que la experiencia resultó interesante y fructífera:

“Trabajamos con la red barrial que funciona en la villa. Me costó mucho entrar, le pedí varias veces a otro director del distrito que me hiciera el contacto y no me dio bola, no sé por qué. Finalmente hice contacto con un cura, que está en la parroquia ahí. Lo invité a la escuela, charlamos y después él me invitó a mí a las reuniones. Esto me permitió la entrada al barrio” (Analía, notas de campo).

“Hablo con el padre (cura) cada vez que tenemos algún problema. Ellos organizan actividades y, por ejemplo, si venimos siguiendo a algún alumno que se está portando mal y que no respeta los acuerdos construidos le digo al cura y él trabaja en línea con nosotros. Lo mismo hacemos desde la escuela. Los chicos y los padres registran esto, que estamos un poco en todos lados. A mí me mete en el barrio y eso ayuda a generar vínculo con el barrio,

con las familias, me ven de otra manera y me respetan” (Analía, notas de campo).

De acuerdo con lo que dice Analía, la relación con el cura y con la Red le permite una inserción en el barrio y la comunidad. Por una parte, esto le permite participar directamente de algunas actividades y mostrarse en el barrio. Dice: “es importante que los chicos y familias te vean ahí.”. Por otra parte, se hace presente en el barrio a través del cura. El cura, es una voz de la escuela en el barrio. Señala que su presencia en el barrio provoca un efecto de respeto. Salir de la escuela y meterse en la villa parece autorizarla de otra manera frente a las familias y los niños, la convierte en alguien respetable.

Dentro de las actividades orientadas al interior de la institución:

- Desarmar el conventillo.
- Armar equipo.
- Expulsar a los opositores.

Nos detendremos en escribir cada una y analizar algunos de los sentidos que asumen.

3.4. Dirigir es desarmar el conventillo

Analía describe que cuando llegó a la escuela era muy habitual que padres o madres de los niños llamaran por teléfono o se acercaran a la escuela a los gritos o amenazándola. Indica que era habitual que los padres recibieran alguna información desvirtuada o incorrecta (de otros padres o de los alumnos) y llegaran enojados. Sucedió que circulaba información en la forma de “chismes”, “me dijo, le dije, nos dijeron” y, así, las familias venían a la escuela “a los gritos en actitud de patota” (Analía, entrevista). Señala que este trabajo fue y es un trabajo arduo pero que resulta un objetivo central de su función: “desarmar la lógica del conventillo, que las personas vengan a preguntar si fue así o no en vez de dar por sentado lo que escucharon por ahí, es todo un trabajo”:

“Hubo y hay que seguir instalando la idea de que la escuela y la dirección son un espacio para la escucha y el diálogo, que los problemas se resuelven hablando acá. Había que desarmar el conventillo, no sabés lo que era. Me llamaban padres para amenazarme todo el tiempo y la lógica era esa: chisme

y amenaza (...) Invito a todos los que tienen un problema a la escuela, aprendí, puse una caja de pañuelos en la dirección (me la muestra) y abrí el espacio de la escucha y el diálogo. Costó, pero lo logramos” (Analía, entrevista)

Así, la idea de conventillo alude a la existencia del rumor, que suele aparecer cuando se producen problemas de comunicación interinstitucional (Fernández, 2005). En el relato de Analía, se trata de un problema que ella hereda y trata de solucionar.

3.5. Dirigir es armar equipo

Analía señala que formar equipos de trabajo en la escuela es algo que busca y valora. Diferencia dos planos del armar equipo: armar equipo de dirección (con la secretaria y vicedirectora) y armar equipo con los docentes. Considera que el trabajo en equipo es necesario en la institución escolar porque favorece el intercambio y la colaboración. Como vimos, vuelven a aparecer aquí sentidos propios de una concepción deliberativa de la práctica docente (Stenhouse, 1991).

A su vez, indica que la conformación de equipos de trabajo es algo difícil de lograr. Atribuye esta dificultad al modo de selección de cargos que define el sistema escolar:

“Armar equipo no es fácil. En el sistema no elegís con quién trabajar y no es fácil compartir criterios de trabajo (...) la gente viene desde distintos lugares, llega a las escuelas muchas veces sin elegirlas ni conocerlas” (Analía, notas de campo).

Señala que, por estas características del sistema, la conformación de equipos depende en gran medida del azar. En ocasiones, respecto del equipo directivo (vicedirectores/secretarías) comenta que las personas siguen concursando para ascender, lo que provoca que estén por cortos periodos en la escuela. Por otra parte, Analía señala que el trabajo en contextos como el de la escuela no resulta ser fácil y las condiciones del contexto se convierten, en ocasiones, en un motivo por el cual la gente se va de la escuela:

“Amar equipo termina siendo una cuestión de suerte y vengo sin tener suerte con los equipos que me tocaron. O porque siguen concursando y se van o

porque cuesta mucho que se sumen al proyecto de la escuela, trabajar en estos contextos no es fácil...” (Analía, entrevista).

Como mencionamos, la búsqueda por visibilizar hacia el exterior lo que se realiza en la escuela, sería un medio para contrarrestar esta característica del sistema: “Cuando me preocupo porque conozcan la escuela es por esto, por lo menos para que tome los cargos gente que sabe algo del lugar donde va a trabajar (Analía, notas de campo)”.

Así, parecería ser que la modalidad existente para cubrir cargos y ascender genera una movilidad continua que atenta contra la tarea y la continuidad en ella. A su vez, parece también verse afectada (en lo que señala Analía) la pertenencia al cargo.

3.6. Dirigir es expulsar a los opositores

Cuando se le pregunta a Analía cómo trabaja en el armado de equipos, señala:

“Yo pongo el cuerpo, trabajo, trabajo mucho, hago, me comprometo y espero que te sumes. Yo sé que no es fácil seguirme (sonríe), pero... o me seguís o te quedás afuera y si te quedás muy afuera te lo hago notar” (Analía, notas de campo).

Aquí vuelve a insistir un sentido que mencionamos en el apartado referido a la “visibilización de la escuela”: Analía espera que las personas se sumen al proyecto. A su vez, en los enunciados citados se presenta con más claridad la idea de que espera que la sigan, espera que su modo de hacer opere como un modelo a seguir. Un modelo que supone poner el cuerpo, trabajar mucho, hacerlo comprometidamente. Identifica, por otra parte, que es un modelo que supone exigencias altas.

Cuando le preguntamos a Analía si los docentes la siguen en esta propuesta y qué características asume este seguimiento, señala que la mayoría de los docentes la acompañan:

“Desde sus estilos, se suben al proyecto, acompañan” (...) otras no acompañan, yo se los hago notar y se dan cuenta que tienen que irse (...)
Tengo un equipo de maestras que son geniales. Costó armarlo, pero hoy puedo decir que hay gente comprometida en la escuela. El equipo de ZAP es excelente, están trabajando incluso hasta tercer grado, y están trabajando

muy bien, incluso la maestra que llegó el año pasado. Las chicas de recuperación son excelentes y muy comprometidas. Hay maestras en los dos turnos con muchas ganas, que entienden y me siguen” (Analía, entrevista)

El compromiso con la escuela, el trabajo, el abordaje de problemas vinculados con el contexto, parecen ser las líneas que definen a seguidores y no seguidores, a quienes son parte y no son parte del proyecto:

“Hasta el año pasado había un grupo de maestras que eran complicadas, me hacían la vida imposible, poniendo palos en la rueda todo el tiempo, pero ya no están. La verdad es que no es fácil, pero hay que armar un proyecto y después ver quién te sigue, quien se suma y si alguien no encaja se lo hago notar y...de alguna manera los invito a irse” (Analía, notas de campo).

Podemos decir que Analía construye un modo de liderazgo que supone la exclusión de aquellos que no están de acuerdo con ella o con su proyecto. No hay, en esta modalidad, aceptación de las diferencias. Podemos decir, que ejerce, en este sentido, un liderazgo con rasgos autocráticos (Maisonneuve, 2009). A su vez, parecería haber cierta indiscriminación de ella con su trabajo y proyecto.

4. Los sentidos de la actividad de dirigir para Analía: algunas conclusiones

Como vimos, *los sentidos que asume “lo administrativo”* para Analía son los de:

- Carga burocrática
- Obstáculo (para hacer otras cosas: lo pedagógico, cuidar a los niños)
- Imposición
- Protección (de ella misma y de los docentes)

Los sentidos que asume “lo pedagógico” para Analía son:

- De sensibilización de los docentes respecto del contexto.
- De promoción del trabajo en equipo.
- De control de la actividad docente.

- De promoción de un modelo de práctica.

Los *sentidos que asume las “relaciones públicas”* son:

- Difusor de modalidad de trabajo y seleccionador “indirecto” de personal.
- Ser un recaudador.
- Ser alguien que arma red y está presente en el barrio.
- Ser un apaciguador de conflictos.
- Ser un armador de equipo.
- Ser un expulsor de los opositores.

A continuación, retomaremos algunos de los análisis del apartado de actividades y avanzaremos en conclusiones más generales sobre las actividades con el fin de sintetizar lo planteado y profundizar en la interpretación de los sentidos que asume el hacer directivo para Analía.

4.1. Los tipos de actividades de dirección: tensiones, renuncia y frustración

Como hemos analizado, Analía define y realiza actividades que agrupamos (según su propia definición) en tres grandes categorías: administrativas, pedagógicas y de relaciones públicas. En síntesis, podríamos decir que lo administrativo involucra la producción de documentación de la escuela, la supervisión del edificio, el seguimiento de la cooperadora escolar y la supervisión del trabajo de los auxiliares de limpieza. Lo pedagógico involucra actividades de promoción, acompañamiento y control de las prácticas de enseñanza en la escuela. Por último, “ser un relaciones públicas”, remite a aquellas actividades que focalizan su intervención en las relaciones de distintos actores de la escuela entre sí o bien que buscan intervenir en la relación de la escuela con actores externos a la institución.

Si tomamos como marco de interpretación las investigaciones analizadas en el capítulo de antecedentes, podemos decir de modo general, que las actividades que Analía define y realiza, resultan consistentes con los resultados hallados sobre la actividad de directores de diferentes países. Los estudios pioneros sobre tareas de dirección, así como estudios más actuales, utilizan distintos términos para aludir a las actividades que Analía

define y realiza en la escuela. Mintzberg (1983) habla de “funciones de decisión” para referirse a las tareas de los directores que involucran la administración de recursos. Habla de “funciones interpersonales” y “funciones informativas” para referirse a tareas vinculadas con el seguimiento de acciones educativas y de gestión de personal de la escuela. Drake y Roe (1986) hablan de la “función de gestión administración” para referirse al control del presupuesto, la administración del personal, la administración, la gestión de equipamiento. Utilizan el término “funciones vinculadas con el liderazgo educativo” para aludir a tareas de estímulo y apoyo a la enseñanza y aprendizaje. Hughes (1976, 1985) describe las “tareas de dirección administrativa” y “tareas de dirección educativa”. Gimeno Sacristán en una revisión de investigaciones sobre tareas directivas, señala que en la mayoría se identifican tareas de tres tipos: tareas del ámbito curricular (vinculadas con seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje), tareas de gestión administrativa y tareas vinculadas con las relaciones interpersonales. En muchas de las investigaciones analizadas (y ocurre algo similar con las investigaciones referidas a liderazgo) las actividades directivas son organizadas en dos grandes grupos: la gestión administrativa (que involucra gestión de recursos humanos y materiales) y la gestión pedagógica (que refiere a actividades de promoción y seguimiento de lo vinculado con la enseñanza y aprendizaje). En estas clasificaciones, las actividades que Analía nombra como de “relaciones públicas” quedan incluidas en la gestión administrativa y no son concebidas como un grupo diferenciado.

Otra coincidencia entre los resultados de investigación citados en los antecedentes (Osborne y Wiggins, 1989; Peters y Slegers, 1996; Gimeno Sacristán, 1995) es que se observa que los directores dedican gran parte de su tiempo a realizar tareas administrativas. A su vez, en muchos casos, los entrevistados expresan que desearían dedicarse más a actividades propias de la dirección pedagógica (como es el caso de Analía).

Como vimos, la dificultad de poder dedicarse a las actividades pedagógicas se debe, según Analía, a la falta de disponibilidad de tiempo por la carga de las actividades administrativas. A su vez, la inestabilidad del equipo de dirección (con miembros en licencia) provoca que gran parte de estas actividades recaigan sobre ella. Autores como Clot (2000) señalan la importancia de considerar en el análisis del trabajo los conflictos y tensiones entre actividades. El problema del sentido en torno a la actividad, según esta línea de análisis de la

actividad, supone considerar no sólo lo que el sujeto realiza, sino lo que dejó de hacer. Teniendo en cuenta esta visión, podemos señalar que las actividades administrativas adquieren el sentido de carga u obstáculo en tanto quitan tiempo a la realización de otras actividades, aquellas que la directora considera importantes. Analía señala:

“El sistema te lleva a eso (a renunciar a las actividades pedagógicas), te obligan a postergar lo pedagógico porque controlan lo administrativo. Tenés que tener los papeles al día, de lo contrario podés tener un problema, esto siempre fue así pero en los últimos años se agravó” (Analía, notas de campo).

Analía considera importante las actividades de seguimiento de la enseñanza. A su vez, identifica esas actividades con un hacer que le brinda placer (a diferencia de las administrativas que son actividades que podríamos ubicar como obligación). Así “lo pedagógico” aparece en diferentes momentos de su relato vinculado a la frustración, imposibilidad (Clot, 2000), es aquello que se desea y no se puede alcanzar: “no estoy pudiendo ocuparme de los proyectos de grado, me la paso llenando papeles, me voy a casa los fines de semana con papeles, no tengo secretaría, ya no puedo más, estoy hace días con el brazo que no puedo moverlo y los papeles se siguen acumulando (señala la pila de carpetas y libro de actas sobre el escritorio)” (Analía, notas de campo).

4.2. La actividad directiva y la relación con la autoridad: el sentido de obediencia

Como hemos visto, Analía considera a las actividades administrativas como carga e imposición. Estas actividades aparecen, en general, descritas por ella como encargos o pedidos realizados por la autoridad del sistema (Tizio, 2002). No se trata, por el contrario, de actividades que ella define y lleva a cabo y a las cuales les otorga valor en sí mismo.

Sin embargo, como también vimos, pese a que dichas actividades son significadas como obstáculo y como algo impuesto, Analía señala la importancia de realizarlas. El valor del “cumplir”, de cumplir con los pedidos de la autoridad, de “tener los papeles en orden” insiste en los dichos de Analía. Como decíamos, *lo administrativo* asume el valor de algo importante (y no solo de algo impuesto por otros, de una carga burocrática) en tanto “cumplir con la autoridad” o responder a ciertos mandatos es valorado por ella. Así, este sentido en torno a lo administrativo, parece dejarnos interpretar cómo los ideales (en términos

superyoicos) (Freud, 2008; Laplanche y Pontalis 2013) operan en la significación que Analía otorga a su tarea y como lo administrativo es carga e imposición y algo importante al mismo tiempo.

Desde los aportes del sociopsicoanálisis (Mendel, 1974) esta obediencia a la autoridad o necesidad de cumplir, puede ser interpretada como imposibilidad de ejercer el poder sobre los propios actos de trabajo. No puede hacerlo pese a que ello le genera frustración (en tanto no puede ocuparse de lo pedagógico), agotamiento y malestares físicos:

“Hace semanas que los viernes me voy con papeles para completar. Hace no sé cuántos fines de semanas que no descanso. Esta semana me desperté con el brazo duro, no lo puedo mover y sé que es la sobrecarga de trabajo, no puedo mover el brazo” (Analía, notas de campo).

Por otro lado, podemos interpretar la centralidad de las tareas administrativas en el marco del proyecto de organización de la institución que Analía definió en su llegada. “Ordenar los papeles” era parte de esa lucha entre orden/caos de “los inicios”.

4.3. La dirección en contextos de vulnerabilidad social: el cuidado de los niños y el sentido ético y utópico de la tarea

Nos interesa focalizar aquí en los sentidos que asume la actividad de dirigir en articulación con el contexto de vulnerabilidad social de la población que asiste a la escuela. Lo específico de la actividad directiva, en relación con el contexto, se presenta en el discurso de Analía cuando refiere a los distintos tipos de actividades. Nos detendremos en recuperar cada uno de esos sentidos.

Por una parte, la singularidad de algunas problemáticas vinculadas con el contexto, se hacen presentes en el discurso de Analía cuando refiere a las actividades administrativas. Como vimos, lo administrativo se articula con los sentidos de “carga”, “obstáculo”, “imposición”. Los encargos (Tizio, 2002) que el sistema define, como vimos, son aceptados por Analía. Analía, responde a las solicitudes administrativas aunque no siempre acuerde con éstas, asume una posición de obediencia respecto de los mandatos (Mendel, 1974). Sin embargo, se permite desobedecer a la autoridad administrativa del sistema cuando la lógica de lo burocrático obstaculiza la atención o protección de los niños de la escuela. Analía

describe que los niños sufren situaciones de abuso, de violencia. Que en muchos casos, aparecen problemas en el desarrollo que las familias, debido a su situación socioeconómica, no pueden abordar. En esas situaciones es la escuela la que debe asumir, según su visión, el rol de garantizar a los niños el derecho de ser cuidados y recibir atención profesional adecuada. Para acelerar la llegada de esta ayuda, Analía suele obviar procesos administrativos. Antepone, el compromiso ético del cuidado del otro a la lógica de la burocracia e incluso a su propia necesidad de “cumplir” con los pedidos de la autoridad. Podemos decir así que Analía actúa, cuando se trata de la protección de los niños, desde una ética del cuidado (Gilligan, 1985). La ética del cuidado se diferencia de la denominada ética de la justicia que es definida como aquel conjunto de teorías que, desde Kant, establecen como eje vertebral las normas o principios universales. A diferencia de ésta, la ética del cuidado reivindica la importancia de tener en cuenta la diversidad, el contexto y la particularidad, se trata de una concepción moral en que dar cuidado y asumir responsabilidades vinculadas a los otros es central.

Por otra parte, la especificidad del contexto aparece cuando Analía se refiere a las actividades pedagógicas. Señala, que algo central en su desempeño como directora en contextos de vulnerabilidad, es promover que los docentes se vinculen y comprometan con el trabajo en estos contextos. Analía habla de la importancia de sensibilizar la mirada de los docentes a partir de la visita al barrio. Indica que la generación de empatía es fundamental para la tarea. A su vez, introduce, en cierta forma, la tensión que suele atravesar los discursos en estos contextos, que es la tensión entre asistir o educar. Señala, como vimos, que es fundamental ofrecer cuidado y amor (que podríamos ubicar como prácticas asistencialistas según su mirada) pero que resulta muy importante enseñar a los alumnos y exigirles. Ofrecerles la posibilidad de aprender es, en su mirada, la posibilidad de ser mejores (de salir de la situación social en la que se encuentran). En este sentido, Analía concibe la acción de dirigir como una actividad de compromiso con el contexto. Desde el punto de vista institucional, podemos señalar que los relatos de Analía dan cuenta de la existencia de un guion utópico (Fernández, 2005) y su actividad puede interpretarse en el marco de un relato que confía en la posibilidad de cambio y mejora. Analía confía en que la escuela puede mejorar la vida de los niños. Según su mirada, esta mejora en la vida de los niños se logra a partir de ofrecerles mejores oportunidades de aprendizaje. Es la tarea pedagógica la que

puede promover cambios a partir de ofrecer al niño algo diferente de lo que les ofrece el barrio. Así, el componente utópico en relación con su tarea y la tarea pedagógica de la escuela se articula con la idealización de la institución escolar (en una relación dicotómica con el barrio) que veíamos al analizar el proyecto de escuela.

Por último, Analía alude a la especificidad del contexto cuando refiere a las actividades que denomina “saber llorar” (dentro del “ser un relaciones públicas”). Como vimos “saber llorar” da cuenta de las acciones que realiza para obtener recursos materiales y humanos para la escuela. Da cuenta, a su vez, de la modalidad de vínculo que establece con la administración escolar para la obtención de dichos recursos. Sostenemos la hipótesis de su ubicación, en esa relación con la administración, como “sujeto de carencia” y, a la vez, como “sujeto de obediencia” (en tanto reproduce la lógica que el sistema le propone).

4.4. La imposibilidad de distribución de la tarea: la necesidad de “estar en todo” en la dirección

Por último, señalaremos que hay un sentido que parece insistir de modo implícito en el recorrido que hemos realizado y es el de presencia. La presencia de Analía (su presencia física directa o a través de sus intervenciones) parece ser fundamental para que algunas actividades escolares se lleven a cabo. La visita al barrio, las reuniones de ciclo, los encuentros de capacitación en la escuela son algunas de las actividades que necesitan, de acuerdo con lo observado, que ella se ocupe directamente de ello. En muchos casos, si Analía no interviene directamente la actividad no se inicia o desarrolla.

El hecho de que el equipo de dirección no esté constituido, es decir que no haya secretaria y vicedirectora estable provoca que Analía deba asumir tareas que suelen distribuirse entre sus integrantes. La sobrecarga de tareas administrativas empeora para Analía ante la inexistencia de equipo de dirección. Esto provoca que deje de ocuparse de actividades pedagógicas como la promoción de reuniones de ciclo o la realización de visitas al barrio. Desde el punto de vista de la institución, este modo de organización y realización de las actividades supone que el sostenimiento del proyecto de escuela depende de las posibilidades de Analía de tomar sus líneas de acción centrales.

Analía realiza diversidad de tareas en la escuela. Su presencia garantiza que distintos aspectos de la organización de la escuela funcionen: organiza los aspectos administrativos, garantiza la realización de reuniones de ciclo, supervisa las prácticas de los docentes, realiza seguimientos de alumnos, etc. Construye así un modo de estar en la dirección que podemos caracterizar por la omnipresencia (está en cada espacio, momento escolar) y omnipotencia (soluciona todos los problemas que se le plantean: con familias, con niños, con la administración, etc.). Es la organizadora central de la escuela actual y realiza esta tarea, la mayor parte del tiempo, en soledad.

IV. La experiencia de dirigir de Analía Sentidos en torno a la relación con los otros

En este apartado, focalizamos en los sentidos que asume la experiencia directiva en tanto escenario de encuentro con otros. Si bien, al analizar las actividades directivas, hicimos referencia a los otros (docentes, familias, administración, etc.) con los que se relaciona Analía; en ese apartado el foco de análisis se ubicó en los sentidos que asumen sus actividades. Quedaron allí enunciados algunos sentidos en torno a los vínculos (por ejemplo, al hablar de la relación de obediencia) que se construían y producían en el marco de ciertas actividades. Nos detendremos aquí en profundizar algunos de los sentidos enunciados y en analizar otros no abordados hasta el momento. Podríamos haber analizado los vínculos como una dimensión dentro de las actividades. Sin embargo, decidimos hacerlo en un apartado diferente en tanto entendemos que tal separación permite una presentación más clara y organizada de las interpretaciones construidas.

Como primer análisis de las observaciones realizadas, podemos afirmar que la experiencia directiva de Analía es, desde el punto de vista de las relaciones con los otros, una experiencia caracterizada por la interacción casi permanente con alumnos, docentes, miembros de la administración, otros directores y familias. Son escasos los momentos en que Analía se encuentra sola, la mayor parte del tiempo de la jornada de trabajo interactúa con otros. En este apartado tomamos datos de las observaciones así como de las entrevistas con el fin de interpretar los sentidos que asumen estas relaciones para ella.

Para ello, resultó central la noción de vínculo social que aporta la teoría de la Psicología Social de Pichon-Rivière (2000). El concepto de vínculo es la mínima unidad de análisis de esta disciplina. El objeto de estudio de ésta, no es el individuo, la persona o el sujeto en sí mismo, sino el vínculo que un sujeto pueda establecer con otro sujeto. Lo que interesa a esta mirada es cómo un sujeto se relaciona con un objeto -que en este caso es otro sujeto- y viceversa: cómo este objeto-sujeto afecta al sujeto que establece un vínculo con él. Esta conceptualización de vínculo social focaliza la mirada en los efectos subjetivos que tiene para el sujeto el encuentro con el otro (Mejía, 2002). Así, se constituye una herramienta que

permite analizar si en la relación, el sujeto toma y significa al otro como modelo o ideal, auxiliar o semejante, objeto de amor y/o deseo y como rival o enemigo (Freud, 2008). Es decir, se trata de una noción, donde el problema del sentido que asume el otro para el sujeto, ocupa un lugar central y, por esta razón, se constituye en una herramienta de análisis pertinente en nuestro trabajo.

1. Los sentidos del vínculo con las familias

1.1. Las familias de la cooperadora escolar como auxiliares de la tarea o posibles enemigos

Analía se encuentra con familias de la escuela para resolver cuestiones referidas a la cooperadora escolar. Quienes participan en estas actividades de Cooperadora escolar son, según Analía, un grupo reducido de madres. En las observaciones realizadas en la escuela, sólo vimos a una de estas madres que ocupa el rol de presidenta de la cooperadora.

En algunas de estas situaciones, la directora revisa alguna nota de solicitud del pago de la cuota de cooperadora que la madre trae para pegar en los cuadernos de comunicados de los alumnos. En otras, recibe de la madre constancias de compras realizadas para la escuela. Estos intercambios se producen en situaciones “cara a cara” o bien a través de llamados telefónicos. Se trata de encuentros breves donde resuelven cuestiones sobre alguna compra que la escuela necesita realizar, alguna constancia de compra que es necesario incluir en las rendiciones de cuentas. Compartimos un fragmento de una de estas situaciones:

“Uno de los auxiliares de limpieza entra a la dirección y le avisa a Analía que está Jimena, la mamá de cooperadora. Analía le dice al auxiliar que la haga pasar a la dirección. Jimena ingresa a la dirección y Analía la saluda con un beso cálidamente. Jimena le explica que ya tiene las notas para el cobro de las cuotas del mes y que los pagos “están difíciles, muchas familias no están pagando”. Analía hace un gesto con la boca y levanta los hombros, como manifestando resignación. Jimena pregunta si puede pasar por las aulas. Analía le pide las notas y las lee, asiente (mientras le devuelve las notas) y le dice que recuerde que ella debe venir en unos días a recoger el dinero. Agrega “de paso vemos que tengo algunas facturas para la

rendición”. Jimena le agradece y sale de la dirección hacia las aulas” (Notas de campo).

Cuando le preguntamos a Analía por cómo es su relación con la cooperadora escolar, señala que muchas veces las cooperadoras suelen ser un problema para los directores. Indica que en el caso de la escuela ella trabajó para que haya un grupo de madres que la ayude con la cuestión de recolectar el dinero y hacer algunas compras, que la función de la cooperadora en la escuela se limita a esta función de “recaudación” y que estas madres colaboran en ello. Señala:

“Las cooperadoras muchas veces suelen ser un problema, en algunas escuelas los padres de las cooperadoras ponen y sacan directores...es así. Tienen tanto peso que definen los temas de agenda para la escuela. Acá hay un grupo de madres que se ocupan, me ayudan con la recolección y los números, por suerte. La cooperadora cumple esa función, es para recaudar, es poco lo que se recauda pero sirve para hacer alguna compra para la escuela. Y hacemos todo lo que hay que hacer de papeles para mantener la cooperadora porque hay que hacerlo, no recaudamos un montón, cumplimos con la formalidad de mantener la cooperadora en funcionamiento” (Analía, notas de campo).

La cooperadora, según la descripción de Analía, cumpliría la función de obtener recursos para arreglos menores del edificio. Así Analía, hace referencia a un fenómeno que abordan algunos autores (Tenti Fanfani 1995; Fardelli Corropolese, 1998) respecto del rol que comenzaron a jugar las comunidades y cooperadoras escolares en el contexto de reducción del presupuesto asignado a las escuelas de los años noventa. Los autores indican que en su surgimiento las asociaciones cooperadoras tenían la función de fomentar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos que conforman la escuela. Se trataba de una función amplia, que podía incluir la recaudación, pero que suponía un rol más amplio de participación de la sociedad civil en las instituciones. Desde los noventa, debido a los ajustes presupuestarios las cooperadoras pasaron a centrar sus actividades exclusivamente en el mejoramiento de las condiciones materiales e infraestructura de las escuelas, es decir, a cumplir funciones que históricamente cumplía el estado (Tenti Fanfani, 1995). La cuestión

que se presenta, según Analía, es que las familias de la escuela no están en condiciones económicas de realizar tal contribución. Por eso, los fondos recaudados son menores y se utilizan para arreglos menores en la escuela.

Otro de los sentidos que aparece, en relación a la cooperadora escolar, es el de actividad impuesta. En los dichos de Analía, la cooperadora como medio de recaudación no es un instrumento efectivo debido a la situación económica de las familias. Sin embargo, pese a esta dificultad ella cumple con las acciones que supone su organización en tanto así lo establece el sistema. Insiste, como vimos en apartados anteriores, una posición de obediencia de Analía respecto de los mandatos o leyes que regulan la institución (Mendel, 1974), en este caso respecto de la cooperadora escolar.

Focalizamos ahora en cómo Analía se representa la relación con las familias a partir de analizar lo que señala respecto de las cooperadoras escolares. Del relato que realiza Analía en relación con la cooperadora escolar, podemos inferir que existen para ella dos formas que puede adoptar la asociación cooperadora en una institución. Cada forma, a su vez, supone un tipo de vínculo entre las familias y la dirección de la escuela.

Por una parte, está la forma que la cooperadora tiene en la escuela. Es un medio de recaudación de fondos utilizado para arreglos menores del edificio. Las familias, más precisamente las madres que participan, son colaboradoras de la dirección. Analía lo señala explícitamente: “las madres de cooperadora son una ayuda para la recolección de dinero y las rendiciones de cuentas”. Es decir, las familias, ocupan para Analía un lugar de auxiliares o colaboradoras en una tarea que ella tiene que cumplir por imposición del sistema. En el lugar de colaboradoras de la dirección, las familias “no son un problema” (como lo son en otras instituciones). Podríamos señalar, que Analía siente cierta tranquilidad al poder asignar qué función cumplen las familias que participan en la cooperadora. Así, el control y el orden parecen primar en el vínculo que Analía desea sostener con las familias, las familias se ubican, podríamos agregar, en una relación de obediencia con Analía. En este sentido, podríamos hablar de la existencia de algunos rasgos propios de un vínculo obsesivo (Pichon-Rivière, 2000), en tanto el otro es para el sujeto alguien a controlar.

Otro de los modos que puede adoptar una cooperadora, según Analía, es el de partícipes en la toma de decisiones de la escuela. Señala que, en otras instituciones, las

cooperadoras pueden tomar decisiones sobre el proyecto de escuela, incluso llegan a definir qué director puede seguir en el puesto y cuál no (en el sentido de que pueden establecer relaciones conflictivas que llevan a un director a renunciar a su cargo). Aquí, en esta posible forma que puede adoptar una cooperadora, las familias representan para Analía una amenaza. El sentido que adquiere el otro es el de enemigo o rival (Freud, 2008), y en este sentido, podemos hablar de rasgos que caracterizan a los vínculos paranoicos (Pichon-Rivière, 2000). Esas familias organizadas en la cooperadora, representan un enemigo que, por una parte, amenaza la propia existencia (las familias deciden quién es director y quién no lo es). Por otra, se trata de un enemigo que disputa a la dirección la participación en la toma de decisiones sobre el proyecto de escuela.

Las familias (vinculadas con la participación en la cooperadora escolar) se presentan en el discurso de Analía desde una lógica dicotómica: pueden ser aliados/auxiliares de las tareas que la dirección establece o bien enemigos que busquen desplazarla o controlarla. Una de las acepciones del concepto de identificación (Freud, 2008) refiere a que el sujeto puede identificarse al otro en la medida en que tienen un elemento común. Tomando esta noción, podemos señalar que Analía se identifica con las familias que adoptan una posición de obediencia respecto de sus intereses y necesidades. Las otras familias, son las familias “malas”, las que representan una amenaza, las que no obedecen a la dirección. Así, la obediencia, se presenta una vez más como sentido que insiste, en este caso en relación a los vínculos con las familias de la escuela.

1.2. Las familias como otro a supervisar

Analía relata que en la escuela se encuentra con situaciones en la que sospechan que los niños sufren situaciones de maltrato o abuso en su entorno familiar y, en otros casos, se encuentran con niños que no tienen adultos de referencia que se hagan cargo de su cuidado. Señala:

“Pasa con algunos alumnos que los cuida una tía, una abuela, a veces está la mamá pero está un tiempo y vuelve a irse, pero no hay un adulto o grupo de adultos estable que los cuide. Así es que tenemos muchos chicos solos, sin adultos que los cuiden (...) En otros casos lo que sucede es que vemos chicos con problemas importantes de aprendizaje o de comportamiento y tenemos la

sospecha de que hay situaciones de maltrato o abuso y ese es otro gran tema. Entonces hay una familia, un padre, una madre o un tío pero es un adulto que está y no los cuida sino lo contrario” (Analía, notas de campo).

Cuando se le pregunta a Analía cómo es la relación con las familias en estas situaciones, señala:

“Y...en los casos en que no hay familia o un referente de cuidado, primero pasa que nos lleva un tiempo llegar a notar esto, porque citamos a la mamá o papá y no aparece, a veces aparece algún abuelo, en algunos casos llegamos a hablar con vecinos...Intentamos ver si podemos trabajar con algunos de ellos, ver si podemos lograr que ese chico tenga un adulto, a veces pasa que logramos que eso pase y mantenemos contacto con esa persona. Otras veces no pasa y tratamos de dar desde el colegio lo que podemos, las cosas materiales y también la mirada y cuidado que podemos dar, que no es lo mismo pero es algo” (Analía, notas de campo).

Analía señala que la escuela, en principio, busca identificar quién o quiénes son los adultos a cargo del cuidado del niño o niña. Cuando se dan cuenta que no hay una persona a cargo, realizan un intento de armar una especie de contrato con algún adulto para que pueda ser el referente de cuidado de ese alumno. En otros casos, cuando esto no es posible, señalan que intentan desde la escuela dar al niño lo que esa familia ausente no otorga (objetos materiales y cuidados o amor).

Respecto de las relaciones que se establecen con las familias en los casos en que sospechan algún tipo de maltrato o bien que la familia no se ocupa de los cuidados de los niños, señala:

“En algunos casos, tenemos indicios, más o menos claros de que la familia no se está ocupando en absoluto de los chicos o bien, que los está maltratando. Eso pasa. Lo primero que hacemos en esos casos, además de hablar con gente del equipo de orientación, es citar a la familia (el o los responsables de esos chicos) para conocerlos e indagar un poco más. Hay situaciones en las que vienen muy sucios o faltan mucho, en otros casos se

comportan de manera agresiva y empezamos a indagar qué está pasando, etc.” (Analía, notas de campo).

“A ver...tenemos como dos grandes grupos, diría...por un lado están esas familias que se ocupan poco (...), que aunque esté mal son formas de violencia menos graves. En ese caso los citamos, les damos consejos y les damos a entender que los estamos mirando, que es importante que hagan las cosas bien con los chicos porque si no vamos a tener que hacer presentaciones en la justicia. Eso nos sirve y, la verdad es que se cuidan y vemos a los chicos mejor. En otros casos hay situaciones en las que sospechamos de abuso o situaciones de maltrato físico más graves, ahí suele aparecer la denuncia, denunciarnos a las familias con el protocolo y lo que sucede en muchos casos que la familia viene y nos quiere comer crudos...tenemos una relación muy conflictiva con esa familia (sea padre, abuelo, madre...)” (Analía, notas de campo).

Podemos decir que, en estos relatos de Analía, las familias son presentadas (en un marco de variabilidad) como otros adultos (como ella y los docentes de la escuela), que no pueden cumplir con la función, que en tanto adultos tienen, de cuidar a los niños. En algunos casos, se trata de adultos ausentes físicamente o bien de adultos que están presentes pero, o bien representan un peligro para el niño/a o bien no realizan las tareas de cuidado de forma adecuada.

De acuerdo con lo que señala Analía, podemos decir que la relación que establece con esas familias es de distinto tipo. Por una parte, en los casos en que no hay adulto que se hace responsable del cuidado del niño, trata de encontrarlo, sale a la búsqueda de un adulto que pueda hacerse cargo de ese niño y ser “socio” de la escuela en su educación y cuidado. Cuando esto no es posible, Analía señala que desde la escuela intentan suplir (imperfectamente) esa falta.

En los casos en que hay sospechas de abuso o violencia, la relación que se establece con esas familias es más bien de control o fiscalización del vínculo que tienen con los niños, Aquí la escuela y ella como directora opera, en primera instancia como alguien que supervisa a la familia, en un intento de que las familias “se acomoden y empiecen a hacer las cosas

bien” (Analía, notas de campo). En los casos más graves, la relación con las familias pasa al plano judicial y los vínculos, además de ser conflictivos, se enmarcan en los protocolos que establece el sistema para estos casos.

Podríamos decir que las familias se presentan, en el relato de Analía, como despojadas de su cualidad de cuidadores de los niños. En nuestra sociedad se espera que los adultos cumplan la función de brindar a los niños lo necesario para su protección. Esto no ocurre en los casos en que la directora describe. Los adultos no pueden cumplir su función de familia (sea porque no están presentes físicamente o porque están y no pueden llevarla a cabo). Podemos decir que Analía (y la escuela), en situaciones como las descritas, se encuentran con la responsabilidad de garantizar derechos de los niños que están siendo vulnerados. La situación es que esa vulneración ocurre en el contexto familiar (por formas de abandono o formas de abuso o violencia). Así, los otros adultos de la escuela son otros ausentes u otros peligrosos. Analía no se encuentra, así, con otros semejantes que colaboren en la tarea de cuidado.

Analía señala así diferentes sentidos que asume el vínculo con las familias: las familias son otros a aconsejar o ayudar, a supervisar, a judicializar, a controlar. Pese a esta diversidad de sentidos, podemos decir que en los casos descriptos, Analía establece con estas familias una relación que se basa, inicialmente, en la sospecha. Cuando se presentan problemas de comportamiento o aprendizaje con un niño, la familia es convocada a la escuela. Parecería ser que estos contactos tienen la función de fiscalizar qué hace la familia y si se ocupa adecuadamente del niño. Analía dice: “y, cuando vemos algún chico con problemas más graves citamos a la familia a ver qué está pasando, les decimos que nos preocupa, les damos consejos y, sobre todo, les damos a entender que los estamos mirando para ver si así se ocupan o hay algún cambio”.

2. Los sentidos del vínculo con los alumnos

Analía recibe alumnos en su oficina con frecuencia. En general, se trata de niños de los grados superiores que llegan allí solos o con sus docentes. Fueron apartados de la actividad de aula por sus maestros por haber tenido un conflicto con algún compañero, por responder de forma inadecuada a los adultos o por interrumpir el desarrollo de la clase.

En todos los casos en que algún alumno llega a la dirección (solo o acompañado de su docente) Analía detiene lo que está realizando en el momento, consulta al niño o al maestro sobre el motivo de la visita y conversa con los estudiantes. La mayoría de las veces, los niños llegan a la dirección avergonzados y otras, enojados. Analía en general les hace preguntas e intenta comprender lo que sucedió. Algunas veces les cuenta historias de su infancia, de alguna escuela en la que trabajó o incluso relata alguna situación que haya compartido en el pasado con el niño. Estos relatos suelen permitir que los niños dejen de estar enojados y puedan hablar. En otros casos, le permiten a Analía convencer al alumno de que regrese al aula, pida disculpas a sus compañeros o docente, etc. Transcribimos un fragmento representativo de este tipo de situaciones que nos permite interpretar los sentidos que asume el vínculo que Analía establece con este tipo de alumnos.

En la situación que presentamos, Analía conversa con un alumno que se comportó inadecuadamente en la clase de Educación Física. Es llevado a la oficina de dirección por la profesora. Analía, que se encuentra completando planillas para una salida didáctica, deja esta actividad, escucha a la profesora de Educación Física que le dice que deja al alumno y que vuelve a su clase. Analía asiente, la profesora sale. El alumno, Pedro, está muy enojado, tiene los brazos cruzados sobre su pecho, la mirada hacia el piso y el ceño fruncido. Se encuentra de pie, Analía se para y comienza a hablarle:

- *Analía: Tan, tan enojado vas a estar. ¡Mira esa cara! (con tono cariñoso) ¿Tan enojado? ¿Qué pasó?*

Pedro la mira por un instante con el ceño fruncido, no dice nada y vuelve su mirada al piso.

- *Analía: Viste que tenemos un pacto. Primero yo te cuento algo y después me contás algo vos. Ya sabés cómo funciona.*

Pedro sigue mirando hacia el piso sin hablar. Analía comienza a narrar todo lo que tuvo que estudiar para ser directora y las cosas que dejó de hacer por eso. Le cuenta situaciones de su vida cotidiana a las que renunció y que le generaron algunas de esas renunciaciones, cómo se sintió en esas situaciones, qué tenía ganas de hacer y no hizo. Mientras habla varía los tonos de voz, teatraliza algunas situaciones

exagerando los gestos. Pedro sigue sin hablar pero parece escucharla. Poco a poco se ve cómo su cuerpo y cara parecen menos tensos. Analía habla por varios minutos.

- *Analía: ¡¿Pero cómo?! ¡Pero che, dale! ¡Soltá algo! Te va a hacer bien. ¿Sabés? Yo cuando no puedo más como turrónes (se come un turrón y lo invita). Ya hablamos de turrón, ya hablamos de lo que me pasó a mí...ahora a ver qué te pasó a vos...*

Pedro la mira y sonrío. Analía le devuelve la sonrisa y el niño comienza a hablar. Ya no tiene los brazos cruzados. Relata cuál fue la situación que lo enojó con la profesora de educación física. Analía describe qué pueden generar sus acciones sobre los demás y la importancia de que sea consciente de ello. Le pide que intente no enojarse de esa manera, que intente expresarse de otra forma cuando algo le molesta. Le dice que alguna vez a ella alguna “mala palabra se me escapó y se me escapó” pero bueno, “trato de controlarme” y “si se me escapó, pido perdón” (...).

El niño cuenta algunas situaciones en las que se enojó “de más”.

Analía lo abraza y le dice que no se enoje tanto. Ezequiel sale de la dirección y entra la profesora de Educación Física. Analía explica cuál es la situación familiar del niño, los progresos que hizo en los últimos años en relación a sus enojos y la importancia de que ella tenga en cuenta esto para vincularse con él y no responder desde el enojo (Notas de campo).

Analía recibe al niño en un momento en que se encuentra con varias tareas administrativas acumuladas. Unos minutos antes de la llegada del alumno se ríe (con una risa que parece nerviosa) y dice: “no puedo más, no sé cómo voy a terminar la jornada y cerrar lo central que tengo que cerrar”. Se trata de un momento en que no hay vicedirectora ni secretaria en la escuela. Señalamos esto porque, una vez que entra el niño en la dirección, la relación de Analía con el tiempo y sus tareas pendientes parece cambiar. Ya no se muestra nerviosa y apurada. Deja las planillas a un lado y se dedica a conversar tranquilamente con el alumno.

Podemos decir que Analía establece con los niños (la situación que presentamos se reitera en su forma con otros alumnos) una relación que podríamos caracterizar a partir de la noción de continente y la función rêverie (Bion, 2006), en tanto sus intervenciones le permiten al alumno pensar sobre lo que sucedió y sobre sus sentimientos en relación con la situación. Analía genera un espacio de confianza para que el alumno hable y pueda decir qué le pasa,

qué lo enoja. Lo hace a partir de mostrarse como alguien que también se enoja y “pierde el control”. El ofrecerse al alumno como alguien con quien puede identificarse, como alguien imperfecto que también se equivoca, permitiría que el alumno pueda hablar de sus emociones. Analía lo escucha y le dice qué puede hacer (volver al aula, decir lo que le molesta en otro modo, pedir disculpas si es necesario). La sugerencia ofrece al alumno, por una parte, la posibilidad de sentirse enojado (Analía valida sus sentimientos). Por otra parte, le señala qué hacer para reparar la situación con los compañeros o docente. Podríamos decir que Analía, a partir de las intervenciones descritas, ofrece un espacio en el que los alumnos pueden volcar sus emociones a la vez que colabora con la elaboración de las mismas y la posibilidad de que pongan en palabras lo que les sucede. En este sentido, podemos decir que ejerce la función rêverie (Bion, 2006). Analía genera en estos encuentros con los alumnos un espacio de calidad afectiva que le permite al niño tramitar las emociones del momento. Se ubica en una posición cercana al niño, de igualdad e intenta revertir el enojo a través del juego o el relato. De esta manera, genera un espacio suficientemente bueno (Winnicott, 1993) que permite al niño tolerar sus emociones y transformarlas, crear con ellas algo diferente.

3. Los sentidos del vínculo con los docentes y miembros del equipo directivo

3.1. Los docentes como otros a ayudar

Cuando Analía se refiere a los maestros y su relación con ellos, uno de los sentidos que insiste, alude a la importancia que le otorga a estar disponible cuando los maestros la necesitan. Dice:

“Tenés que estar, tenés que poner el cuerpo, no hay otra. Dirigir es responder a los emergentes y en esta escuela hay muchos emergentes. Entonces, cuando hay un problema con un alumno, o un docente viene con alguna cuestión, ahí parás lo que estás haciendo y tenés que resolver, tenés que resolver en el momento, porque en muchos casos, si no resolvés ahí se hace una bola que no podés parar, algo que empezó como un conflicto entre chicos termina siendo un problema entre padres y los tenés en la puerta. Entonces hay que estar, estar ahí cuando es el problema y actuar, resolver para prevenir que no sea peor” (Analía, notas de campo).

En el relato de Analía aparecen “los emergentes” como aquellas situaciones inesperadas de la cotidianeidad escolar. En general, se trata de situaciones que involucran a alumnos de la escuela y que suponen algún tipo de conflicto. Los docentes aparecen así como otros que requieren de su ayuda para abordar y resolver la situación y Analía se describe como alguien que tiene que estar para resolverlas y hacerlo de modo rápido.

En las diferentes estancias en la escuela, observamos cómo Analía actúa según este principio: si un docente la necesita, ella interrumpe lo que está haciendo para abordar el problema que el docente trae (o bien, se dirige hacia las aulas cuando se lo piden). Así observamos múltiples situaciones en las que dejó las actividades que realizaba para responder al pedido de algún docente. Se trató, por lo general, de situaciones que involucran conflictos entre niños o entre niños y docentes. Las intervenciones de Analía ante estos problemas son efectivas y rápidas. Se muestra confiada al abordar las situaciones, los niños la escuchan y ella influye en su comportamiento.

Los docentes suelen ir a la dirección de forma más regular (a hacer consultas o solicitar ayuda por dificultades con el comportamiento de algún alumno) refieren que confían en la directora y que saben que pueden contar con su ayuda cuando la necesitan:

“Ella siempre está. Vos golpeás la puerta de la dirección y está ahí para darte un consejo de una planificación, para darte una palmada de aliento, para resolver algún problema con alumnos que se pelearon en el aula. Sabés que contás con ella, que toma los problemas y que los resuelve” (Docente 4, grados superiores, notas de campo).

“Siempre está ahí para darte una mano, siempre puede todo, yo la veo, a veces como una niña que lleva muchas muchas cosas en sus hombros. Es una niña pero puede con todo. El tema es que a veces es demasiado peso” (Docente 2, área de recuperación, notas de campo).

“Sabés que vas a la dirección y está para ayudarte. Además, conoce a todos los chicos de la escuela, los conoce en detalle. Y ellos la conocen a ella. Sabés que cuando interviene en una situación la resuelve, es muy operativa, toma la dificultad y resuelve.” (Docente 6, grados superiores, notas de campo)

Los docentes describen a Analía como una directora que “les da una mano” y que, además, está siempre disponible para hacerlo. Analía es, para la mayoría de los docentes de la escuela, alguien a quien pueden acudir. Según las observaciones y los relatos, siempre está disponible para trabajar con un docente que la requiere por una consulta o algún tipo de dificultad. Se trata de alguien presente y confiable: acuden a ella porque los escucha y porque, además, es efectiva en el abordaje de las dificultades.

Podemos decir, que los docentes se constituyen en este vínculo con la directora, como otros que requieren de su ayuda, fundamentalmente para resolver problemas de comportamiento de los alumnos. Analía está disponible y, además, es quién sabe cómo resolver rápidamente este tipo de dificultades. La disponibilidad de la directora es narrada por docentes, y por la propia Analía, como una disponibilidad sin límites. Ella se presenta como alguien que siempre puede ayudar a los docentes y, los docentes la ven como alguien que siempre puede hacerlo. Además, es alguien que siempre puede con la dificultad que se presenta. Así, Analía parece adquirir en la relación con los docentes rasgos de objeto bueno (Klein, 2005), es decir de un objeto idealizado que provee todo lo que el otro desea o necesita.

El vínculo de Analía con los docentes es un vínculo basado en la disponibilidad y la confianza. En éste, Analía parece tomar el lugar de alguien que ofrece cuidados a los docentes y los docentes parecen ocupar, en ocasiones, la posición de niños, es decir, de quienes son orientados, ayudados, protegidos por Analía.

3.2. Los docentes como otros en quien confiar

Analía señala que hay un grupo importante de docentes que se identifican con el proyecto de la escuela y “encuentran su lugar” en la institución. Señala:

“Hay docentes que se identifican con el proyecto de la escuela, con esos criterios y así encuentran su lugar. Después, cada uno encuentra sus modos, tiene libertad de hacer” (Analía, entrevista).

Analía refiere que confía en estos docentes. Los describe como comprometidos con el proyecto de la escuela, con el trabajo con el marco del diseño curricular, con ocuparse del aprendizaje de los alumnos. Señala que si estas características están, cada docente trabaja con libertad, desarrolla su estilo y ella no controla o supervisa sus acciones:

“Para mí es fundamental, si veo que tenés ganas de trabajar, que sos alguien que se compromete con la escuela y con los alumnos, adelante, te acompaño. Hay un grupo de maestras maravilloso, en las que puedo confiar. No sigo al pie de la letra lo que hacen pero sé que están trabajando bien” (Analía, entrevista).

Vemos cómo en distintos momentos Analía valora que los docentes muestren predisposición al trabajo, interés por el proyecto de la escuela, se preocupen por los niños en general y por acompañar a los chicos con dificultades. Con estos docentes construye un vínculo que podríamos caracterizar como basado en la confianza. Según Cornú (1996) “la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo” (p. 22) Podríamos decir que Analía, a partir de reconocer ciertos indicios en los docentes (que le permiten suponer que están comprometidos con la tarea, tienen ganas de trabajar, etc.), deposita en estos docentes su confianza. Podríamos decir, a su vez, que este depósito de confianza, esta apuesta a futuro, la realiza en aquellos con quienes se identifica, es decir en los docentes en los que ve rasgos de personalidad que ella misma posee y valora. El “compromiso con la tarea”, “el compromiso con los niños” se presentan como rasgos valorados en la propia Analía, y son rasgos que caracterizan a los docentes “confiables”. Así, los docentes en los que Analía confía, podríamos decir que son docentes que se le asemejan en ciertos rasgos. Los confiables son otros semejantes (Freud, 2008).

3.3. Los docentes como otros con quienes confrontar

La directora señala que en la escuela existen personas muy comprometidas con su trabajo y otras que no lo están: se trata de docentes que no siguen el proyecto, personas que hacen su tarea “a medias o hacen poco” (entrevista inicial). Cuando se le pregunta acerca de cómo trabaja con este grupo de docentes señala que hace lo posible para hacerles notar “que no están haciendo lo que se espera”, “que noten que están afuera del proyecto de la escuela”. Analía señala que en estos casos lo que intenta hacer es “limpieza”. Habría personas limpias, aquellas comprometidas y otras “sucias” y de estas la escuela tiene que librarse. Analía considera que una de las tareas de la dirección es la de realizar esta “limpieza”:

“Un poco estar en la dirección es también eso, es limpiar la escuela, hay gente con ganas, ética y compromiso y gente que no, y cuando no están a la altura de las circunstancias se los hago notar. Tuve conflictos con un grupo de docentes que hasta boicotearon un acto de historia de la escuela, pero no pudieron conmigo. De a poco se fueron yendo y hoy no queda ninguna y fue como una limpieza para la escuela” (Analía, notas de campo).

Respecto de los modos en que “les hace notar” Analía señala que confronta lo que hacen con los criterios de la escuela y les comunica que están en falta, que lo que hacen no está bien:

“Tengo ahora problemas con un docente, me está costando que trabaje con los criterios que establecimos, tengo que señalarle cosas como si recién estuviera empezando, está lleno de vicios, hay gente con vicios y no puede ser. Una cosa es no saber, no saber algunas cosas, podés no saberlo, pero otra cosa es el vicio, es saber y hacer lo que se te cante. Como si no le importara nada y lidiar con eso es muy difícil. Pero es así, no le pierdo pisada porque si no hace cualquier cosa y no puede ser. Y eso se lo digo, directamente, le estoy encima y se lo marco cada vez que es necesario” (Analía, notas de campo).

Analía describe problemas que tiene con la vicedirectora actual (asumió el cargo en el año en que se realiza la investigación). La describe como una persona no preparada para trabajar en un contexto como el de la escuela y señala que sin ese compromiso no puede mantenerse en la función, porque en vez de colaborar es un problema más, un obstáculo:

“La vice actual sé que no va a durar. Ya me dijo que ella algunas cosas no iba a hacer. Por ejemplo ir a las reuniones de la RED en el barrio, que ella no pensaba entrar al barrio. Tampoco iba a ir de campamento. Y la cosa así no va. Hay cosas que tenés que hacer, porque la escuela es así, el contexto es este y si no lo hacés te vas. Se va a terminar yendo y es mejor que se vaya, si no va a aportar nada a la escuela, mejor que esté en otro lado. A mí no me da igual, si no va a aportar a la escuela, para mí es mejor que no esté y colaboro con la salida, es parte de la tarea” (Analía, notas de campo).

En los meses que duró la investigación en la escuela, diferentes miembros del equipo de dirección (secretarías y vicedirectoras) estuvieron de licencia o renunciaron al cargo. Analía señala que esto suele suceder con frecuencia:

“Pasa con muchas secretarías y vicedirectoras que llegan a la escuela y no pueden trabajar en estos contextos, no se bancan ir a la villa, no se bancan a los pibes y a las familias (...) todo les causa mucha impresión, dicen que es inabordable o inaceptable. Cuando veo que no pueden, cuando dicen que no pueden yo soy muy frontal, se los hago notar, les hago notar que el problema son ellas y no el contexto y los invito a irse” (Analía, notas de campo).

Analía describe así a otro grupo de docentes (e incluye a miembros del equipo de dirección). A diferencia de los docentes a los que nos referimos en el apartado anterior, este grupo de docentes son los no confiables o los que merecen su desconfianza. Son aquellos que tiene que controlar para que cumplan con los criterios de trabajo del proyecto de escuela, aquellos en los que no puede hacer esta apuesta a la conducta a futuro (Cornú, 1996). Cuando lo que se establece en el vínculo con el otro es la desconfianza, Analía apela al control o bien a la confrontación para que el otro abandone la escuela. No parece haber en estos casos posibilidad de construir otro tipo de relación. La lógica parecería ser: “O bien sos alguien comprometido y te ayudo o bien sos alguien con quien confronto para que te vayas”. La confrontación se basa, según sus relatos y las observaciones, en señalar al otro que está fuera de lugar, que está en falta respecto de lo que se espera. La descripción del otro que realiza Analía, en estos casos, parece tener rasgos propios de la idealización. La idealización del objeto, en este caso del otro sujeto, supone llevar a la perfección las cualidades del objeto (Laplanche y Pontalis, 2013). Según Melanie Klein (2005), la idealización del objeto funciona como un mecanismo de defensa. Así, según la autora, van en paralelo la escisión llevada al extremo entre un objeto bueno idealizado y dotado de todas las cualidades y un objeto malo con rasgos perseguidores. Si tomamos esta noción, podemos decir que Analía describe a estos docentes como un objeto malo. Son docentes o directivos que no pueden, no quieren, no desean, hacen las cosas mal, se escapan a su control. Podríamos decir que se trata de otros no semejantes, cuyos modos de ser y hacer son muy diferentes a los de Analía. Esta diferencia, se presenta en los relatos de Analía como diferencias “insalvables”. En tanto otros

totalmente malos, que no tienen nada para ofrecer, se presentan como otros a eliminar, no son ni semejantes ni auxiliares sino enemigos (Freud, 2008).

4. Sentidos del vínculo con la administración del sistema educativo

Vimos en apartados anteriores que Analía mantiene con la administración del sistema y sus distintos agentes relaciones que cobran sentidos diversos.

Por un lado, la administración del sistema (se trate de la supervisión o algún área del Ministerio) es vista por la directora como aquella que puede proveer de recursos humanos o materiales a la escuela: libros, guardapolvos, capacitaciones, etc. Analía no duda en hacer llamados y solicitar lo que necesita para la escuela. Señalamos que Analía se construye en este vínculo como sujeto de la necesidad, del pedido y a la administración como sujeto que provee los bienes que su escuela necesita. Hicimos referencia, a su vez, que elige, en esta relación para obtener recursos, evitar la confrontación (y armar un vínculo desde el reclamo). En segundo lugar, habíamos señalado en distintos apartados como Analía establece con la administración, con la autoridad una relación de obediencia. Actúa en función de las pautas y normas que la autoridad define, aunque no encuentre sentido a esos pedidos o encargos. Solo en el caso en que se trata de proteger a los niños, Analía establece con la autoridad un vínculo que no es de obediencia.

Nos interesa sumar un sentido que da cuenta del vínculo con la administración en el que no hemos profundizado en apartados anteriores. Analía al referirse a la administración, más precisamente a miembros de la Supervisión o de Programas de formación del Ministerio, genera sentidos vinculados con la idea de otros como modelo, como otros que la hacen crecer:

“El supervisor es para mí un modelo, siempre tengo presentes a directores o supervisores que funcionaron como modelo (...) Son personas que son referentes por lo que saben o saben hacer, por eso aprendí mucho observando y cuando no sé muy bien qué hacer con algo pienso en ellos o bien los consulto. Por eso también me interesa que vengan a la escuela y nos nutran, me nutran. Aprendí mucho de mis supervisores y sigo aprendiendo, para mí algunos de ellos son modelos a seguir” (Analía, entrevista).

Aquí, Analía refiere a una relación con la administración (más precisamente con algunos de sus actores) que involucra la circulación de saberes. Así, el otro es para Analía fuente de saber. Ya sea porque se constituye en un modelo que ella puede tener de ejemplo, ya sea porque ofrece saberes que considera valiosos. La idea de que los saberes la nutren (y nutren a la escuela) permite pensar en que Analía concibe este vínculo de formación como relación materna (Mastache, 2003). Es decir, el otro ocupa imaginariamente el lugar de madre y Analía el lugar del niño a ser alimentado/nutrido. Así el otro es alguien que a partir de ofrecer sus saberes, me permite crecer.

V. La experiencia de dirigir de Analía Sentidos en torno a la propia experiencia

Del mismo modo que en el Caso 1, en este apartado nos interesa profundizar en los sentidos en torno a la propia experiencia de dirigir de Analía. Si bien nos detuvimos en analizar estos sentidos sobre las actividades, el vínculo con los otros, el proyecto de escuela y el contexto; el interés aquí es el de una interpretación más holística: cómo vive Analía la experiencia de dirección. Para este análisis nos detendremos en algunas de los enunciados que Analía compartió con nosotros con cierto sentido figurado o metafórico y que se convierten en una vía para indagar de qué modo vive la experiencia de dirigir la escuela.

Como ya señalamos, la metáfora (Lakoff y Johnson, 1998) estructura nuestras acciones y nuestros pensamientos, “impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (Lakoff y Johnson, 1998, p. 39). Esto significa que actuamos en función de cómo entendemos las cosas y “la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (Lakoff y Johnson, 1998, p. 41).

Las metáforas se constituyen en un analizador de la experiencia. Los efectos de sentido de una u otra metáfora no siempre son evidentes o conscientes para quienes las utilizan y para quienes las escuchan. En este punto su análisis resulta una vía pertinente para la interpretación de diversos sentidos en torno a la experiencia directiva.

1. “Ser directora es demostrar que podés”: la dirección como prueba

Cuando se le pregunta a Analía qué es dirigir, lo primero que hace es una aclaración: “y, si sos joven y sos mujer, dirigir es dar cuenta de que estás a la altura, que podés”. Señala:

“En la dirección hay muchos hombres y además hay muchas personas que tienen mucho más que cuarenta años. Si sos muy joven y si sos mujer te miran con desconfianza, como si no estuvieras preparada. Entonces, te sentís como

que en cada situación tenés que poder dar cuenta de que podés ser la directora”
(Analía, entrevista).

Aparece así el sentido de que estar en la dirección es “estar a prueba” por ser mujer y ser joven. Parecería ser que, en tanto los roles son ocupados en muchos casos por hombres o personas de más edad, la coexistencia de “mujer” y “juventud” hacen que los otros duden de las capacidades de dirección de alguien. El sentido de “estar a prueba” hace que el riesgo de cometer un error sea vivido con mucha presión o exigencia. Analía señala:

“Parece una locura pero hay quienes piensan que porque uno es joven no sabe o no es capaz, entonces el esfuerzo es mayor, tenés que estar mostrando que sí podés, a los padres, a los compañeros, a los supervisores. No podés mostrar que no sabés algo, tenés que cuidarte de no equivocarte...” (Analía, notas de campo).

2. “Soy una luchadora”: la vida y la dirección como campo de batalla

Analía se describe a sí misma, en distintos momentos, como “brava, luchadora”. Narra diferentes situaciones en las que pueden observarse elementos comunes: una persona o grupo que se le opone y ella, muchas veces en situación de desventaja, ejerciendo cierta oposición o confrontación. A su vez, relata estas situaciones y manifiesta orgullo por esa posibilidad de oposición y “rebeldía”. Dice:

“Siempre fui medio brava, de chica nunca supe quedarme con la boca cerrada, nunca, siempre fui eso, brava, una luchadora...lo sigo siendo ahora como directora. Pueden venir padres a patotearme, a decirme cosas agresivamente y no me achico. Entendí que la vida es un poco eso, dar lucha, no dejar que te lleven por delante y la dirección también” (Analía, notas de campo).

En algunos de sus relatos, en estas luchas o conflictos aparece la idea de injusticia. En estos casos, la confrontación se plantea entre alguien que actúa injustamente o de modo deshonesto y ella, quién representa o lucha por la justicia. Así, se definirá como una “luchadora” como alguien que actúa ante condiciones adversas o que considera injustas, “sin

darse por vencida”. Refiere, por ejemplo, al conflicto que tiene con la directora que la precedió en el cargo en relación con el inventario de la escuela:

“Fue así, cuando me puse a revisar los papeles, llamé a la directora anterior y le dije que faltaba el inventario y me puse a hacerlo y faltaban cosas y se pudo todo. Se puso como loca. Elevé el informe a supervisión y hasta me denunció. Lo mismo me pasó con algunos padres de cooperadora, que se metieron a defenderla. La verdad es que yo estaba haciendo las cosas bien y no tenía nada que perder y nada que ocultar, pero bueno, fue un estresazo, fue un momento duro que tuve que aguantar e ir para adelante, pelearla, no quedaba otra, no iba a quedarme callada si veía algo deshonesto” (Analía, entrevista).

Aparece aquí una situación hostil. La llegada a la escuela no es fácil: la conducción anterior no facilita la transición que implica asumir la dirección. El inventario se presenta como un importante núcleo de conflicto. Analía, en vez de dejar las cosas como están, decide avanzar con la realización del inventario e informa de aquellos bienes que no están en la escuela, lo que agudiza el problema y el enfrentamiento con la directora saliente y con algunas familias. Podemos interpretar la postura de Analía en términos de firmeza (Mendel, 2011). Para Mendel (2011) “ser firme es, ante el otro, poner al desnudo la propia personalidad y mostrar de modo explícito y sin debilidad valores que son propios. Haciendo esto uno obliga a ese otro a tomar posición respecto a tal firmeza y a tales valores. En este caso el sentimiento que guiará será la admiración ante la solidez de una actitud percibida como reflejo de una fuerza interior identificándola con su portador.” Analía señala “yo estoy haciendo las cosas bien y no tenía nada que perder y nada que ocultar”. La firmeza en la acción parece así descansar en los principios éticos: se hace lo correcto, en términos de lo que está bien según valores éticos o morales y esa acción enorgullece a la propia Analía. También aparece el sentido de “hacer las cosas bien”, es decir de acuerdo a los marcos que define la tarea. Así, insiste el sentido de cumplir u obedecer a lo que define o determina la autoridad.

La hostilidad del contexto, la idea de pruebas, la presencia de la confrontación son sentidos que nos permiten identificar la presencia de un guion heroico (Fernández, 2005, Nicastro, 1997) en el ser directora mujer.

3. “Soy una directora villera”: la vulnerabilidad como valor

Analía señala que cuando asistió al acto público para tomar su primer cargo como directora, sabía que quería la escuela. Había tenido algunas dudas (vinculadas con el hecho de trabajar muy cerca de su casa, sobre todo por tener que cruzarse con miembros de la comunidad frecuentemente) que luego disipó:

“Al principio tenía algunas dudas, por la cercanía, porque estás en el barrio y te cruzás a todos, pero lo hablé con mi marido y me apoyó. Fui al acto público sabiendo que quería esta escuela. Y ¿sabés qué? Qué fue lo raro, que me di cuenta después que era la primera vez que elegía el lugar donde trabajar. Esta es mi (con énfasis y tocando el pecho con la mano) escuela”
(Analía, entrevista).

Las palabras y el gesto de Analía denotan una fuerte pertenencia a la escuela, vinculada con la posibilidad de elegirla como destino. La pertenencia parece definirse, también, en relación con otro factor: las características de la población que asiste a la escuela. A la escuela asisten niños de la villa cercana y ella se identifica con esa población, “soy la directora villera, la directora de los villeros”, dice una y otra vez. Así, parece existir un fuerte vínculo con la comunidad, en la que Analía y la escuela se definen como los protectores de los villeros, aquellos que están en situación de desprotección, desventaja social.

Como hemos señalado en la introducción Analía alude (más de una vez) a una situación de confrontación con padres del barrio de la escuela (a los que identifica en términos de pertenencia de clase media). Describe que ellos critican la apertura de la escuela a los chicos de la villa, aludiendo al momento en que la escuela dejó de recibir solo a los niños del barrio que rodea la escuela y comenzó a recibir población de la villa. Analía relata que en una oportunidad una madre en una reunión de varias familias le gritó “lo que pasa es que usted es una directora de villeros”; y señala que ella agregó “sí, soy una directora de villeros, ¿y qué?”, dice). En el relato se presenta a la comunidad de la escuela escindida en dos grupos: la clase media que aparece representada en la escena en la madre y, por otro lado, los villeros, aquéllos que viven en el asentamiento cercano a la escuela. Estos dos grupos, de acuerdo con el relato, parecen tener una relación conflictiva, no podrían convivir o integrar la institución (en la acusación parece descansar en el supuesto de que una directora debe

decidir de qué lado estar). Analía, entonces relata el episodio y se describe a ella misma como alguien que necesariamente debe elegir (en una situación que se define como de conflicto, en tanto habría dos “bandos”). Ella elige a los villeros, a los desprotegidos y hay cierto “orgullo” en esa definición de sí misma. Así, acepta la escisión o brecha y no se propone ser la directora de todos.

Cuando se le pregunta a Analía sobre el porqué de la elección de la escuela y sobre por qué se define como “directora villera”, señala:

“Necesito sentirme útil, sé que el trabajo en estos contextos es muy muy difícil, pero acá me siento útil, es así. Digo que soy una directora villera porque me importan los que menos tienen, los que peor la pasan. Yo sé qué es pasarla mal, sé lo que es pasar por situaciones de abuso o violencia (se le entrecorta la voz) y no puedo ver que algunos chicos pasen por eso” (Analía, notas de campo).

En otro momento señala:

“No sé...el trabajo es muy difícil, es agotador, tenés que poner el cuerpo, estar, estar preparado, muy preparado, pero siento que pese a eso me gusta, lo disfruto, me parece que ayudo, siento que puedo darle algo a estos chicos que necesitan protección, entendés? Puedo hacerlo, y yo sé que es ser chico y necesitar protección, sufrir situaciones donde lo necesitás (se le llenan los ojos de lágrimas) bueno, de eso, prefiero no hablar, pero creo que es eso, que ayudo y que puedo hacerlo” (Analía, entrevista).

Analía volverá sobre la cuestión de “saber qué es estar desprotegida” en otras oportunidades. Hará alusión a situaciones (que no describe en profundidad) que sufrió de pequeña y que le permiten comprender la situación de “fragilidad y desprotección que viven estos chicos”. Nunca avanzó en la descripción de esas situaciones de la niñez ni se mostró predispuesta a abordarlas con mayor profundidad. Podemos señalar, que algo de esa experiencia de la infancia, la lleva a identificarse con los alumnos de la escuela que viven situaciones de desprotección. Podemos pensar, que el brindar cierta protección a los niños

funciona como una herramienta de reparación en su propia historia personal, como una forma de tramitarla o elaborarla.

Vemos en estos pasajes como Analía alude a su pasado y señala, sin querer profundizar, que vivió situaciones de violencia. Esta experiencia, parecería ser una de las razones, según ella, por las que elige trabajar en estos contextos: para brindar protección y cuidado a niños para que no estén desprotegidos como ella lo estuvo. Se presenta a sí misma como una directora villera, y señala sentir orgullo en esa definición. Relata la situación en que una madre usa el término “villera” para descalificarla, el ser pobre y de la villa aparece aquí como un rasgo que merecería el desprecio del otro. Analía señala cómo en vez de sentirse humillada por dicha calificación la toma para reafirmarse, para definir su autoridad como una directora que “está del lado de los villeros.” Esta escena (y los demás relatos de Analía) nos hacen pensar en los estudios sobre la vergüenza de de Gaulejac (2009). El autor señala que la vergüenza es un sentimiento doloroso sobre el que no se quiere hablar. Tiene su origen en la infancia pero se reconfigura a lo largo de toda la vida. De Gaulejac (2009) analiza distintos relatos de vida y presenta algunas vivencias-tipo en las que la vergüenza se articula de cierta manera. Señala así que una de las posiciones que puede adoptar el sujeto en relación con la vergüenza es lo que llama “vergüenza invertida”. Señala que en este caso el orgullo es un medio para restaurar el Yo o reencontrar una dignidad perdida. Se da así, como en la escena que Analía relata, una inversión de los términos que transforman la mirada negativa (ser villero, vulnerado, pobre) en conciencia positiva exaltada (ser villero es motivo de orgullo, una identidad elegida para Analía y reivindicada). Así aquello que debería avergonzar es valorizado y puede ser mostrado. Si bien no contamos con datos que nos permitan profundizar en la infancia de Analía (ya que ella señaló que no quería hablar de esa etapa), sus dichos sobre su infancia y la identificación con los “villeros” (a partir de la posición de vulnerables en ambos casos) nos permite pensar en cómo una situación que podría resultar en motivo de vergüenza se convierte en algo a valorizar en el marco del ejercicio de la profesión.

Por otra parte, podríamos pensar que para Analía, la historia de sufrimiento queda en la esfera de lo íntimo y, por ello, el trato dado a los alumnos con dificultades adquiere un sentido más subjetivo que social.

4. “Un astronauta en el espacio, eso soy”: la soledad y exigencia de la dirección

Analía señala en distintos momentos frases que aluden a un sentimiento de soledad en el trabajo. Durante gran parte de la investigación, como hemos mencionado, Analía no contó con vicedirectora y secretaria. Por otra parte, el año anterior a la realización de las observaciones, sí hubo vicedirectora y secretaria en el equipo directivo. Analía alude a que la vicedirectora dejó el cargo porque “si bien se llevaban bien, tenían modos muy distintos de trabajar” (...) “yo sé que soy muy exigente, espero que los otros se involucren como yo y eso a veces es difícil, la vice no estaba para eso.” Estos datos nos llevan a preguntarnos si la dificultad para conformar equipo directivo de Analía (y la consecuente soledad que siente), se vincula con los problemas del propio sistema de reemplazos y coberturas de los equipos de las escuelas, o bien, se vincula con cierta imposibilidad de Analía de trabajar con otros. Podemos pensar que habría en la posición adoptada por Analía rasgos de omnipotencia, en tanto se constituye como la única que puede y quiere dirigir la escuela y, desde ese lugar, rechaza a otros posibles miembros del equipo directivo que podrían ayudarla.

Una de las frases que Analía dijo, en más de una oportunidad, para referirse a su sentimiento de soledad fue: “así estoy, más sola que astronauta en el espacio”. Al preguntarle por qué un astronauta, pensó algunos segundos y señaló:

“Y...estoy sola, sola hace mucho tiempo, siento que desde que estoy en la escuela no logré tener un equipo de dirección, me siento sola, muy sola como el astronauta que está solo en el espacio. Y, además, siento que la dirección es por momentos una tarea inmensa, inmensa. Creo que por eso. Pero bueno, acá estoy (sonríe)” (Analía, notas de campo).

La figura del astronauta como imagen para describir su soledad, puede también hacernos pensar en un trabajo con altas exigencias, valorado socialmente, que hacen solo algunos. Podemos dejar planteado el interrogante acerca de la presencia de cierto sentido de heroísmo (y de soledad propia del héroe) en la vivencia de Analía. Nos preguntamos, cuánta de esa soledad es producto de las reglas del sistema y cuánto de su propio modo de vincularse con los otros desde un lugar en el que ella misma se describe como de mucha exigencia hacia sí misma y hacia los demás.

VI. Caso 2: Conclusiones

1. El sentido psicofamiliar en la experiencia directiva

Hemos definido a la experiencia directiva como una configuración de múltiples atravesamientos, atravesamientos sobre los que el sujeto produce sentidos. Estos sentidos dan cuenta de las emociones, valores, concepciones que se articulan en ese espacio de encuentro o intercambio del director con el mundo (social, político, institucional, intersubjetivo) que es la experiencia.

A modo de cierre del análisis de este caso, presentamos, en primer lugar, una síntesis de los análisis realizados organizados por perspectivas de análisis: social y política, psicosocial, institucional y psíquica. En segundo lugar, presentamos los rasgos que adquiere la experiencia de Analía.

Desde un **punto de vista social y político**, podemos decir que Analía describe al contexto en el que se halla la escuela como un lugar de vacío y carencias. La persistencia del sentido de falta vinculado con la pobreza, nos permitiría hablar de la existencia, en las descripciones de Analía, de ciertos componentes propios de una visión *smithiana* de ésta (Redondo, 2004) en la que se omite el análisis de las causas sociales que producen la desigualdad. En relación con las autoridades del sistema, Analía adopta una posición que podríamos llamar de conformidad con las pautas y reglas que se establecen. Es decir, actúa en el marco de las regulaciones de la política educativa que el sistema establece.

Desde un **punto de vista institucional**, podemos decir que en la experiencia de Analía la escuela es significada por oposición al barrio. Mientras el barrio no ofrece condiciones adecuadas y posibilidades de desarrollo a los niños, la escuela ofrece protección y cuidado. Esta presentación dicotómica de la realidad en la que aparece un polo con atributos malos y otro polo (la escuela) con cualidades positivas, nos permite hablar de cierto proceso de idealización (Klein, 2005) de la realidad, más precisamente de la escuela, cuya perfección se construye por oposición al barrio que carece de todas estas cualidades. La escuela es, en la visión de la directora, “objeto bueno” (Klein, 2005) que puede no sólo proteger a los niños

sino también a los adultos. En el marco de esta concepción de escuela-contexto, el proyecto institucional es definido por Analía como un proyecto de “dar vida” a la escuela. La escuela se refunda, a partir de la llegada de Analía, como tal. Es ella quien, a partir de su actividad constante, imprime orden y organiza la institución (Souto, 2020). Esta refundación de la institución se da en un proceso que privilegia las intervenciones en el nivel de la organización sin avanzar en el trabajo sobre lo institucional (Fernández, 2005). La institución parece ser una institución con un fuerte desconocimiento o negación del pasado y de ciertos conflictos institucionales (conflictos que solo Analía nombra).

Desde un punto de vista psicosocial, podemos decir que Analía se constituye en la líder (Maisonneuve, 2009) de la organización de la escuela. A su vez, se mantiene en un lugar de liderazgo central y es su presencia y actividad la que garantiza que las actividades escolares se desarrollen. En relación con los grupos de docentes suele ocupar un lugar de líder de la dependencia (Bion, 2006). Es decir, su presencia, en ocasiones es vivida por el grupo (y por ella) como absolutamente necesaria para que el grupo realice su tarea. Podemos decir así que, en ocasiones, se establece entre Analía y los docentes cierta dependencia emocional. Desde el punto de vista de Analía, existen en la escuela dos tipos de docentes. Los que se comprometen con el proyecto y los que no. Analía valora y acompaña a los primeros, con quienes claramente se identifica (“son comprometidos”, “trabajan según el diseño”, etc.) y excluye a aquellos que mantienen diferencias con el proyecto de escuela y con ella. Ejerce así, en ocasiones, un liderazgo con rasgos autocráticos (Maisonneuve, 2009).

Desde un **punto de vista psíquico**, podemos decir que Analía se encuentra fuertemente identificada con el proyecto de escuela que busca realizar. Dicha identificación es tal que, podemos pensar, que por momentos existe cierta indiferenciación entre ella y su trabajo en la escuela. Se vincula, especialmente, con los niños que tienen dificultades de comportamiento y llegan a la dirección por dificultades para sostener la tarea en el aula. Mantiene con estos niños vínculos que podemos denominar de gran compromiso afectivo. Podemos decir que, su historia como niña en situación de vulnerabilidad, hace que se identifique fuertemente con ellos. Mantiene con la autoridad una posición que suele ser de obediencia, respeta a los superiores, en ocasiones los toma como modelos. Incluso cuando está en desacuerdo, busca los modos de vincularse con ellos sin confrontar. Por último,

podemos decir que su necesidad de intervenir directamente en distintas situaciones y actividades institucionales y las dificultades que encuentra para delegar tareas nos permiten hablar de una posición psíquica con rasgos omnipotentes (Bion, 2009).

A modo de conclusión y síntesis volvemos sobre la pregunta que orienta este estudio: ¿Qué sentidos asume la experiencia directiva para Analía? ¿Qué rasgos centrales asume su experiencia como directora de escuela en un contexto de vulnerabilidad social?

El análisis del caso nos ha permitido presentar una multiplicidad de sentidos de la experiencia de Analía, sin embargo, afirmamos que hay un sentido que insiste y se constituye en articulador de otros sentidos y es *el sentido materno y psicofamiliar en la experiencia directiva*. La experiencia de Analía se configura como una experiencia en la que las actividades, valores, ideas y emociones se articulan en torno al deseo de cuidar y proteger a niños y docentes (aquellos con los que se identifica) y de construir una escuela que albergue y cuide a todos de la hostilidad del contexto. Analía parece ubicarse imaginariamente, en ocasiones, en el lugar de madre, mientras los alumnos y/o docentes ocupan el lugar de hijos; son aquellos a contener, cuidar, proteger, orientar, formar. Analía parece buscar que los otros de la institución dependan de ella. Podemos decir, entonces, que la experiencia de Analía se configura, en su dimensión fantasmática (Anzieu, 2009) como experiencia materna. Analía persigue, entonces, la construcción del proyecto de escuela con la inclusión de quienes acuerdan con ella y establece un modo de vínculo que busca la dependencia de los otros. Quienes no acuerdan con el proyecto son vistos como opositores y quedan excluidos de éste. Analía encuentra modos de evitar la confrontación con la autoridad y evita, así, la adopción de una posición política (Mendel, 1974). Elige la imploración como modo de obtención de lo que necesita por parte del sistema. Prima así, en su modalidad de vínculo, un funcionamiento de tipo psicofamiliar (Mendel, 1974).

Para concluir, señalaremos algunos de los rasgos, desde un punto de vista clínico, que asume la experiencia directiva de Analía:

- Se trata de una *experiencia caracterizada por un alto nivel de compromiso con la tarea* y de altos niveles de disponibilidad para brindar ayuda a los actores institucionales.

- Se trata de una *experiencia con componentes de omnipotencia*. Analía resuelve las distintas problemáticas que se presentan en la institución. La mayor parte de las actividades institucionales suponen algún tipo de intervención de su parte. Encuentra dificultades materiales (problemas para conformar equipo directivo) para delegar tareas, y al mismo tiempo tiene dificultades de índole psíquica para delegar en otros su tarea. En este sentido, se trata de una experiencia que asume rasgos de omnipotencia y de generación de vínculos de dependencia hacia ella.
- Se trata de una *experiencia caracterizada por una sensación de soledad*. Las dificultades de Analía de conformar equipo directivo provocan en ella sentimientos de soledad, en tanto todas las tareas de dirección recaen en ella. Su ubicación en una posición materna (respecto de niños y docentes) refuerza este sentimiento, en tanto es ella sola, la responsable de garantizar estos cuidados. Así, coexisten en su experiencia sentidos contradictorios: cierta necesidad de ocuparse de todo y la necesidad de compartir la tarea con otros.
- Se trata de una *experiencia caracterizada por la escisión bueno/malo* (Klein, 2005). Analía concibe el barrio (como malo) en oposición a la escuela (como bueno); a su vez, identifica a los docentes como semejantes (buenos) y como enemigos u opositores (malos). Logra trabajar con aquellos aspectos de la realidad que considera buenos y rechaza de modos diversos los aspectos malos de ésta.
- Se trata de una *experiencia en la que priman las dimensiones instrumentales y psíquicas de la tarea*. Analía se muestra sensible con las desigualdades sociales de los niños que asisten a la escuela. Ante el sufrimiento social sus respuestas son organizativas y de cuidado. Ofrece a los niños espacios de continencia emocional (Bion, 2006). El vínculo que establece con la situación de vulnerabilidad social parece responder a su historia personal más que a la búsqueda de una transformación política. Buscará ofrecer a los niños aprendizajes de calidad (centrados en las definiciones curriculares) como medio para mejorar sus condiciones de vida. En este sentido, decimos que realiza un abordaje de la problemática social desde lo instrumental.

2. La experiencia de investigar la experiencia directiva de Analía

Como hemos mencionado en distintos lugares de este escrito, en el enfoque clínico, la implicación es entendida como el conjunto de relaciones, vínculo particular y absolutamente inevitable que entablan en el proceso de conocimiento, el investigador y el objeto de investigación, sea un sujeto individual, colectivo o social. Este vínculo puede incluir tanto dimensiones conscientes como inconscientes (Barbier, 1977; Lourau, 1975).

El análisis de la implicación es un proceso que ocurre en distintos momentos de la investigación. En lo que refiere al trabajo con el caso 2, recuperamos aquí el trabajo de reflexión realizado sobre las impresiones referidas al momento de recolección de los datos cuyo análisis nos permitió avanzar en la construcción de conocimiento sobre la experiencia de Analía.

Debo señalar que la interpretación del modo de estar presente de Analía, o su modo de vincularse con los demás, me creó ciertas dificultades. En los primeros análisis de los datos, construí hipótesis que señalaban, como sentidos generales, su compromiso con la escuela y el proyecto, su trabajo en la dimensión instrumental de la gestión, su disponibilidad a brindar guía a los docentes y, su capacidad de contener y acompañar a los estudiantes con más dificultades. De alguna manera, mi mirada sobre ella se centraba, sobre todo, en aspectos técnicos: conocía el diseño curricular, buscaba generar un proyecto pedagógico basado en lo que el diseño proponía, trabajaba con los docentes en la construcción de propuestas de aula. Algunas de las impresiones que anoté en la entrevista inicial y en los registros de observación, relacionadas con esta interpretación, fueron:

“Analía parece una directora comprometida con la escuela y la tarea. Le da una gran importancia a lo pedagógico, su deseo e interés parece estar puesto allí” (Registro de impresiones. Entrevista inicial)

“Analía conversa bastante con algunos docentes sobre los proyectos de aula. Parece disfrutar de esta tarea. Se me vienen a la cabeza los materiales que hablan del director como ‘líder pedagógico’” (Registro de impresiones. Entrevista inicial)

“Analía coordinó la reunión de ciclo y pareció disfrutarlo. Creo que lo disfruté también. Estaba al tanto de los proyectos de los grados. Hizo comentarios que contribuyeron a enriquecer las propuestas.” (Registro de impresiones. Notas de Campo. Quinto registro de observación)

La relectura de estas impresiones y algunas conversaciones con mi directora me permitieron darme cuenta que valoraba las “actividades pedagógicas” de Analía. Analía tenía conocimientos didácticos, sus intervenciones contribuían a enriquecer las propuestas. Seguramente cierta identificación con ella, si consideramos *la dimensión estructuro-profesional de la implicación* (Barbier, 1977) (soy maestra de nivel primario y Licenciada en Educación), provocó que valorara estos aspectos positivamente y, dicha valoración me impedía analizar otras dimensiones de su experiencia. Sentía, en el trabajo con el caso, que tenía poco para decir, además de esos sentidos generales señalados más arriba pero también que había algo más que no terminaba de poder interpretar en los datos.

Esto me llevó a volver a revisar las impresiones de los diferentes registros y volver a analizarlas. Su análisis me permitió interrogarme acerca de los modos de vincularse de Analía, de estar presente en la escuela, de realizar su tarea. Una característica de los primeros registros de observación de las jornadas en que acompañé a Analía es que no realicé registros de impresiones en el transcurso de la observación. Lo que transcribo a continuación son, en su mayoría, notas de impresiones realizadas una vez terminadas las observaciones:

“Termino la segunda jornada de observación y me doy cuenta de que no anoté impresiones mientras observaba. Algo similar me ocurrió durante la primera observación y me pregunto por qué. Estoy intentando pensar qué me genera haber compartido esta jornada con Analía...lo primero que se me aparece es “cansancio”, me siento mental y físicamente agotada.” (Registro de impresiones. Notas de Campo. Segunda observación).

“Analía muda de una actividad a otra casi sin respiro. Escucha a una maestra, atiende una llamada, hace una planilla para una salida didáctica, recibe alumnos en la dirección, etc. Se muestra muy disponible a las necesidades que tienen los docentes y niños. Es admirable esa capacidad de

hacer tantas cosas, ser afectuosa con los niños, etc. Veo un alto nivel de compromiso y esto me resulta, sin dudas, agradable. Sin embargo, hay algo que me molesta pero no identifico qué...” (Registro de impresiones. Notas de Campo. Tercera observación).

“Vuelvo a sentirme muy cansada después de esta observación. A veces parece estar sometida a un sinfín de demandas sin poder poner coto. ¿Este “sin límite” es el que me molesta? ¿Por qué?” (Registro de impresiones. Notas de Campo. Cuarta observación).

“Hoy Analía manifestó estar muy cansada y dolorida (tiene inmovilizado el brazo por dolor). Atribuye esto al exceso de trabajo y a no contar con equipo directivo para distribuir tareas. Sin embargo me pregunto, incluso en estas condiciones, por qué no puede establecer ciertos límites y cuidarse a sí misma. El modo de Analía de trabajo me produce sensaciones ambiguas. Por una parte, admiro su compromiso y entrega. Al mismo tiempo ese mismo compromiso y entrega me molesta. Como si fuera demasiado, pero ¿demasiado para quién?” (Registro de impresiones. Notas de Campo. Sexta observación).

En las impresiones citadas, doy cuenta de la admiración que me genera el compromiso y actividad de Analía. Sin embargo, siento también cansancio y, en ocasiones, malestar. Un malestar que, avanzadas las observaciones, empiezo a vincular con cierta tendencia de Analía a estar siempre disponible para los niños, para los docentes, para las autoridades. Hay algo de esa disponibilidad, que yo siento como “sin límite” que me genera malestar. El análisis de este malestar, dio lugar, a la construcción del sentido heroico (y de heroína que corre riesgos innecesarios) en la experiencia de Analía. A su vez, abrió preguntas en torno a su modalidad de presencia y vinculación con los actores de la escuela.

La relectura y el análisis de estas impresiones me permiten reconocer que lo que me molesta es que veo en esa disponibilidad casi absoluta falta de cuidado de sí. Parecen no existir límites entre Analía, su tarea, el proyecto de escuela. Como si hubiera cierta indiferenciación entre ella y su trabajo. Pero ¿por qué me molesta? Puedo decir que, este

malestar se vincula con aspectos de *la dimensión psicoafectiva de la implicación*. En mis primeras experiencias laborales el compromiso extremo y las dificultades de poner límites al trabajo me llevaron a situaciones de sufrimiento. El trabajo de análisis realizado en esos años me permitió, con el paso del tiempo, construir vínculos que llamo “más saludables” con el trabajo. Creo que el malestar de las acciones de Analía se explica en que reconozco en ella un aspecto de mi subjetividad que rechazo: el de, en ocasiones, sentir que puedo quedar sometida a pedidos o mandatos laborales y obviar así mis necesidades o deseos.

El análisis de las impresiones me permitió identificar el origen del malestar en un aspecto de mi propia subjetividad (el haber quedado, en el pasado, en situaciones de obediencia o sumisión en el marco del trabajo). Esto me permitió preguntarme acerca de qué sucedía con Analía, cómo interpretar su “ilimitada disponibilidad”. De este modo, el interrogante sobre mi propio malestar me permitió volver sobre los datos y construir hipótesis acerca de los modos de vincularse de Analía con la autoridad (y su dependencia a ésta), su modo de vincularse con docentes y niños (con aspectos propios de una función materna continente) y el reconocimiento de ciertos rasgos de omnipotencia en su posición así como la necesidad de generar dependencia en los otros.

Capítulo VII

La experiencia directiva en contextos de vulnerabilidad social Consideraciones finales

Presentamos aquí las conclusiones del estudio:

1. Nos detenemos en desarrollar la tesis producto de la investigación que supone una conceptualización de la experiencia directiva.
2. Describimos el aporte de dicha conceptualización al campo de la investigación sobre dirección escolar y presentamos algunos conceptos construidos a partir de hallazgos sustantivos de la investigación.
3. Presentamos, a partir de la conceptualización construida, una matriz de dimensiones de análisis de la experiencia directiva. Entendemos que dicha matriz puede resultar de utilidad en futuras investigaciones y, además, puede tornarse una herramienta útil para pensar la formación de directores de escuela.
4. Recuperamos algunas reflexiones del proceso de análisis de la implicación referidas al proceso de construcción de conocimiento en este estudio.
5. Señalamos posibles caminos de continuidad de la presente investigación.

1. La tesis que se sostiene

A partir de la indagación empírica realizada, y el marco teórico y epistemológico adoptado, sostenemos como tesis:

La experiencia directiva es una configuración compleja, resultado de los atravesamientos que ocurren en el encuentro de cada director con el mundo. En esa configuración podemos identificar anudamientos, más o menos estables y de naturaleza también múltiple, que dan cuenta de los sentidos que adquiere la experiencia de dirigir

escuelas en contextos de vulnerabilidad social. La experiencia directiva, así concebida, es resultado de un proceso de interpretación en términos de doble hermenéutica. Se trata de una construcción del investigador a partir de la interpretación de los sentidos que el director produce en torno a ese lugar, diferenciado de otros en la escuela, que es la dirección. La interpretación de la experiencia como proceso de doble hermenéutica se produce por la “intersección de dos marcos de significado (...) el mundo social significativo tal como es constituido por los actores legos y los metalenguajes inventados por los científicos sociales” (Giddens, 1987, p. 374). La experiencia es una configuración dinámica. Es decir, los nudos son cambiantes, los sentidos se van modificando en la experiencia misma.

Entendemos, entonces, a la experiencia directiva como una configuración compleja en la que se articulan emociones, ideas, valores, acciones. Esta configuración es efecto del encuentro de la subjetividad del director con el mundo (social, político, institucional, grupal, etc.). La experiencia se torna “asible” en los sentidos (que dan cuenta de esas emociones, valores, acciones) que el director produce en torno a esos atravesamientos sociales, políticos, institucionales, grupales cuyo entrecruzamiento se produce en ese espacio de intercambio director-mundo. Entendemos esa configuración compleja a partir del modelo de rizoma (Deleuze y Guattari, 2010). “El rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos (...) No está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes (...) Contrariamente a una estructura, que se define por un conjunto de puntos y posiciones, de relaciones binarias entre estos puntos y de relaciones biunívocas entre esas posiciones, el rizoma sólo está hecho de líneas: líneas de segmentaridad, de estratificación, como dimensiones, pero también líneas de fuga o de desterritorialización.” (Deleuze y Guattari, 2010, p. 25).

Con fines analíticos identificamos las siguientes líneas de atravesamiento de la experiencia directiva:

- Del orden de lo social, vinculados con el contexto en el que se ubican las escuelas, fundamentalmente los modos en que la situación de vulnerabilidad de las familias “entra” a la escuela e “interpela” al director y a la institución.

- Del orden de la política educativa, fundamentalmente los vinculados con: 1) las definiciones políticas en torno al rol de dirección y el lugar del director como “traductor” de esas políticas al interior de la escuela y la carga administrativa que ello representa; 2) los modos en que la supervisión escolar se vincula con la escuela y el director/ra; 3) los modos en que la administración nacional del sistema interviene en la escuela; 4) los distintos programas ministeriales (locales y nacionales) que funcionan en la escuela.
- Del orden de lo institucional, fundamentalmente asociados a los rasgos de la cultura institucional y a la dinámica institucional que se percibe en las tensiones existentes entre actores y grupos, y en los modos de abordaje de dichas tensiones.
- Del orden de lo organizacional, referidos a la distribución y organización de espacios, tiempos, funciones, tareas, etc.
- Del orden de lo psicosocial, fundamentalmente asociados a los vínculos que el director construye con otros miembros del equipo de dirección y con otros actores de la escuela en los que se apoya para sostener su tarea (padres, alumnos, auxiliares, docentes, autoridades).
- Del orden de la subjetividad del director, entre los que identificamos fundamentalmente: imágenes, deseos, miedos (más o menos conscientes) que dan cuenta de modos de vinculación con el mundo (la sociedad, la escuela, la propia tarea, etc.) y que operan como orientadoras/condicionantes de la acción.

En virtud del estudio realizado y del proceso hermenéutico al que ha dado lugar, es posible identificar en esa configuración compleja que es la experiencia, la emergencia de nudos de sentido diversos, es decir puntos de anudamiento de distinta naturaleza. Podemos pensar la idea de anudamiento a partir de la noción de punto del rizoma: “cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo. Eso no sucede en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden (...) En un rizoma, por el contrario, cada rasgo no remite necesariamente a un rasgo lingüístico: eslabones semióticos de cualquier naturaleza se conectan en él con formas de codificación muy diversas, eslabones biológicos, políticos, económicos, etc..., poniendo en juego no sólo regímenes de signos distintos, sino también estatutos de estados de cosas” (Deleuze y Guattari, 2010, p. 13).

Los nudos de sentido que hemos identificado son:

- Nudos de naturaleza social y ética, que dan cuenta del modo en que el director/ra se vincula con las problemáticas de los niños y las familias en situación de vulnerabilidad.
- Nudos de naturaleza política, que dan cuenta de cómo el director/ra se vincula con el sistema educativo, sus políticas y la posición que toma en relación a dicha definición.
- Nudos de naturaleza pedagógica-institucional que se plasman en la imagen/proyecto de escuela que los directores construyen y que buscan llevar a la práctica, y en las tensiones que se producen con los grupos institucionales en el marco del desarrollo de ese proyecto de escuela.
- Nudos de naturaleza técnica, vinculados con una concepción de tarea de dirigir y con tipos de actividades de dirección que intentan responder a las necesidades del contexto.
- Nudos de naturaleza psíquica, que dan cuenta del modo de vinculación emocional del director con el proyecto de escuela y con la propia tarea, y sus posibilidades de desarrollo y concreción.

Los anudamientos pueden ser entendidos como puntos más o menos estables y visibles en ese espacio de intercambio director-mundo, en esa configuración compleja que es la experiencia. Entendemos esos nudos como ligazones que se producen en ese espacio. Se trata de nudos que dan cuenta de los sentidos que los directores producen en y sobre ese espacio. Los nudos son, entonces, nudos de sentido. Las relaciones entre nudos y espacio de la experiencia son entendidas en términos de recursividad (Morin, 1996). Es decir que el establecimiento de un nudo produce efectos en el espacio de la experiencia y lo modifica a la vez que esas modificaciones producen efectos sobre los anudamientos.

2. Los aportes a la investigación sobre dirección escolar

La investigación sobre dirección escolar ha desarrollado, en las últimas décadas, importantes aportes a la comprensión de la tarea del director. Como hemos visto en el capítulo de antecedentes, dentro de estos desarrollos ocupan un lugar central los estudios que describen los tipos de tareas o actividades de los directivos, aquellos que se ocupan de

analizar sus funciones en la organización escolar y los que indagan acerca de tipos y aspectos del liderazgo.

Los resultados del estudio realizado nos permiten realizar algunos aportes sustantivos en algunas de las temáticas mencionadas.

Por una parte, a partir de los análisis del caso 1, identificamos un tipo de actividades y un tipo de liderazgo que no se menciona en las investigaciones antecedentes consultadas:

- *Las actividades socio-políticas:* entendemos por actividades socio-políticas el conjunto de acciones que realiza un director/ra vinculadas directamente con la población del contexto en el que se encuentra la escuela. Estas actividades tienen como propósito central promover en esa población el sentido de comunidad, es decir favorecer la construcción de lazo social. A su vez, se trata de actividades que buscan promover, a partir de esta formación comunitaria, la lucha por alcanzar mejores condiciones de vida en el marco de sociedades desiguales.
- *El liderazgo socio-político:* se trata de las acciones de influencia que realiza un director sobre la comunidad de su escuela (docentes, miembros de familias, niños, comunidad educativa en general) con el propósito de involucrar a sus miembros en procesos de participación y organización colectiva en la institución y/o contexto de la escuela.

Por último, podemos decir que la definición del objeto a partir de la noción de experiencia, así como la adopción del enfoque clínico en sentido amplio, nos ha permitido analizar dimensiones del trabajo directivo no abordadas o poco profundizadas en investigaciones previas. Centralmente, nos ha permitido considerar la dimensión subjetiva en el ejercicio de la dirección y, dentro de ella, el lugar de lo inconsciente en la experiencia de los directores. Los vínculos entre las personas se ordenan en torno a dos grandes polos: la técnica y la fantasía (Anzieu, 2009). El polo técnico está ligado, de acuerdo con Anzieu (2009), al desarrollo del sistema percepción-consciencia y a la realización de tareas comunes. Se trata del polo que permite la circulación de bienes e ideas. Podemos decir, que la investigación sobre dirección escolar se ocupa, centralmente, de problemas vinculados con

el polo técnico del ejercicio del rol. El polo fantasmático involucra la dimensión de lo inconsciente. La circulación fantasmática estimula o impide que se desvíen las realizaciones técnicas reales (Anzieu, 2009).

Los resultados alcanzados nos muestran cómo, en muchas ocasiones, los directores se vinculan con el mundo social, la institución, los distintos actores de la escuela y, con su propia tarea, desde la dimensión fantasmática. Los miedos, deseos, frustraciones, defensas, actúan y condicionan su modo de concebir el proyecto de escuela, de vincularse con el contexto, de vincularse con los otros, de abordar la propia tarea. En ocasiones, insisten en la experiencia directiva sentidos de orden psíquico y los directores viven su experiencia directiva organizada a partir de un guion imaginario en el que operan deseos inconscientes y procesos defensivos. Así, los objetos y sujetos con los que el director se vincula toman los lugares asignados en dicho guion. Entendemos que, en tanto ciertas acciones de los directores se encuentran condicionadas por fenómenos de este tipo, su inclusión en las investigaciones (y en los procesos de formación de directivos) resulta central en una mirada que se proponga una comprensión compleja del trabajo de dirección de escuelas.

Si focalizamos en la dimensión fantasmática de la experiencia directiva, más precisamente si pensamos la experiencia directiva desde la noción de imago²⁰, podemos describir, a partir de los casos estudiados (y en un ejercicio de salto de interpretación, abstrayendo sólo algunos de los rasgos que asumen las experiencias de los directores de este estudio) dos tipos de experiencias directivas:

- *La experiencia directiva como experiencia materna.* La imago que organiza la experiencia directiva es la imago materna. La escuela es concebida como un ambiente protector y de cobijo para quienes en ella se encuentran. El director/ra se encuentra fuertemente identificado con el proyecto de escuela, es “su” proyecto. Los otros de la

²⁰Laplanche y Pontalis (2013) definen *imago* como “prototipo inconsciente de personajes que orienta la forma en que el sujeto aprehende a los demás; se elabora a partir de las primeras relaciones intersubjetivas reales y fantaseadas con el ambiente familiar (pág. 191). Se trata de un concepto aportado por Jung (1911) quien habla de imago materna, paterna y fraterna. Jung (1911) no refiere a la imago del mesías. Tomamos la idea de imagen de mesías de la teoría de los grupos de Bion (2006). Es decir que tomamos la noción de “imago” ya que la consideramos fértil para pensar la experiencia directiva en su dimensión vincular y psíquica, y lo hacemos en un sentido amplio. Entendemos la imago como un esquema o guion inconsciente mediante el cual el sujeto se vincula con los otros, la imago opera como organizador del grupo e institucional (Anzieu, 2009).

institución se constituyen en seguidores/"hijos buenos" de la dirección o en opositores/"hijos malos". La tarea directiva es concebida, fundamentalmente, como tarea ligada al cuidado de adultos y niños. El contexto es concebido como amenazante y es aquello de lo que la escuela/el director debe proteger a los miembros de la institución. El saber, las instrucciones, las acciones del director pueden ser significados como objetos que permiten a los otros el crecimiento (idea de nutrición materna). El director es significado por los demás como alguien que ayuda de modo incondicional (brinda amor incondicional) y se promueven entre los actores vínculos de dependencia emocional.

- *La experiencia directiva como experiencia mesiánica.* La imagen que organiza la experiencia es la del mesías. El director se presenta o muestra ante los miembros de la escuela como alguien que puede garantizar un futuro mejor sin claridad acerca de los medios o maneras de alcanzarlo. Más que una organización de tareas para lograr cierta mejora, se instala un imaginario de esperanza en el futuro, en lo que vendrá. La escuela y el contexto son concebidos como ámbitos de sufrimiento y la dirección y su proyecto representa la "salvación" de esa situación. El director interpela a los otros de la institución (familias, docentes, niños) desde la idea de fe: se trata de creer en él/ella, en el proyecto, en el futuro. Quienes comparten esa "esperanza mesiánica" (Bion, 2006) se convierten en seguidores del director y quienes las discuten en excluidos, opositores o enemigos.

3. Una matriz de análisis de la experiencia directiva

La indagación epistemológica y teórica, así como el trabajo empírico, nos permiten identificar diferentes atravesamientos de la experiencia directiva. Estos atravesamientos pueden ser pensados como "dimensiones" para la investigación del trabajo del director, así como para el diseño de planes de formación de directores. Entendemos que la siguiente matriz puede resultar una herramienta útil para identificar qué dimensiones se incluirán en un proceso de indagación (o en cuáles se centrará la formación). A su vez, entendemos que la matriz puede ser ampliada y modificada a partir de diferentes estudios. Si bien está pensada para el análisis de la experiencia directiva en contextos de vulnerabilidad social, puede ser utilizada para el abordaje de la dirección en otros contextos.

Cada fila corresponde a una dimensión de la experiencia. Se define brevemente cada dimensión y se mencionan una serie de preguntas que orientan la mirada acerca de los procesos, fenómenos, aspectos de la experiencia involucrados en dicha dimensión. En una segunda columna, se mencionan algunos sentidos que pueden insistir en la configuración de la experiencia directiva en torno a los atravesamientos a los que alude la dimensión. Estos sentidos son tomados de los casos analizados pero expresados aquí como “tipos ideales” con el fin de convertirlos en herramientas heurísticas.

DIMENSIÓN DE LA EXPERIENCIA DIRECTIVA	SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA DIRECTIVA
<p style="text-align: center;">SOCIAL</p> <p>Referida a las características del contexto social en el que el director trabaja y al modo en que concibe el director dicho contexto.</p> <p>¿Qué características socioeconómicas y culturales asume el contexto de trabajo del director?</p> <p>¿Cuáles son las representaciones del director sobre la sociedad, la desigualdad social, el contexto en el que trabaja?</p>	<p>El contexto de desigualdad como contexto caracterizado por la carencia</p> <p>El contexto de desigualdad como contexto de vulnerabilidad e injusticia social</p>
<p style="text-align: center;">POLÍTICA</p> <p>Referida a las características que asume la organización política del sistema educativo y el vínculo que establece el director con dicho sistema.</p> <p>Referida a las concepciones del director acerca del papel de la escuela en contextos de vulnerabilidad y a las acciones que realiza en relación a dicho contexto.</p> <p>¿Qué relación establece el director con el sistema y la política educativa?</p> <p>¿Cómo concibe el director su función y la de la escuela en el marco de sociedades desiguales?</p> <p>¿Qué acciones realiza en relación con la situación de vulnerabilidad del contexto?</p>	<p>La dirección como oficio burocrático</p> <p>La dirección como medio de transformación política</p>
<p style="text-align: center;">INSTITUCIONAL</p> <p>Referida a los procesos y fenómenos de orden institucional que se</p>	<p>La institución como cobijo en un contexto amenazante y el director</p>

<p>constituyen en atravesamientos de la experiencia directiva.</p> <p>¿Cuáles son las características de la cultura y del estilo institucional? ¿Qué posición adopta el director en relación con ellos?</p> <p>¿Qué grupos institucionales pueden identificarse? ¿Qué rol asume el director en ellos?</p> <p>¿Cuál es el proyecto de escuela? ¿Cómo se construye? ¿Qué lugar asume el director en esa construcción?</p> <p>¿Cómo se ubica y vincula el director en el marco de los fenómenos institucionales?</p>	<p>como protector de la comunidad.</p> <p>La institución como ámbito de transformación social y el director como promotor de la transformación</p>
<p style="text-align: center;">PSICOSOCIAL</p> <p>Referida a las características que asumen los vínculos del director con los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>¿Qué caracteriza a los vínculos que el director establece con docentes, familias, niños, autoridades del sistema, etc.?</p> <p>¿Qué características asume el liderazgo del director?</p> <p>¿Qué rasgos asume la comunicación que establece con los otros? ¿De qué modo el director se define y define a los otros de la institución?</p>	<p>La dirección como liderazgo socio-político</p> <p>La dirección como liderazgo pedagógico-curricular</p>
<p style="text-align: center;">TÉCNICA</p> <p>Referida a las tareas y actividades del director</p> <p>¿Cómo concibe el director su tarea?</p> <p>¿Qué actividades efectivamente realiza?</p> <p>¿Cuál es la distancia entre lo que define como deseable y lo que realiza?</p> <p>¿Qué recursos, técnicas, estrategias utiliza para realizar su tarea? ¿Qué actividades prioriza y por qué?</p>	<p>Las actividades de dirección centradas en lo administrativo y lo pedagógico</p> <p>Las actividades de dirección centradas en lo socio-político</p>
<p style="text-align: center;">PSÍQUICA</p> <p>Referida a la dimensión inconsciente de la experiencia directiva</p> <p>¿Qué deseos inconscientes parecen orientar su acción y vínculo con los otros?</p> <p>¿Qué ansiedades están presentes en su experiencia?</p>	<p>La experiencia directiva como experiencia materna</p> <p>La experiencia directiva como</p>

<p>¿Qué mecanismos de defensa se activan y en qué situaciones?</p> <p>¿Se identifican imagos que articulen su experiencia? ¿Cuáles?</p> <p>¿Cómo y en qué situaciones se manifiestan?</p>	<p>experiencia mesiánica</p>
---	------------------------------

4. El proceso de autorización del investigador en la producción de conocimiento sobre la experiencia directiva

Me he detenido, en otros capítulos de este trabajo, en abordar cuestiones referidas al análisis de la implicación. En la “Introducción” analicé aspectos referidos a la elección del objeto de estudio y a su proceso de construcción. En los capítulos referidos a los casos, reflexioné acerca del vínculo con cada uno de los directores y sobre cómo rasgos de ese vínculo favorecieron y/u obstaculizaron mi proceso de interpretación de los datos.

Quiero detenerme aquí en considerar otro aspecto vinculado con mi implicación. Se trata del proceso de construcción de conocimiento que supuso la escritura de esta tesis.

Entre el proceso de recolección de datos y los primeros análisis realizados, hasta la entrega de esta tesis, pasó un período de algunos años en los que la escritura estuvo detenida. Podría decir que esto tuvo que ver con que, finalizada mi beca doctoral, me reintegré a la actividad profesional, y esto dificultó considerablemente la disponibilidad de tiempo para dedicar a la producción final de la tesis. Sin embargo, ya transitando el final del proceso de escritura (escritura que realicé en un año de pandemia y con un hijo pequeño) puedo decir que aquellas condiciones materiales no son suficientes para explicar el detenimiento del trabajo.

Considero, entonces, que dicho detenimiento se explica a raíz de una tensión “autorización-desautorización” que se puso en juego en distintas dimensiones involucradas en el proceso de producción de conocimiento sobre la experiencia directiva.

Por una parte, identifico haber atravesado dificultades importantes en el proceso de análisis de los datos desde las teorías, es decir, en la construcción de hipótesis interpretativas. El trabajo con los datos, después de realizados los primeros análisis descriptivos, se me tornó lento y “cuesta arriba”. Sentía que no encontraba las categorías adecuadas y cuando las

hallaba me costaba mucho “hacer hablar a los datos” desde ellas, es decir, encontraba dificultades para decir algo más allá de esos conceptos y de los datos. Por esto creo, que parte de la escritura de esta tesis, supuso para mí autorizarme a utilizar la teoría para decir algo “nuevo e interesante” acerca de los directores a los que había acompañado por tanto tiempo.

Diría, a su vez, que debí autorizarme a hablar del director y la directora que constituyen los casos de esta tesis. Es decir, debí “darme permiso” para referirme a su experiencia. Esto supuso, no solo comprender (esto lo sabía por las lecturas referidas a metodología de la investigación), sino también aceptar que los casos que aquí se presentan no son los directores, sino que, justamente, son una construcción que versa sobre ellos. Casos elaborados desde una mirada teórico-epistemológica específica a partir de la observación de algunas situaciones de cada una de sus experiencias. Volver una y otra vez sobre esta idea, conversarla con Soledad, mi codirectora de beca, le “quitó” peso al trabajo de interpretación. La idea de que uno “no cuenta la verdad de los sujetos” (palabras de Soledad que resonaron en mi cabeza una y otra vez y me ayudaron a avanzar en el trabajo) sino que presenta una mirada rigurosa y posible sobre los hechos, fue fundamental. Las reflexiones sobre esta dificultad me permitieron elucidar que, pese a la formación de los últimos años, seguían presentes en mí componentes o ideas propias de una concepción positivista de la ciencia social.

Por otro lado, también pude percibir que formular ciertas hipótesis sobre la experiencia de Analía y Daniel me resultó difícil porque sentía que en esa escritura los “traicionaba”. Me refiero a hipótesis que dan cuenta de ciertas dificultades en el ejercicio de la función directiva (por ejemplo, las referidas al liderazgo). Ambos son personas dedicadas, honestas, sensibles a lo que ocurre en su escuela. Me di cuenta, avanzado el proceso, que me identifiqué con este rasgo de ambos, con su compromiso con la tarea. En los años en que la tesis estuvo “detenida”, trabajé en el equipo de dirección de una escuela como coordinadora pedagógica. Cumplía muchas de las funciones que cumple un director, sólo que lo hacía con algunos grados de la institución. Dejé ese trabajo para poder dedicarme a la escritura de esta tesis. Creo que mi paso por la función directiva me quitó horas de escritura, pero me brindó la posibilidad de vivir la experiencia de dirigir. Encontré en el ejercicio del rol muchas dificultades, muchas similares a las que analizo en este trabajo. Adopté posiciones sobre las

que tuve que reflexionar, ya que no podía entender a qué se debían. En el marco de un equipo con miembros con mucha capacidad de intercambio y reflexión, no sólo pude ver mis “fallas”, sino trabajar sobre ellas. Diría que el proceso de esos años, fue un proceso de permanente trabajo sobre mí misma, de permanente trabajo de apropiación y re-apropiación sobre el propio acto de dirigir (Mendel, 1974).

En mi experiencia previa como docente, como asesora o como investigadora no había experimentado dificultades como las que experimenté en mis años en la gestión. El ejercicio del rol me permitió aprender muchas cuestiones técnicas y, creo, la reflexión sobre la propia tarea me permitió pensar más claramente en la tarea de otros (de los directores de este caso). Pero, y sobre todo, en esos años pude conocer aspectos ligados a mi posición subjetiva que no se habían manifestado en mi ejercicio profesional previo. Es decir, pude acceder a aspectos de la dimensión fantasmática en el ejercicio de la tarea que me resultaban desconocidos hasta entonces. Creo que haber sido capaz de ejercer el rol, afrontar las dificultades que supuso, pero, y sobre todo, aceptar mis propios límites y “fallas” fue de mucha importancia para el trabajo de interpretación de esta tesis. Esta aceptación me autorizó a analizar la experiencia de los directores de esta investigación. Aceptar mis fallas, me permitió aceptar y poder hablar de las suyas. Diría que la posibilidad de integrar mis aspectos “buenos” y “malos” en el ejercicio del rol, promovió que pudiera abordar la experiencia de Daniel y Analía como objetos totales (Klein, 2005).

5. Acerca de futuras líneas de investigación

Entendemos que el abordaje que aquí adoptamos y los resultados alcanzados permiten un acercamiento a la dirección que:

- Considera a los sujetos en su singularidad y en el singular vínculo con la tarea, los otros, la institución, el sistema educativo y el contexto social.
- Aborda diferentes dimensiones involucradas en el ejercicio de la función directiva: técnica, social, política, psicosocial, institucional y psíquica.
- Muestra cómo los directores ponen en juego diferentes aspectos de su subjetividad (muchos de ellos inconscientes) en el ejercicio de la función.

Como hemos mencionado, el abordaje aquí utilizado resulta novedoso en el campo de la dirección escolar. Entendemos que este enfoque y la conceptualización de experiencia construida, hace visibles dimensiones del trabajo de los directores no profundizadas en investigaciones previas.

Consideramos fructífero el desarrollo de futuras investigaciones sobre la dirección escolar desde la conceptualización de experiencia directiva que aquí presentamos. Estos trabajos podrían validar y/o modificar dicho concepto y la matriz construida. A su vez, brindarían nuevos resultados sustantivos que permitirían armar tipologías de sentidos de distintas dimensiones de la experiencia. Dichas tipologías podrían constituirse en interesantes herramientas para analizar la práctica de directores (en el campo académico y en el profesional).

Referencias bibliográficas

- Abad, S. y Cantarelli, M. (2012). *Habitar el estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. Buenos Aires: Hydra.
- Acevedo, M.J. (2013). Las defensas funcionales en la constitución del sujeto social. *Subjetividad y procesos cognitivos*. 17 (1), 17–41.
- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel.
- Alliaud, A. (2007) *Los maestros y su historia*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Antúnez, S., y Gairín, J. (1996). La acción directiva. En S. Antúnez, y J. Gairín, *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Anzieu, D. (2009) *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*. Buenos Aires: Biblioteca Nueva.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Curriculum*. Madrid: Akal.
- Ardoino, J. (1991) El análisis multirreferencial. En: *Sciences de l'Éducation, Sciences Majeurs*. Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'éducation.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Noveduc - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ardoino, J. y Berger, G. (1998) *La evaluación como interpretación*. México DF.
- Barbier, J.M. (1990). Jean Marie. *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Barbier, J.M. (2000). “La singularité des actions: quelques outils d’analyse” en Barbier, J.M. y otros: *Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, L’analyse de la singularité de l’action*. París: PUF.
- Barbier, J.M. (2000). “Rapport établi, sens construit, signification donnée. En: Barbier, J.M. y Galatanu, O (comps.): *Signification, sens, formation*. París: PUF.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. París: Gauthiers Villars.
- Barrientos Noriega, A., & Taracena Ruiz, E. (2008) La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (36), 113-141.

- Bass, B. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual, *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Beillerot, J. (2002) *Formación de Formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure
- Billot, J. (2003). The real and the ideal: the roles and workload of secondary principals in New Zeland. *International Studies in Educational Administration*, N° 3 (1), págs. 33-40.
- Bion, W.R. (2006) *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Paidós.
- Birgin, A. y Duschatzky, A. (comp.) (2001). *¿Dónde está la Escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. FLACSO-Manantial.
- Blanchard-Laville, C. y Fablet, D. (1996). *Analyser les pratiques professionnelles*. París: PUF.
- Bleger, J. (1989) El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En: Kâes y otros, (1989): *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós
- Bolívar, A. (2010) El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1979) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brener, G., Galli, G. y Martínez, M. (2019) *Judicialización de las relaciones escolares*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Barcelona: Paidós.
- Cantero, G. y Celman, S. (1999). *Antología de gestión escolar*. México: SEP.
- Canton Mayo, I. y Arias Gago, A. R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 229-254.
- Carbone, R. (2008). *Situación de liderazgo educativo en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación-Universidad Alberto Hurtado.

Cassasus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y B)*. Recuperado el 10 de julio de 2013, de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>

Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la exclusión como proceso”, *Revista Archipiélago*.

Castel. (2004a). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

Castel, R. (2004b). La exclusión: bordeando sus límites. Definiciones y matices. En S. Karsz, *Encuadre de la exclusión*. Barcelona: Gedisa.

Castel, R. (2010). *La ascensión de las incertidumbres*. Buenos Aires: FCE.

Cervantes Galván, E. (1998). *Una cultura de calidad en la escuela, liderazgo para el cambio educativo*. México: Ediciones Castillo.

Chadwick, C. (1992). *Tecnología Educativa para el docente*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós

Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. En J. M. Barbier, *Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM. L'analyse de la singularité de l'action*. París: PUF.

Clot, Y., y Faita, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler* (4), pp. 7-42.

Contreras, J. y Pérez, L. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós,

Coronel Llamas, J. (1996). *La investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en los centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.

Coronel Llamas, J. (2008). El liderazgo pedagógico: un reto y una posibilidad para la mejora educativa. En Villa, A. *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Cornú, L. (1996) La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio G. y otros (1996). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas.

- Crow, G. (2006) Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 310-325.
- Cuevas Lopez, M. y Díaz Rosas, F. (2005). El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-20.
- Cullen, C. (2003) La construcción de un espacio público como alternativa a la violencia social en el contexto de globalización. En Feldfeber, M. (2003) (comp.): *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Daresh, J. & Trevor, M. (2000). Crossing the border into leadership: experiences o newly appointed principals British headteachers and American principals. *Educational Management Administration Leadership*, (28), 89-101.
- Day, C. & Sammons, P. H. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. Nottingham: Universidad of Nottingham-National College for School Leadership.
- Del Castillo, G. & Azuma, A. (2009). *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México: FLACSO México.
- Deleuze, G. (2005) *Lógica del sentido*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (2006) *En medio de Espinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010) *Mil mesetas*. Madrid: Pre-textos.
- Devereux, G. (1977) *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Dewey, J. (2000) *Experiencia y Educación*. México DF: Losada.
- Diez Gutierrez, E. y Valle Flórez, R. (2003). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (31), 1-19.
- Drake, T. & Roe, W. (1986). *The principalship*. New York: MacMillan.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución*. Buenos Aires: Gedisa.
- Duschatzky, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. En: Duschatzky, S. y Birgin, A. (comp.), *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Manantial.
- Duschatzky, S. (2010). *Maestros errantes*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. y Redondo, P. (2008). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En: S. Duschatzky (Comp.). *Tutelados y asistidos: Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Elizondo, A. (. (2005). *La nueva escuela. Dirección, liderazgo y gestión escolar. Tomo I*. México: Paidós.

Ezpeleta, J. (2000). Momentos de la investigación, problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta y A. Furlán, *La gestión pedagógica de la escuela*. México: UNESCO.

Ezpeleta, J. (2004a). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424.

Ezpeleta, J., y Furlán, A. (. (2004b). *La gestión pedagógica en la escuela*. México: Unesco.

Fardelli Corropolese (1998) *Acerca de la vida Asociativa. La particularidad de las Cooperadoras Escolares*. Instituto de Investigaciones Administrativas. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires. Argentina: Centro de Estudios de Sociología del Trabajo.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Fenstermacher, G. (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona-Madrid: Paidós-MEC.

Fernández, L. (2005). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández Enguita, M. (1990) *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. México: Siglo XXI.

Ferrater Mora, J. (1998) *Diccionario de Filosofía*. Tomo I. Buenos Aires: Sudamericana.

Ferry, G. (2008) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Noveduc, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: MacGraw Gill.

- Fillinich, M. I. (2012). *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Filloux, J.C. (1980) *Los pequeños grupos*. Buenos Aires: Libros de Tierra Firme
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (2008). Psicología de las masas y análisis del yo. En: Freud, *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. Poggi, M. Tiramonti, G., y Aguerro (1992) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G. (2012) Obstinaciones duraderas. En: Frigerio, G. y Diker, G. (2012) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Paraná: Fundación La Hendija, Colección Del estante.
- Frydman, A. (2012). *La subversión de Lacan. Una introducción a la noción de sujeto*. Buenos Aires: Ediciones Continente.
- Furlán, A. (2000). La gestión pedagógica, polémicas y casos. En J. F. Ezpeleta, *La gestión pedagógica en la escuela*. México: UNESCO.
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Garay, P. (2008). Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En O. Maureira, *Perspectivas de la gestión para la innovación y el cambio educativo*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Garay, S. y Uribe, M. (2006) Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: situación de la dirección escolar en Chile. *REICE*, 4(4), 39-64.
- García Garduño, J. M. (2014). La administración y la gestión educativa: algunas lecciones que nos deja su evolución en los estados unidos y México. *Revista Interamericana de Educación de Adulto*, 1-42.
- García Garduño, J. M., Slater, C., y López Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *REICE*, 9(3), 31-49.
- García Garduño, J., Slater, C., y Lopez Gorosave, G. (2010) El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en el primer año. *RMIE*, 15(47), 1051-1073.
- Gaulejac, V. (2009) *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Mármol Izquierdo.

Giddens, Anthony (1987) *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico*, Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación. Una teoría para la oposición*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (2003) *La inocencia robada*. Madrid: Morata.

Glasser, B. y Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Gomez Delgado, A. M. (2010) La sostenibilidad del liderazgo escolar en Andalucía a través de la modalidad formativa de tutela. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 423-444.

González Martínez, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, agosto-enero, 83-87.

González Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En: El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona: Graò.

Gonzalez Lopez, J., García, S., Antunez, M., y Carnicero Duque, P. (2011). Análisis de necesidades de formación de los directores de educación secundaria en México. *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del profesorado*. Barcelona.

Graffe, G. J. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68).

Greenfield, W. J. (1977a). Administrative Candidacy: a process of new role learning-Parte I. *Journal of Educational Administration*, 15(1), 30-48.

Greenfield, W. J. (1977b). Administrative Candidacy: a process of new role learning-Parte II. *Journal Educational Administration*, 15 (1), 170-193.

Greco, B., Perez, M.B. y Toscano, A. (2008) Crisis, sentido y experiencia. Conceptos para pensar las prácticas escolares. En: Baquero, Pérez y Toscano (comps.) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homosapiens.

Grinberg, L., Sor, D. y Tabak de Bianchedi, E. (1972) *Introducción a las ideas de Bion*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 423-451.

- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Guerra, P. (2001). *Sociología del Trabajo*. Uruguay: Fundación de Cultura Universitaria.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2008). *La educación ayer, hoy mañana*. Buenos Aires: Aique.
- Hargreaves, A., Moore, S., Fink, D., Brayman, C., & White, R. (2003). *Succeeding Leaders? A study of principal succession and sustainability*. Canada: Ontario Principal Council.
- Heras Monner Sans, A. y Miano, A. (2017). Educación, autoorganización y territorio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22 (73), abr./jun. 2017.
- Hernández Betancur, J.P. (2009). Ontología y Lenguaje en Deleuze. De Lógica del sentido a Mil Mesetas y Foucault. *Eidos, Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, (10), 2009.
- House, R. (1971). A path goal of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 321-329.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Jimenez Lozano, M., & perales Mejía, F. (2007) Entre proyectos personales y propuestas operativas. Etnografía de la gestión en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(5), 1309-1328.
- Kaës, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En: Kães y otros *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachete.
- Klein, M. (2005) *Amor, culpa y reparación*. Buenos Aires: Paidós.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. España: Cátedra.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (2013) *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (2006) *Sobre la experiencia*. Barcelona: Aloma, Universidad de Barcelona.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. S. (2004). *How Leadership influences student learning*. Nueva York: Wallace Foundation.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis-Toronto: Center for Applied Research and Educational Improvement-Ontario Institute for Studies in education.
- Leontiev, A.N. (1978) *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- LLomovate, S. y Kaplan, C. (2012) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- Loera, A., Hernández, R., & García, E. (2006). *Buenas prácticas de gestión escolar y participación en las escuelas PEC. Resultados de la comparación de muestras polarizadas posniveles de logro y eficacia escolar 2001-2006*. México: SEP.
- Loera, A., Rangel, N., & Contreras, V. (2001). *¿Cómo transformar la escuela?* México: SEP.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Luria, A.R. (1984) *Conciencia y Lenguaje*. Buenos Aires: Visor.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MacNeil, N., Cavanagh, R., & Silox, S. (2003). Pedagogic principal leadership. *Management in Education*, 17 (4), 14-17.
- Maisonneuve, J. (2009). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mansilla, S. (1993). Del conventillo a la villa de emergencia. *Revista de Geografía*, Barcelona, V. XXVII-XXVIII, pp. 73-81
- Manzione, M. A. (2011). La dirección escolar en Argentina: reconfiguraciones del rol en contextos inciertos. *Cad. Cedes*, 103-126.
- Marchant, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: FCE.
- Martinis, P. (2006). "Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación". En Martins y Redondo Patricia (comps.) *Igualdad y educación, escrituras (entre) dos orillas*, Buenos Aires: Del estante editorial, págs. 13 a 31.

- Mastache, A. (2003) Las fantasmáticas de la formación. En Souto, M. (2003) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mazza, D. (2013) *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Mazza, D. (2014) El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XI N° 11 (Diciembre 2014), pp. 1-21.
- Mejía, M.P. (2002) El E.C.R.O. y su concepción del sujeto en Enrique Pichón Rivière. *Revista Electrónica de Psicología Social*, N° 5, 5.
- Meirieu, P. (2019) Prólogo. En: Brener, G, Galli, G. y Martínez, M. (2019) *Judicialización de las relaciones escolares*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mendel, G. (1974) *Sociopsicoanálisis 1 y 2*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mendel, G. (2011) *La historia de la autoridad. Permanencia y variaciones*. Buenos Aires: Visor.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mintzberg, H. (1983). *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona: Ariel.
- Murillo Tordecilla, F. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo Tordecilla, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE*, 1-10.
- Murillo Tordecilla, J. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 1-20.
- Murillo Tordecilla, J., Barrio Hernández, R. y José, P. A. (1999). *La dirección escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1993). *Restructuring schooling: learning from ongoing efforts*. Newbury Park CA: Corwin Press.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Namo de Mello, G., y Da Silva, T. (2004). La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas. En E. Justa, & A. Furlán, *La gestión pedagógica en la escuela*. México: UNESCO.

Neiman y Qaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa*. México: Gedisa.

Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.

Nicastro, S. (1997). *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*. Buenos Aires: Paidós.

Hosbon, A. *et. al.* (2003). *Issues for early headship. Problems and support strategies*. London: National College for School Leadership.

Slater, Ch. *et. al.* (2007). El escalafón y el doble turno: an international perspective on school director preparation. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 6(2), 60-90.

Centro de Estudios de Políticas Prácticas en Educación (CEPPE) (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE*, 7(3), 20-33.

Palumbo, M. (2017). *Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política: Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015)*. Tesis de doctorado. FFyL, UBA.

Pastrana. (1997). *Organización, dirección y gestión de la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. Tesis. México: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV.

Pastré. P. (2002) L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de pédagogie. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*, N° 138 - Janvier-Février- Mars, 2002, 5-17.

Pérez Gómez, A. (2009) Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. *Laboratorio de Políticas Públicas*. Año 6, N° 27, 1-47.

Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

Pichon Rivière, E. (2000). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Polanco, Rodrigo (2003) La Iglesia y la universalidad de la salvación en el cristianismo. *Teología y Vida*, XLIV (2003), 423 – 443.

Pont, B., & Nusche, D. y. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar*. París: OCDE.

Pozner de Weinberg, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión Educativa*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado el 01 de febrero de 2015, de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/publicaciones/competencias-para-la-profesionalizaci-n-de-la-gesti-n-educativa>

Pozner de Weinberg, P. (2003). *La gestión escolar*. México: SEP.

Ramos y otros (2011). *La política habitacional local en un escenario de profundización del modelo neoliberal*. Informe. Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA.

Rayfield, R., & Diamantes, T. (2004). *Task analysis of time-on-task perceptions of public and private college administrators*. Alabama: University of Auburn.

Redondo, P. (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

Ribbins, P. (1999). Understanding leadership: Developing head teachers. En T. Bush, *Educational management. Redefining theory, policy and practice*. Londres: Paul Chapman Publishing.

Riveira Ferreiro, L. (2010). Elementos conceptuales para el análisis de las prácticas de gestión educativa. En M. Guerra, *Gestión de la Educación Básica, reflexiones y experiencias de investigación*. México: SEP-UPN.

Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes. Identifying what works and why*. Australia: Australian Council for Educational Leaders.

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration*. New Zeland: Ministry of Education.

Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

Ruiz, A. P. (2014). Senderos analíticos alrededor de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educere* (59), 43-50. Recuperado el 5 de febrero de 2015, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/38565/1/articulo3.pdf>

- Sammons, P., Hillman, J., y Mortimore, P. (1988). *Características clave de las escuelas eficaces*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sanchez Horcajo, J. (1979). *La gestión participativa en la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Sandoval, E. (2002). *La trama de la escuela secundaria*. México: Plaza y Valdez Editores.
- Savoyant, A. (2006). Tâche, activité et formation des actions de travail. *Education Permanente*, 166/2006-1, 127-136.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling*. Londres: Cassell.
- Sergiovani, T. (1995). *The principalship*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational leadership*, 41(5), 4-13.
- Sirvent, M. T. (2004). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Sirvent, M.T. (2005). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 28, Jan /Fev /Mar /Abr 2005.
- Slater, C., García garduño, J., & López Gorosave, G. (2008). Challenges of assuccessful first-year principal in Mexico. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 702-714.
- Souto, M. (2007) *La coordinación en los grupos de formación de orientación clínica*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XVIII (29), 57-74.
- Souto, M. (2016) *Pliegues de la formación*. Rosario: Homosapiens.
- Souto, M. (2020) *Pensando la formación*. Conferencias. Montevideo: Camus Ediciones.
- Souto, M., Mastache, A., Mazza, D. y Rodriguez, D. (2004) *La identidad institucional a través de la historia: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González*. Buenos Aires: Copiado Básico.

Spillane, J. H. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 23-28.

Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Reserach. Grounded Theory. Procedure and Techniques*. California: Sage.

Swaffield, S., & MacBeath, J. (2009). Researching leadership for learning across international and methological boundaries. *Congreso de la American Educational Research Association*. Denver.

Tenti Fanfani, E. (1995) *La escuela vacía. Deberes del estado y responsabilidades*. Buenos Aires: Losada.

Timperley. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 395-420.

Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Tizio, H. (2002). Sobre las instituciones, En: Núñez, Violeta (coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

Trujillo Torres, J., López Nuñez, J., y M.E., L. (2011). Análisis y descripción de las percepciones del liderazgo resiliente y liderazgo distribuido en torno al ejercicio directivo (2.0) como posibilidad para aprehender y transformar las instituciones educativas. *REICE*, 14-29.

Tyler, R. (1973) *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.

Ulloa, F. (Septiembre de 1988). *La ternura como contraste y denuncia del horror represivo*. Conferencia llevada a cabo en las Jornadas de reflexión de Abuelas de Plaza de Mayo, Buenos Aires.

Ulloa, F. (1969). *Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica*. Inédito

Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para el liderazgo escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE)*, 5(5), 149-156.

Urteaga, E. (2009) Las teorías de la Sociología de la Educación en Francia. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 2, N° 2, 46 a 58.

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Técnicas de investigación cualitativa*. México: Gedisa.
- Vázquez Recio, R. (2002). *La dirección de centros y sus metáforas: Símbolo, acción y ética. Estudio de un caso*. Cádiz: Tesis de doctorado.
- Vázquez Recio, R. (2007). Las metáforas: una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros. *REICE*, 137-151.
- Vázquez Recio, R. (2011). *Investigar la dirección escolar con estudio de caso*. Málaga: Aljibe.
- Vázquez Recio, R. (2013). *La dirección de centros: gestión, ética y política*. Madrid: Morata.
- Vázquez recio, R., & Angulo Rasco, F. (2006). La caja de pandora de la dirección de centros educativos. Aportaciones de una investigación cualitativa. *REICE*, 99-112.
- Vázquez Recio, R. (2009). El mosaico del tiempo de la acción directiva. Conceptualización y problemática. *Escuela y fracaso. Niveles y territorios*, 55.
- Emeren, F., Grootendorst, R., Snoeck Henkemans, F. (2006) *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vila Merino, E. (2004) De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación. *Agora digital*, N°. 7.
- Walker, A., & Qian, H. (2006). Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 297-309.
- Waters, T., Marzano, R., & NcNulty, B. (2003). *What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Colorado: McREL.
- Watkins, P. (1989). Leadership, power and symbol in educational administration. En J. Smyth, *Critical perspectives on educational leadership*. London: Falmer Press.
- Watzlawick, B; Bavelas, J. y Jackson, D. (1997): *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.
- Weber, J. (1989). Leading the instruction program. En S. Smith, & P. Piele, *School leadership: handbook for excellence*. Oregon: Eugene.
- Weindling, D. (2000). Stages of headship: a longitudinal study of the principalship. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Nueva Orleans.

Weindling, D. y. (2006). Sitting in the "hot seat" new headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 325-340.

Winnicott, D. (1993) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: estudio para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Paidós.

Woods, P., Bennett, N., Harvey, J., & Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings form Systematic Literature Review. *Educational Management Administrattion & Leadership*, 493-457.

Young, M. (Ed.) (1971) *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier MacMillan.

Zambrano Flores, B., & Marval Galvis, E. (2008). Acción directiva: un enfoque centrado en competencias. *Revista venezolana de Gerencia*, 616-636.

ANEXO

I. La regulación de la función directiva: mandatos históricos-sociales y definiciones normativas

En este apartado haremos alusión a algunos de los mandatos que marcaron el origen del sistema educativo argentino y operaron como forma de regulación de la dirección escolar. A su vez, mencionamos algunas de las definiciones normativas (presentes en leyes y reglamentos) sobre la dirección de escuelas.

No pretendemos realizar un recorrido profundo de la temática, pero sí definir algunas de las condiciones históricas y legales que operan como condición del trabajo docente y del trabajo directivo específicamente.

Primero, nos referiremos brevemente al momento en que el trabajo docente pasa de ser una profesión libre a una profesión de estado y al significado que adoptan estas regulaciones (Birgin, 1999). Nos detendremos luego en la reforma de los años noventa en tanto consideremos que la misma significó un nuevo modo de entender la escuela y su relación con la sociedad, a la vez que representó una nueva concepción de la dirección escolar. En tercer lugar, nos referimos a los cambios que implementó la Ley de Educación Nacional del año 2006, con especial referencia al modo en que concibe el rol directivo. Luego, abordaremos las definiciones para la dirección escolar presentes en el Estatuto docente de la Ciudad de Buenos Aires y en el Reglamento de Escuelas de la Ciudad. Por último, haremos alusión al modo de organización y administración de la educación primaria de gestión pública en la Ciudad de Buenos Aires.

La información que aquí se recupera permite conocer algunas de las características de organización del sistema educativo argentino y de la Ciudad de Buenos Aires. Centralmente, permite comprender los rasgos de burocratización y las formas de control de la tarea de sus agentes, construidos históricamente. Entendemos que este conocimiento resulta de utilidad para contextualizar, de modo general, la experiencia directiva, en ciertas

coordinadas socio-políticas. Dicha contextualización ofrece un marco, a nuestro entender, a algunos de los análisis presentados en los casos tratados y puede ser de utilidad para quien desconoce los rasgos centrales de organización y constitución del sistema educativo de la Ciudad.

1. La dirección en los orígenes del sistema educativo argentino: mandatos fundacionales

El magisterio, como profesión de Estado, nace con la creación y desarrollo del sistema de educación primario y las escuelas normales, aunque el trabajo de enseñar existía previamente, de forma más heterogénea y menos normada. Con la conformación del magisterio, paralela a la secularización de la enseñanza, se normativiza la tarea docente en las escuelas a la vez que se regula la relación laboral a través de la asalarización de maestros y maestras. En este momento, “los componentes morales (de la profesión) tienen continuidad, articulándose fuertemente con elementos vocacionales y redentores, así como con los deberes de lealtad y heteronomía que se exigían a los funcionarios públicos” (Birgin, 1999, p. 20)

El tiempo de la profesión libre se caracterizó por una relación contractual directa entre maestros y familias o comunidades. En el caso de las escuelas públicas, la autorización y el control para el ejercicio de la enseñanza dependía de los cabildos, que por un largo período no demostraron interés en controlar la educación (Birgin, 1999). “Así se desarrolló una pedagogía espontánea en el marco de relaciones sociales primarias, ejercidas por maestros empíricos, en general dotados de un saber práctico adquirido por medio de la experiencia (Tenti Fanfani, 1988; Birgin, 1999).

En el siglo XIX, hubo distintos intentos por regular la enseñanza que no prosperaron. Los mismos se dieron en el contexto (y como consecuencia) de la constitución del estado argentino. Desde la segunda mitad del siglo XIX, se desarrolló “un proceso de estatización de la educación popular” (Braslavsky, 1985). La escuela se constituyó en el espacio social privilegiado “para la producción de homogeneidad requerida para el funcionamiento del Estado nacional” (Birgin, 1999; p. 22). La conformación de este espacio público escolar requirió de un gran número de docentes por lo que el estado se constituyó en empleador de un gran número de maestros a la vez que se hizo cargo de su formación. A partir de este

momento, estos agentes fueron producidos por una serie de procedimientos e instituciones especializadas: las escuelas normales. “Se homogeneizaron las calificaciones mediante la uniformidad de los modos de aprendizaje y los títulos. A su vez, se desarrolló una tecnología pedagógica apta para la homogeneización: la pedagogía científica surgió en este contexto como la encargada de proponer las soluciones adecuadas, racionales. El discurso normalista reescribió en clave educativa la propuesta estatal de fines del siglo XIX.” (Birgin, 1999, p. 22).

La centralización educativa y el normalismo se desarrollaron de la mano, a la vez que el estado instituyó la obligatoriedad de la educación básica, por lo que fue necesario ampliar la cantidad de maestros. La expansión temprana y amplia de Escuelas Normales fue un rasgo que diferenció a la Argentina del resto de los países de la región. El magisterio se transformó en una profesión signada por la oposición sarmientina “civilización o barbarie”, “progreso o tradición” y, así, se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante/funcionario. Se conformó una mística del servidor público preocupado por las necesidades del estado que contribuyó a debilitar los esfuerzos por legitimar científicamente la enseñanza y consolidó el camino hacia la burocratización (Birgin 1999). Así, los procesos de profesionalización y funcionariado eran casi sinónimos: tornarse docente profesional significaba, en general, tener un puesto en la administración pública (Novoa, 1991). Ambas dinámicas se yuxtaponen e impregnan el habitus docente (Birgin, 1999).

Se constituyó una administración escolar con un fuerte acento estatista y centralizador (Tedesco, 1984). Esta centralización hizo posible la concentración del manejo de los mecanismos de control (el nombramiento de docentes en la enseñanza superior, de las autoridades del Consejo de Educación, entre otros). Esta organización centralizada permitió la vigilancia sobre cada institución educativa: “la inspección escolar fue uno de los instrumentos administrativos para esa función, encargada del cumplimiento de las disposiciones legales y de las orientaciones pedagógicas. Abundaron las reglamentaciones, los informes puntuales y minuciosos, los registros estadísticos, etc.” (Birgin, 1999, p. 25). El lugar de los inspectores fue creciendo, se trató de un ejército de técnicos subordinados a las decisiones políticas que vigilaban a los maestros como potenciales “desviados” (Dussel, 1995).

Para el período de estatización de la educación, se desarrolló un proceso de secularización y la escuela sustituyó a la iglesia como templo de saber. Al maestro se le atribuyó una misión sagrada, vocacional, de entrega, equivalente a la del sacerdote, una tarea redentora (Birgin, 1999). La escuela cumplía la función de transmisora de la moral, pero moral y religión no se excluían. Puiggrós (1990) señala que la derrota de aquellas posiciones católicas más conservadores no significó la anulación de la presencia del discurso católico. Esta estuvo presente en el discurso escolar a través del discurso estatista.

En el contexto inmigratorio y de impronta de las ideas sarmientinas, la tarea del maestro es concebida en semejanza a la del sacerdote, que tiene en los orígenes del sistema la vocación del civilizador (Davini, 1995; Alliaud, 2007): “El proyecto normalista triunfante hizo suyas las preocupaciones de Sarmiento y formó egresados que lucharan contra el enemigo interno: la ignorancia. Para ello, se debía librar una batalla con el maestro espontáneo, contra el que no poseía títulos ni estudios sistemáticos, contra los curas, contra los educadores anarquistas” (Birgin, 1999).

La matriz histórica que configura la tarea de enseñar es diferente para las escuelas primarias y los colegios de enseñanza secundaria. “Mientras el magisterio se constituyó alrededor de la delegación de objetivos de formar ciudadanos disciplinados, para lo que las mujeres fueron consideradas la mano de obra más adecuada, el profesorado se constituyó alrededor de la formación de dirigentes” (Birgin, 1999, p. 20). Desde esta diferenciación de funciones, maestros y profesores construyeron vínculos distintos con la política y el conocimiento científico. El magisterio, que es de nuestro interés aquí, se vanaglorió de su neutralidad y asepsia política y, respecto del conocimiento científico, de “solo saber lo necesario”, en tanto se concebían como funcionarios que solo debían aplicar el procedimiento, la norma.

La ley 1420 será la primera ley que regulará la educación primaria. En el texto de la ley no se encuentra un apartado que refiera específicamente a las obligaciones del director (se ocupa extensamente de la inspección escolar). Algunos de los artículos que refieren al director son los que citamos a continuación:

Art. 18.- Los directores de escuelas públicas que recibieren en ellas niños que no se hubiesen matriculado ese año, incurrirán, por cada omisión, en la multa de cuatro pesos moneda nacional.

Art. 19.-En cada escuela se abrirá anualmente, bajo la vigilancia inmediata de su director, un registro de asistencia escolar que contendrá las indicaciones necesarias sobre cada alumno (...).

Art. 21. -En cada escuela pública se abrirá también cada año un libro de estadística de la escuela, destinado a consignar, con relación a ésta, las condiciones del edificio, monto del alquiler, reparaciones que necesita, inventario y estado de los muebles, libros y útiles de la escuela; y con relación a cada niño, el grado de su clase, aprovechamiento, conducta, etc. La falta a cualquiera de estos deberes será penada con el mínimo de la multa que establece el art. 44, inciso 80, por la primera vez, aumentándose en caso de reincidencia. Relativo al tiempo que concurra o que esté ausente de la escuela.

Art. 28. -Es prohibido a los directores, subdirectores o ayudantes de las escuelas públicas: 19. Recibir emolumento alguno de los padres, tutores o encargados de los niños que concurren a la escuela. 20 Ejercer dentro de la escuela o fuera de ella cualquier oficio, profesión o comercio que los inhabilite para cumplir asidua e imparcialmente las obligaciones del magisterio. 21 Imponer a los alumnos castigos corporales o afrentosos, 22 Acordar a los alumnos premios o recompensas especiales, no autorizados de antemano por el reglamento de las escuelas para casos determinados.

Como podemos ver, las definiciones que aparecen sobre la dirección escolar aluden, centralmente, a tareas administrativas. A su vez, se hace referencia a las consecuencias (de tipo punitivas) de no cumplir con tales encargos burocráticos.

Los directivos y docentes de las escuelas debían sujetarse a aquellas instrucciones que los inspectores hacían llegar a las escuelas. Los roles “atribuidos a los docentes en

general y al director en particular correspondían al proceso de hibridación burocrática-pastoral que caracterizó la emergencia de los sistemas educativos (Hunter, 1998)” (Manziona, 2010). Tanto maestros como directores se constituían en el momento de constitución de los sistemas en ejemplo a seguir (ello se observa en los artículos de la Ley 1420): “Nadie puede ser director, subdirector o ayudante de una escuela pública, sin justificar previamente su capacidad técnica, moral y física para la enseñanza...” (Art. 24).

En la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires de 1875, se señala como condiciones para el ejercicio de directores o maestros en las escuelas comunes: “1. No tener enfermedades o defectos que a juicio del Consejo General los inhabiliten para ejercer su profesión. 2. Observar una conducta que pueda servir de modelo a sus alumnos y a los vecinos de la localidad en que hayan de ejercer o ejerzan el profesorado” (art. 53, Cap. III “De los directores y maestros de escuelas comunes”).

La ley 1420 describe en mayor medida las atribuciones de la inspección escolar que la de la dirección de escuelas. Lo mismo ocurre con la ley de la provincia de Buenos Aires de 1875 y las sucesivas reglamentaciones sobre la inspección de escuelas (Manziona, 2010). Nos detendremos, mínimamente, en analizar algunos aspectos referidos a la inspección en tanto el director de escuela es el actor de “enlace” entre la administración central (representada fundamentalmente por los inspectores) y el resto de la comunidad de la escuela (familias, docentes y alumnos).

En cuanto a los inspectores, Inés Dussel (1995) analizó la conformación de la función de los inspectores en la provincia de Buenos Aires como antecedente inmediato de la conformación del sistema educativo nacional. Destaca diferentes etapas y caracteriza la primera de ellas. Dicha etapa se inicia con la sanción de la Ley de Educación de la Provincia en 1875 y supone escasa regulación para la supervisión (Manziona, 2011). De acuerdo con Dussel (1995), las principales tareas de los inspectores parecían estar focalizadas en el relevamiento de la situación material de las escuelas: aspectos edilicios, recursos disponibles, higiene de las mismas. Esa limitada definición del rol del inspector se debía en gran parte, a la heterogeneidad de la situación de las escuelas, ya que en muchas de ellas se desempeñaban preceptores sin títulos habilitantes, escuelas apenas conformadas, convivencia de dispositivos escolares, entre otros aspectos. Esa Ley dispuso que la función de inspeccionar

debía realizarse a través de distintos agentes educativos: el Consejo General, los Consejos de Distritos, inspectores y directores. A partir de allí se formalizó progresivamente un conjunto de tareas relativas a la inspección bajo el influjo de Sarmiento.” (Manziona, 2011).

Podemos decir, como síntesis, que en las normativas de la época, las funciones del director consistían en el control, la supervisión, la asistencia técnica. Las mismas se concretaban a través de la visita al salón de clase y del cumplimiento de las indicaciones dadas por el inspector. De este modo, el sistema de inspección y la función del director garantizan la homogeneización de las prácticas en un sistema educativo en nacimiento (Manziona, 2011). Silvina Gvirtz (1999) señala que las técnicas que desarrollan los directores en este periodo pueden entenderse en términos foucaultianos como técnicas de vigilancia. La autora recupera documentos del año 1925:

“Qué deberá hacer el director:

- a. Las concordancias entre el cuaderno de tópicos del día anterior y las constancias del cuaderno único en el mismo día.*
- b. Si la síntesis y los ejercicios del cuaderno único son los que previamente han sido aprobados por la dirección: única forma esta para que el director cumpla su función directiva de la enseñanza.*
- c. Si la ejercitación y el procedimientos seguidos corresponde a los métodos y sistemas de labor convenidas para el caso.*
- d. Revisará luego, en conjunto, el cuaderno único del niño para conocer su aseo, conservación, la prolijidad creciente o decreciente en la confección de los deberes, si el alumno justifica sus faltas de asistencia, si la familia revisa el cuaderno del niño.” (pág. 68-69)*

El cuaderno de clase deviene así en un dispositivo de control que permite al director la supervisión de las prácticas del maestro. Los cuadernos le permiten al director controlar lo que sucede en el aula y al supervisor controlar lo que sucede en las clases a la vez que el trabajo del director. Esto se vincula con las prácticas jerárquicas y centralistas que caracterizaron a los orígenes del sistema educativo (Manziona, 2011)

2. La ley Federal de Educación y el director como gestor

La reforma educativa de los años noventa en significa la implementación de una serie de transformaciones dirigidas a impulsar nuevos modelos de organización y gestión de las escuelas (Pérez y Alonso Brá, 1997). Los cambios impulsados por dicha legislación significaron entender a la escuela con una especificidad institucional caracterizada por sus límites hacia adentro y desenlazada del resto del sistema educativo. Mientras los discursos previos a la reforma se centraron sobre las estructuras estatales y el gobierno del sistema; el discurso reformista puso el foco de atención en la escuela bajo un fuerte proceso de responsabilización de ésta en el logro de resultados. La institución escolar es vista como motor de la innovación y se le exigen parámetros de eficiencia. El director se redefinirá ya no como el responsable de ejecutar la normativa sino como el gestor de instituciones eficientes:

“Parece producirse un salto desde una concepción que priorizaba la obtención de un bien considerado útil y valioso socialmente, y derecho inherente de todo ciudadano para participar en pie de igualdad con sus congéneres de la sociedad, a otra que busca el éxito en los resultados, valora la diversificación de la oferta, propugna satisfacción más inmediata de las demandas o necesidades, cambiantes potenciales, segmentadas o individuales y, en consecuencia, auspicia el posible aligeramiento de la carga financiera del sostén escolar.” (Pérez y Alonso Brá, 1997, p. 2)

El proceso de reforma debe entenderse en el marco de una crisis fiscal de los estados nacionales (Pérez y Alonso Brá) y de crisis del estado de bienestar en el marco de implementación de políticas neoliberales (Pérez Ruiz, 2014).

De acuerdo con Pérez y Alonso Brá (1997), la transferencia de las escuelas es un antecedente fundamental para comprender el proceso de reforma de los años noventa. Señalan:

“Pareciera existir, apoyada en el principio de descentralización, cierta continuidad tácita y natural entre la autonomía de las jurisdicciones

provinciales – en la que se legitimó el proceso de transferencia- y la autonomía de las escuelas, en las que descansa el proceso de reforma actual. Si bien transferencia y reforma aparecen hilvanadas por este supuesto inmediato y naturalizado de autonomía, provincial y escolar; simultánea y paradójicamente quedan constituidos como productos independientes que tienen, en los enunciados, diferentes fuentes de legitimación.” (p. 15)

En el contexto de reforma de los noventa, la autonomía provincial queda *resemantizada* en autonomía escolar (Pérez y Alonso Brá, 1997). Las jurisdicciones provinciales ceden a las escuelas su anterior protagonismo en el proceso de transformación. Las escuelas son las portadoras de esa autonomía que se expresará, en su versión más acabada, en la participación de los diferentes actores en la vida escolar (Pérez y Alonso Brá, 1997):

“Los profesionales responsables de las escuelas – directivos y docentes- fomentarán el intercambio de opiniones, propuestas y alternativas entre los diferentes actores de la población vinculada al establecimiento, especialmente, en los procesos de diseño e implementación de los proyectos pedagógicos institucionales – los alumnos, los padres, las fuerzas vivas, los sectores de la producción y los servicios, los legisladores y los funcionarios locales, etc.- De esta forma, el proyecto pedagógico- institucional y la gestión directiva y docente estarán en condiciones de incorporar las demandas de los diferentes actores sociales.” (Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, MCE, 1995; citado en Pérez y Alonso Brá, 1997)

La participación, principal exponente de la autonomía, queda curiosamente configurada como prescripción (Pérez y Alonso Brá, 1997). La escuela queda entonces definida como objeto de gerenciamiento y el director es un actor central en este proceso:

“La escuela al ser un todo integrado y no una sumatoria de partes autosuficientes, necesita un conductor natural, alguien que guíe a los diferentes actores. Este importante papel lo cumplen los directivos (...) aquellos capaces de asumir el compromiso que la transformación requiere

(...) El nuevo modelo educativo requiere el compromiso activo de los equipos de dirección en el desafío movilizador que la autonomía implica.” (Zona Educativa, MCE, 1997; citado en Pérez y Alonso Brá, 1997).

La gerencia es definida como el conjunto de acciones que garantizan el cumplimiento de los objetivos de la institución escolar. Objetivos definidos en un proyecto institucional – expresión de la autonomía escolar- que participará de un diagnóstico en cada institución y en el que participarán distintos actores del sistema (Pérez y Alonso Brá, 1997; Aguerrondo, 1995). Los directivos serán actores centrales en este proceso y deberán garantizar el cumplimiento de los objetivos: “La gestión educativa puede ser entendida como el conjunto de procesos necesarios para la toma de decisiones, la ejecución y la evaluación de las acciones que potencian las prácticas pedagógicas. No se orienta a administrar lo dado, sino a generar procesos de transformación de la realidad.” (Zona Educativa, MCE, 1997) (citado en Pérez y Alonso Brá, 1997)

Manzione (2011) señala que el discurso de la gestión escolar propio de la reforma de los años noventa reclamaba la emergencia de líderes exitosos, eficaces y eficientes, capaces de llevar adelante los principios sustentados por una nueva tecnología moral en el marco de políticas de la nueva derecha:

“Las características profesionales que debían poseer aquellos que ejercieran la dirección escolar constituyeron un nuevo corpus valoral – sintetizado en la imagen del gestor exitoso de instituciones eficientes- que vino a reemplazar a aquel que proponía al “director como transmisor de valores”, al “ejemplo de pulcritud, rectitud y moral”, propios de otros momentos históricos. Este discurso se complementó con la afirmación de que las estructuras organizacionales propias de la modernidad, regidas por una racionalidad burocrática, jerárquicamente determinadas, inflexibles, ya no podían dar respuestas a las demandas de las sociedades actuales.”
(p. 108)

De acuerdo con Pini (2003), el discurso en torno a la gestión giró alrededor de dos concepciones clave: en torno a la teoría del liderazgo y en torno a la perspectiva de la

“elección” de la comunidad y el pago por matrícula. En relación con esto, Morgade (2007) afirma:

“La clave principal de esta propuesta es el liderazgo profesional y de gestión del directivo. Los principios organizadores de esta propuesta explicitan aún más esta centralidad del papel de los/as directivos/as, ya que en ellos se establece que las escuelas serán unidades de gestión del servicio educativo a la vez que de investigación pedagógica y de desarrollo educativo” (p. 144)

La resistencia del gremio docente en la aplicación de la Ley Federal y sus principios fue importante en el país y adquirió matices fuertes en la Ciudad de Buenos Aires, que finalmente no aplicó la reorganización de la estructura de la Educación General Básica (EGB) que la ley establecía, dando lugar a un movimiento contra hegemónico. Dicho movimiento buscó desarrollar distintas estrategias de lucha para construir una educación democrática y alejada de los principios de la ley de los años noventa (Morgade, 2007).

3. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la redefinición del rol del director de escuela

La crisis de los años 2001-2002 agravó la situación de las familias en situación de vulnerabilidad social y aumentó los procesos de exclusión. Se profundizaron los niveles de desempleo y precarización laboral que se habían desarrollado en los años noventa. En este contexto, se generaron nuevas demandas sociales y educativas que desplazaron hacia la escuela cuestiones que antes habían sido atendidas por otras instancias (Manziona, 2011).

La necesidad de que la escuela y sus actores establezcan nuevas relaciones con la sociedad y la comunidad, tratando de amortiguar esos procesos de empobrecimiento y exclusión, se hace evidente en distintos documentos oficiales (Manziona, 2011):

“Es por eso que, recuperando algunas experiencias que se han venido desarrollando en nuestro país y en el exterior, proponemos un nuevo modelo de gestión en el que el Estado y las organizaciones barriales trabajen juntas por un mismo objetivo: la inclusión educativa y la inserción en sus comunidades de los niños, adolescentes y jóvenes del barrio.” (Programa

Nacional de Inclusión Educativa. Todos a estudiar. Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005, p. 24; citado en Manzione, 2011)

Se definen así una serie de políticas que tratan de establecer acciones en red entre la escuela y otras instituciones. Se entiende que dichas articulaciones permitirían dar respuestas a las nuevas demandas producto de un contexto de fragilización de lo social.

Feldfeber y Gluz (2011) señalan que después de la crisis se abre un periodo de transición caracterizado por la inestabilidad institucional, la mega-devaluación, el aumento del desempleo y la instalación de la protesta social en las calles. Según las autoras, el gobierno de Néstor Kirchner implementó una política económica centrada en la recuperación del mercado interno y del empleo. Los impactos sobre la reducción de la pobreza fueron importantes a partir de distintas medidas que aumentaron el empleo, supusieron la recuperación de los salarios y la implementación de planes que favorecieron el desarrollo de cooperativos y de asistencia social. En este contexto, la legislación constituyó el instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas del período. Las leyes fueron una de las estrategias elegidas para paliar algunas de las consecuencias de la Ley Federal de Educación. En algunos casos, los principios de la nueva ley pudieron implementarse y, en otros, hubo ausencia de políticas que favorecieran su concreción.

La Ley Nacional de Educación define una concepción de educación como bien público y como derecho social. Establece, a su vez, la centralidad del Estado en la garantía de este derecho (Feldfeber y Gluz, 2011). Por otra parte, dicha ley modifica nuevamente la estructura de niveles y ciclos que había sido reformada con la Ley Federal, implementada de modo dispar en cada una de las provincias. Se vuelve a los niveles de educación primaria y secundaria (en lugar de la Educación General Básica y el Polimodal) pero sin lograr unificar la duración de cada uno de estos dos niveles, postergando a futuro esta cuestión central que se vincula con la unificación del sistema. Por otro lado:

“No menos polémica resulta la cuestión del federalismo, si bien, el conjunto de las leyes sancionadas en el período incluyen en mayor o menor medida aspectos relativos a la gestión federal de la educación dotando de un mayor protagonismo al Estado nacional en lo relativo a la direccionalidad de la

política educativa y, a los intentos de integración del sistema, persisten los problemas vinculados con la articulación de las políticas nacionales y jurisdiccionales para garantizar el derecho a la educación” (p. 348).

Respecto de las políticas hacia los sectores más vulnerables se produjo un cambio importante en el discurso. Mientras la preocupación en los noventa parecía girar en torno a la equidad, el discurso político a partir del 2003, a nivel de política nacional, comenzó a girar en torno a la inclusión y la igualdad (Feldfeber y Gluz, 2011). Se establecieron así becas estudiantiles destinadas a la población no escolarizada para que reingrese al sistema junto con propuestas institucionales de acompañamiento a través del Programa Nacional de Inclusión Escolar y sus componentes “Volver a estudiar” y “Todos a la escuela”. Junto con estas nuevas becas se mantuvieron las becas del Proyecto Social Educativo de la década del noventa, de carácter focalizado y meritocrático, destinadas a un cupo de estudiantes en condición de vulnerabilidad. De acuerdo con Feldfeber y Gluz (2011), la misma ambigüedad caracterizó al Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), que reemplazó al Proyecto Social Educativo (PSE) como intervención hacia las escuelas que atendían a la población de mayor vulnerabilidad y que confrontó con el discurso de la carencia de los estudiantes enfatizando las condiciones de enseñanza y partiendo de la idea de que “todos pueden aprender”:

“Se definió como una propuesta transversal que buscaba sostener políticas comunes para todo el nivel. Sin embargo, junto a estos cambios, mantuvieron mecanismos de intervención propios de los ´90, como la modalidad de organización por programa, con un equipo específico, con rituales y prácticas propias, que establecieron una identidad diferente a la de las escuelas comunes: el ser “escuelas PIIE” (p. 349).

En esta coyuntura es posible comprender algunos de los cambios de discurso en torno a la figura de la escuela y del director en el marco normativo de la política nacional a partir del año 2003. Mientras la política educativa de los años noventa definía al director como un gestor y basaba su acción en los principios de la eficacia y la eficiencia; a partir del 2003 empezarán a operar definiciones, en torno al rol directivo, que colocarán a la función

directiva en estrecha relación con la responsabilidad de la inclusión en la escuela de los sectores más vulnerables.

En el *Programa Nacional de Inclusión Educativa. Todos a Estudiar*, elaborado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005), se sostiene respecto de la escuela:

“Recuperando algunas experiencias que se han venido desarrollando en nuestro país y en el exterior, proponemos un nuevo modelo de gestión en el que Estado y las Organizaciones de la Sociedad Civil trabajan de forma asociada. Las escuelas y sus organizaciones barriales juntas por un mismo objetivo: la inclusión educativa y la inserción en sus comunidades de los niños, adolescentes y jóvenes de su barrio” (p. 24)

El objetivo del programa es favorecer la inclusión y la permanencia en el sistema educativo de aquellos sectores que corren riesgo de exclusión del mismo. Se trata de establecer acciones en red entre la escuela y otras instituciones, que no implicarían la sustitución de las acciones esenciales de las familias como de la escuela, sino que se trataría de fomentar acciones complementarias que permitan dar respuestas a nuevas demandas en un contexto de aumento de las inestabilidades (Manziona, 2011)

En la colección publicada por el Ministerio de Educación de la nación “Entre Directores de Escuela Primaria” (2010) se recorren diversos temas y problemas vinculados con el ejercicio del rol en el contexto actual; que nos permiten considerar algunas de las representaciones en torno al rol directivo a partir de la nueva Ley de Educación.

Una de las afirmaciones que se realiza en el documento “El director y el proyecto de escuela.” es la de concebir al director como alguien responsable de la administración de la escuela, del liderazgo de los procesos que en ella se desarrollan y también de su gobierno. La gestión en tanto gobierno supone en esta concepción una resolución de problemas que supere el modo burocrático y tradicional de resolución de los mismos en el ámbito del sistema:

“(Se trata de superar un) modo de resolución de los problemas que dependa de esperar que un superior diga cómo se debe proceder o de encontrar en la normativa vigente una solución posible (o de) la posibilidad de disponer de

recursos técnicos y herramientas para poner en juego, o de la capacidad de “innovación”. En ambos casos, la idea de gestión que se reproduce remite a otro tipo de organizaciones que no son, necesariamente, equivalentes a la institución escolar” (El Trabajo del director y el proyecto de escuela, Ministerio de Educación de la Nación, Año 2010, p. 14)

El documento define que es necesario considerar el ejercicio de la dirección desde un enfoque situacional y concebir a la práctica directiva como una práctica ético-política:

“El enfoque situacional que propone abordar las diversas situaciones que se viven en el cotidiano escolar, no solamente desde un repertorio de recursos y estrategias preexistentes, sino desde la posibilidad de la creación a partir del pensamiento acerca de situaciones, problemáticas y desafíos que se presentan, en cada contexto. Admitir la duda, la pregunta, la incertidumbre, para dar lugar a lo inédito. Ya no se trata de dar cumplimiento a un mandato moral, sino de asumir otra posición ética frente a lo que ocurre en las escuelas. Reconocerlo, nombrarlo y dar lugar a que otros movimientos puedan suceder. El desafío es recuperar fuertemente el aspecto político de la gestión, entender la conducción de una escuela como una práctica política/ pedagógica. En este sentido, se trata de trabajar en la articulación de políticas, tejiendo entramados para crear condiciones, de modo que en la escuela puedan estar todos los niños aprendiendo.” (p. 15)

Uno de los aspectos resaltados en el documento en relación con la dimensión política de la dirección es el de la búsqueda de justicia y la lucha por la igualdad:

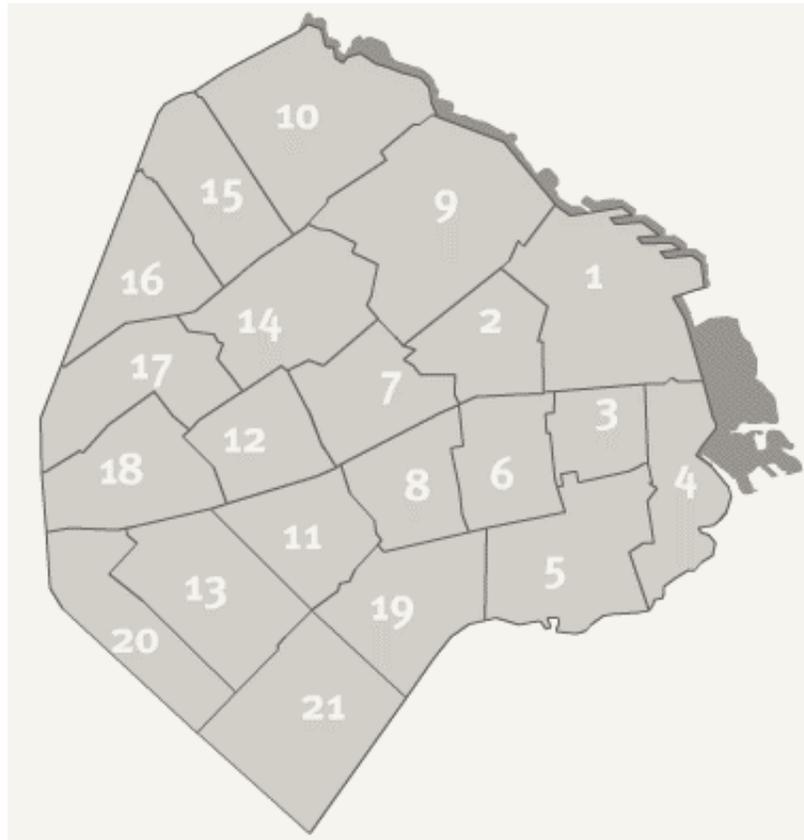
“Proclamar políticamente la igualdad supone entender que el trabajo de un director parte de la desigualdad de la infancia, de su potencia en desarrollarse y crecer y en el respeto por un presente en el que los adultos tienen toda la decisión (...) La gestión como gobierno, como acto político, no puede separarse, entonces, de la búsqueda y de la decisión de hacer justicia.” (p. 17)

En relación con la búsqueda de igualdad y justicia, se define al director como agente del estado que debe actuar con sentido de responsabilidad en el ejercicio de su función. Se establece el término de *subjetividad responsable* como lugar esperable y se establecen categorías respecto de las posibles subjetividades en relación con la dirección. Estas definiciones están en la línea de lo que hemos desarrollado en el marco teórico a partir de los aportes de Abad y Cantarelli (2012).

4. Sobre la organización de la educación primaria en la Ciudad de Buenos Aires y la función directiva

4.1. La administración escolar de la educación primaria y la situación del sur de la Ciudad

La unidad administrativa o de gestión en el sistema educativo de nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires es el distrito escolar. En la ciudad existen veintiún distritos escolares. El distrito escolar es el lugar donde los docentes de nivel primario realizan sus inscripciones para acceder a interinatos o suplencias en el sistema. A partir del año 2015, el sistema de inscripciones ha sido modificado. El gobierno de la Ciudad implementó un sistema que propone la digitalización y accesibilidad a través de internet de los legajos docentes (bajo la órbita del Ministerio de Educación) y establece a su vez una nueva modalidad de inscripción (online) para los docentes que aspiran a trabajar en el sistema de educación pública.



Mapa de distritos escolares de la Ciudad de Buenos Aires

La autoridad máxima del distrito escolar es el supervisor o supervisora. Cada distrito escolar cuenta con entre 14 y 27 escuelas. A su vez, cada distrito cuenta con un equipo de Orientación Escolar (EOE). El equipo de orientación está formado por profesionales del área de la psicopedagogía, psicología y el trabajo social.

En el año 2015 existían en la Ciudad 460 establecimientos de educación primaria común de gestión estatal. De esos 460 establecimientos, 194 eran de Jornada Simple y 264 de Jornada Completa. De acuerdo con los datos que proporciona el Ministerio de Educación de la Ciudad y algunas denuncias públicas que han hecho gremios docentes de la Ciudad como UTE o ADEMYS, la cantidad de alumnos por escuela es mayor en los distritos del sur de la Ciudad (que coinciden con las zonas más pobres y de mayor cantidad de asentamientos) y es menor en el norte. De acuerdo con datos del año 2012, el promedio de alumnos por

escuela era de 284 alumnos/as en los distritos del norte de la ciudad, mientras que en el Sur la cifra ascendía a 365 alumnos/as por escuela.²¹

En los informes que publica la Unidad de Evaluación de Calidad y Equidad Educativa de la Ciudad, en el informe²² correspondiente a la situación del nivel primario del año 2015 se otorgan datos respecto de la situación desigual para los niños del sur de la Ciudad. Respecto a la pobreza se señala que “mientras que el 6,1% de la población global de la jurisdicción puede considerarse como pobre según el índice de pobreza multidimensional, la asociación entre desigualdades socioeconómicas y segregación residencial también resulta particularmente preocupante entre los niños: en las comunas 4 y 8 (ubicadas en la zona sur) el porcentaje de niños en situación de pobreza se ubica en 22% y el 38% respectivamente para el grupo de 0 a 12 años este valor asciende al 11,7%, lo que equivale casi al doble. En lo que respecta a la escolaridad primaria, la manifestación más extrema de esta desigualdad es la exclusión educativa. La vulneración de este derecho elemental, asociada con obstáculos para el acceso y la permanencia en el sistema, suele pasar inadvertida dados los elevados niveles de cobertura de la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que se expresan en tasas de escolarización cercanas a la universalidad. Si bien los niños no escolarizados representan una proporción muy minoritaria dentro de la población en edad de

²¹ Datos del Gremio Docente Ademys, tomando como referencia Norte/Sur los distritos al norte y sur de la avenida Rivadavia:

Matrícula y cantidad de establecimientos estatales y privados según región

Distritos del Sur		
Tipo de gestión	Matrícula	Escuelas
Estatad	79.004	211
Privada	48.224	138
Total	127.228	349

Distritos del Norte		
Tipo de gestión	Matrícula	Escuelas
Estatad	67.356	243
Privada	84.301	291
Total	151.657	534

Fuente: Ministerio de Educación GCBA, Dirección general de la evaluación de la calidad educativa. Relevamiento Anual 2012.

²² El informe mencionado se titula “Los niños no escolarizados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” ha sido consultado en enero de 2016 en la dirección:

http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ninos_no_escolarizados_en_la_caba_-_conclusiones_para_difusion.pdf

asistir al nivel primario (no alcanza el 1%), sin duda es relevante que alrededor de 2.000 chicos estén durante un tiempo, más o menos prolongado, sin recibir educación básica.” (p. 5)

Respecto de la población que no asiste a la escuela, el informe señala que “con el objetivo de caracterizar más ampliamente la población que es objeto de este estudio se presentan a continuación algunos rasgos generales:

- La mayoría de los niños de 6 a 12 años que en 2010 se encontraba fuera de la escuela primaria asistió alguna vez e interrumpió su escolaridad (1.259 casos, lo que equivale al 71%); mientras que el resto nunca concurrió a un establecimiento educativo formal (516 niños, es decir, el 29%);
- La situación de no escolarización afecta por igual a varones y mujeres, lo que indica que en este caso la variable género resulta indiferente.
- El 21% de los chicos no escolarizados de 6 a 14 años son inmigrantes; porcentaje tres veces superior al que se observa entre quienes concurren al nivel primario de este mismo grupo etario.” (pág. 6)

A su vez, se señala que el mayor índice de población migrante se da en el sur de la Ciudad. Respecto de la relación entre el problema del acceso y permanencia en el nivel y la situación socioeconómica de las comunas del sur de la Ciudad (donde se han realizado las observaciones de la presente investigación) el informe señala que la problemática de los niños no escolarizados, inscripta en los procesos generales de fragmentación socio-espacial que afectan a la ciudad, presenta una fuerte concentración en los territorios más postergados de esta jurisdicción. Los datos del Censo de 2010 revelan que:

- “Más de la mitad de los niños de 6 a 12 años (exactamente el 54,5%) residía en las Comunas 1, 4, 7, 8 y 9, lo que da cuenta de la concentración de esta problemática en la zona sur y en los sitios donde se emplazan grandes villas y asentamientos: 31 y 31bis en la Comuna 1; y 1-11-14 en la Comuna 7;

- En el caso de los adolescentes de 13 y 14 años que no estaban asistiendo en 2010 a la escuela y no contaban con estudios primarios completos, la densidad territorial de la problemática es aún más marcada: en esas mismas cinco comunas residía el 71,7% de quienes se encontraban en esa situación;
- Si se focaliza en los 606 niños y adolescentes de 6 a 14 que nunca asistieron al sistema educativo, se observa que dos de cada tres residen en las comunas antes nombradas.” (p. 6)

Los datos compartidos nos permiten conocer algunas de las características del contexto socioeconómico en el que se encuentran las escuelas que dirigen los directores que trabajan en escuelas en el sur de la Ciudad. Se trata de escuelas que en su mayoría atienden a población migrante, en situación de vulnerabilidad social, un alto porcentaje de la población vive en asentamientos o villas de emergencia. A esto se agrega que el promedio de alumnos es alto por escuelas (respecto al promedio de alumnos en los distritos del norte).

Morgade (2007) en relación con la diferencia de condiciones en los distritos del sur y del norte de la ciudad, y la carrera docente señala que “una mejora en la carrera lateral puede consistir en salir de un distrito de condiciones desfavorables; aunque, también, es de notar, en estos distritos la población infantil aumenta mientras que decrece en los más favorecidos en virtud del menor tamaño de las familias, la mayor presencia de adultos/as sin hijos/as y, por lo tanto, el envejecimiento de la población. Es decir, la “mejora”, en la actualidad, tiene menos oportunidades” (p. 142).

4.2. La función del director en el Estatuto Docente y el Reglamento Escolar de la Ciudad de Buenos Aires

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la normativa básica²³ para la conducción del sistema que regula, a su vez, el trabajo docente está conformada por: el Diseño Curricular (DC), el Reglamento Escolar (RE) y el Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires

²³ Los servicios educativos del nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires dependieron del Consejo Nacional de Educación hasta 1978, año en que se produjo la transferencia de estos. A partir de entonces, se generó una normativa local: El reglamento Escolar en el año 1980; el diseño Curricular de 1981 – dicho documento fue reemplazado por el DC actual, que es de los años 2004 y 2005- y el Estatuto del Docente Municipal (hoy denominado Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires) de 1986 basado en el Estatuto Docente Nacional de 1958.

(ED). Nos detendremos aquí en considerar algunas de las definiciones en torno a la carrera y función directiva establecidas en el Reglamento Escolar y el Estatuto Docente. Morgade (2007) señala que el estatuto y el reglamento escolar tienen mucha mayor vigencia en la regulación del trabajo docente que el diseño curricular. La autora afirma que estas normas “responden a tensiones de circulación y legitimación de las relaciones de poder gubernamental. La presión que podríamos conceptualizar como “estatizante”, centralista y burocratizante se manifiesta en el Reglamento Escolar. La presión que podríamos denominar como “civil”, vinculada con la lucha del gremio para regular sus derechos y, entre otros, los procedimientos de ingreso y permanencia en el trabajo está plasmada en el Estatuto. Parecería entonces, que el sistema educativo se construyó en tanto burocracia profesional, y continúa su construcción permanente, en un juego entre los momentos “civil” y “estatal.” (p. 118)

El Estatuto Docente del año 1958 definió algunos de los parámetros para la “carrera docente”, entre los que se destaca la antigüedad. De esta manera se definen algunos parámetros objetivos como criterio para el ascenso. El ascenso es definido aquí como un derecho del personal docente. Pueden ascender aquellos con una antigüedad mínima de tres años en el cargo inmediato anterior al que se concursó (o de 7 años en el precedente) (Morgade, 2007). Esta regulación se mantiene hasta la actualidad, definiendo que se puede prescindir de la misma en caso de no cubrirse las vacantes:

ARTÍCULO 27 El personal docente tendrá derecho a los ascensos de jerarquía, siempre que: a) Reviste en situación activa como titular del cargo inmediato anterior en el área de la enseñanza respectiva dentro de la jurisdicción del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, de acuerdo con lo determinado en el artículo 4 de este estatuto, con una antigüedad mínima de tres años en este cargo o de siete en el precedente. En caso de no existir titulares del cargo inmediato anterior que reúnan la antigüedad indicada, o no fueren suficientes para cubrir la totalidad de los cargos convocados, se prescindirá de este requisito.

El Estatuto del año 1986 estableció la obligatoriedad de los Cursos de Ascenso con relevo de funciones. Dichos cursos serían organizados por la Secretaría de Educación. A partir de

entonces aparece una formación específica y un examen para acceder a los cargos de conducción. Respecto del Ascenso el Estatuto señala:

ARTÍCULO 26 (Modificado por el art.18 de la Ley 4109) Los docentes que aspiren a ascensos de jerarquía deberán haber aprobado los cursos, con relevo de funciones, que se realicen para los cargos que concursen y que son organizados por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de acuerdo con lo establecido en el Capítulo XXIV del Título I del presente Estatuto. La aprobación de estos cursos tendrá validez para el año que se sustancia el efectúe el concurso y para los dos años calendarios subsiguientes. La reglamentación establecerá los cargos para los cuales tendrá validez cada uno de dichos cursos. Quienes aprueben el curso tendrán acceso a la prueba de oposición y, exclusivamente en base al resultado de la misma, la COREAP formulará el orden de mérito elevándolo al Ministerio de Educación para la realización de las designaciones pertinentes.”

Aprobado el examen correspondiente al curso, el aspirante puede acceder a una prueba de oposición. La misma consiste en la observación y análisis de una clase y en una entrevista. Sobre la base de los resultados de estas instancias, el jurado formula un orden de mérito a partir de los cuales se realizan luego las designaciones.

Respecto de las funciones y responsabilidades del directo, el actual Reglamento de Escuelas, en su artículo 75, señala que el director es la autoridad máxima del establecimiento educativo:

“Art. 75. AUTORIDAD MÁXIMA DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO. Los/las Directores/Directoras/Rectores/Rectoras en los distintos niveles y Áreas de la Educación son las máximas autoridades de los establecimientos a su cargo y, en consecuencia, responsables de su gobierno y conducción pedagógica y gestión técnico-administrativa.”

En cuanto a quienes acompañan al director en el ejercicio de la conducción de la escuela, el Reglamento establece en su artículo 93:

“El Equipo Directivo estará Integrado por: Director/a, Vicedirector/a y Maestro/a Secretario/a. 60 Tendrá las siguientes Funciones: 1. Coordinar acciones con el propósito de mejorar la propuesta educativa. 2. Intervenir en la toma de decisiones. 3. Gestionar la comunicación fluida entre los miembros del equipo. 4. Coordinar ciclos para lograr una adecuada articulación que dé coherencia interciclo e intraciclo en la planificación y evaluación institucional y curricular. 5. Acordar sobre organización, contenidos, metodologías, promoción de alumnos y evaluación de desempeño docente 6. Establecer relaciones con alumnos, docentes y comunidad. 7. Generar espacios de intercambio de experiencias. 8. Participar en las reuniones con padres, capacitadores, equipos de supervisión, equipos de orientación, otros. 9. Asesorar e informar a los docentes. 10. Socializar los problemas que surjan en los grupos a su cargo y estimular la búsqueda de soluciones compartidas. 11. Acordar con el Área de Educación Especial las adaptaciones curriculares pertinentes. 12. Observar clases y visar cuadernos. 13. Elaborar asientos en Cuadernos de Actuación 14. Coordinar el monitoreo de proyectos didácticos. 15. Supervisar legajos de los alumnos. 16. Proponer estrategias de capacitación y el empleo del material didáctico. 17. Tomar a su cargo el grado que eventualmente quede sin docente por ausencia o licencia hasta tanto se designe su reemplazante.”

En cuanto a las responsabilidades y funciones del director el Reglamento las establece en su artículo 94. El artículo se compone de 30 incisos en los que se regula la actividad directiva que se compone de acciones pedagógicas, comunitarias y administrativas. El director es responsable de las personas y objetos de la escuela.

En cuanto a las tareas pedagógicas el director es responsable del proceso de enseñanza y debe desarrollar acciones que le permitan orientar y supervisar el trabajo docente con el fin de contribuir al proceso de aprendizaje. Se le atribuyen tareas vinculadas con la planificación

y evaluación del proceso de enseñanza y es responsable a su vez de promover instancias para la formación y capacitación del personal.

1. Organizar y dirigir el proceso educativo, cumpliendo las normas impartidas por la Superioridad, asesorando y apoyando la labor de todo el personal bajo su dependencia, efectuando el seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, articulando grados y ciclos.

4. Realizar frecuentes visitas técnicas a las clases, para orientar y estimular la labor del maestro, evaluar la tarea cumplida y dejar las constancias que permitan una calificación ecuánime del mismo. (...)

13. Realizar reuniones periódicas de ciclo dentro del horario escolar y convocar mensualmente reuniones de personal docente para intercambiar opiniones sobre la marcha del establecimiento, la lectura y comentario de orientaciones y normas impartidas por la Superioridad y dar a conocer sus propias directivas e instrucciones, debiéndose labrar el acta respectiva.

14. Propiciar reuniones de actualización docente o conferencias pedagógicas en las que se desarrollarán temas de tal carácter, a cargo del propio director, del vicedirector o de un docente de la escuela o personas debidamente autorizadas y de reconocida idoneidad en la materia. Si la reunión se realizara fuera del horario escolar, será optativo para aquellos docentes que deseen concurrir.

En cuanto a las tareas comunitarias se definen responsabilidades relacionadas con la Cooperadora escolar, por un lado y el vínculo con los padres, en tanto responsables de los alumnos, por el otro. En cuanto a la relación con los padres, el directivo aparece como el responsable de informar a los padres acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos y convocarlos cuando lo considere necesario.

19. Efectuar durante el ciclo lectivo reuniones con los/las responsables/responsables de los/las alumnos/alumnas según los turnos o las facilidades de que dispongan. Estas reuniones se realizarán: 19.1. A

comienzos del ciclo lectivo, debiéndose explicar el plan de actividades elaborado para el período, las normas de presentación del/la alumno/alumna. Responderá a observaciones y preguntas, tomará nota de sugerencias y exigirá el respeto del horario de entrada y salida del establecimiento.19.2. Citará a los/las responsables de los/las alumnos/alumnas para la entrega del Boletín al término de cada período de calificación y en toda otra circunstancia que así lo requiera. 20. Organizar reuniones de docentes con los responsables de alumnos/alumnas que presenten dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje o de comportamiento.

28. Respecto de las Asociaciones Cooperadoras, debe: 28.1. Fomentar su constitución. 28.2. Contribuir a su correcto funcionamiento, al progreso y al cumplimiento cabal de sus fines, actuando como Asesor Permanente de la Comisión Directiva de la Asociación Cooperadora. 28.3. Asistir a las reuniones de Comisión Directiva y a las Asambleas Ordinarias y Extraordinarias de la Asociación Cooperadora. 28.4. Informar de inmediato y en forma directa a la Dirección General de Cooperadoras y Comedores Escolares sobre cualquier hecho que, vinculado con la actividad de la Asociación Cooperadora, sea perjudicial o pudiera perjudicar el normal funcionamiento y cumplimiento de sus fines o significare un manejo irregular de los recursos a ella asignados, deslindando de tal manera toda responsabilidad por actos o hechos a los que no hubiera prestado expreso consentimiento. 28.5. Elevar a la Superioridad, para su consideración, las peticiones de uso del local escolar, realización de actos, festivales, conferencias y otras actividades socio culturales por parte de la Asociación Cooperadora. 28.6. Elevar a la Superioridad toda la información que le sea requerida por ésta en relación con la actividad de la Asociación Cooperadora, como así también cualquier situación que alterare la armonía en las relaciones entre la misma y los directivos escolares.

En cuanto a las tareas administrativas, el director es el responsable de que la escuela pueda llevar adelante sus funciones. Tiene la responsabilidad de que el personal esté en

funciones, es responsable de la limpieza y de los objetos y estado del edificio escolar. Las funciones administrativas representan una importante carga de trabajo para el director:

5. Elaborar o hacer elaborar la documentación escolar reglamentaria, así como toda la información que le fuera solicitada por la autoridad competente, para su remisión dentro de los plazos reglamentarios. 6. Solicitar a la Supervisión la cobertura de los cargos que integran la planta funcional del establecimiento. 7. Tomar posesión de su cargo ante el saliente, recibiendo el establecimiento y las existencias bajo inventario y labrándose el acta correspondiente para entregarlas de la misma manera al abandonar el cargo directivo. Dentro de los treinta días, elevará la copia de estos documentos a la superioridad. 8. Poner en posesión de las funciones al personal docente de acuerdo a la designación efectuada por la superioridad, teniendo en cuenta las normas vigentes y dar el alta correspondiente al personal que ingrese al establecimiento, no pudiendo disponer por sí cambios. 9. Garantizar la continuidad del servicio educativo ante eventuales licencias o inasistencias de los docentes, tomando a su cargo o delegando en otro integrante del equipo Directivo la atención del grado. En ningún supuesto podrá dividirse la conformación habitual del grado, repartiendo la cantidad de alumnos/alumnas en otras secciones. 10. Conocer y hacer conocer la normativa vigente en materia educativa y administrativa. 11. Determinar en forma conjunta con el/la Vicedirector/Vicedirectora, la distribución de vacantes, horarios, grados y secciones. 12. Asignar turnos y horarios del personal docente de ejecución. 15. Calificar anualmente, junto con los demás integrantes del equipo directivo al personal docente a su cargo elevando la calificación a la Superioridad. 16. Asistir diariamente con veinte minutos de antelación a la iniciación de las actividades y permanecer en el establecimiento hasta que finalice el horario estipulado, o hasta que se retire el último alumno del establecimiento. 17. Recibir a los responsables de los/las alumnos/alumnas que concurran al establecimiento. 18. No dejar salir a los/las alumnos/alumnas antes de finalizar el horario habitual de clases, salvo

autorización escrita suscripta por su/s responsable/responsables y acompañados de un adulto responsable y autorizado. 22. Fijar y hacer cumplir las tareas asignadas al personal administrativo y de servicios generales) 23. Controlar el uso de la casa-habitación por parte del personal auxiliar casero. 24. Comunicar en forma inmediata a la Superioridad, cualquier eventualidad de carácter grave que se presente y si fuera necesario, por la naturaleza del hecho, denunciarlo ante la autoridad correspondiente. 25. Controlar las reparaciones que se hicieran en el edificio del establecimiento. 26. Informar a la Dirección de Infraestructura y Mantenimiento edilicio por la vía distrital correspondiente, de las reparaciones que se hicieran en el edificio del establecimiento.

Como hemos mencionado existen en el nivel primario escuelas de Jornada Simple y escuelas de Jornada Completa. La Jornada Simple se desarrolla entre las 8 y las 12.15 y las 13 y las 17.15 h. La jornada completa lo hace entre las 8.15 y las 16.20. Los directores cumplen jornadas laborales completas. Deben cumplir con 8 horas. En el caso de las escuelas de jornada simple son distribuidas al interior del equipo de conducción, de manera tal que siempre haya una autoridad en el establecimiento. Las escuelas pueden tener entre 7 y 28 secciones, es decir entre 1 y 4 secciones por grado. Los directivos de escuelas más grandes, es decir con mayor cantidad de secciones, alumnos y personal; por lo tanto más carga laboral. En estos casos no existe la diferenciación salarial sino que tienen más personal integrando el equipo de conducción.

Referencias bibliográficas del Anexo:

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia*. Buenos Aires: Granica.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires: Troquel.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: GEL.

Davini, M. C. (1995). *Formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (1995). Pedagogía y Burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación, Nro. 23*.

Feldfeber, M., y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los noventa, contradicciones y tendencias de nuevo signo. *CEDES, Campinas*, 339-356.

Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930-1970)*. Buenos Aires: Eudeba.

Hunter, I. (1996). *Pensar la escuela. Subjetividad. Burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Manzione, A. (2010). *De la dirección a la gestión escolar en la educación General Básica en la Provincia de Buenos Aires*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: Repositorio FLACSO.

Manzione, M. A. (2011). La dirección escolar en Argentina: reconfiguraciones del rol en contextos inciertos. *Cad. Cedes*, 103-126.

Morgade, G. (2007). *Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo) Género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado. FFyL, UBA.

Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto.

Perez Ruiz, A. (2014). Senderos analíticos alrededor de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educere* (59), 43-50.

Pérez, H., y Alonso Brá, M. (1997). La actual reforma educativa argentina y la institucionalización del espacio escolar: ¿de la administración burocrática a la gerencia administrativa? *XI Concurso de Ensayos de CLAD "El tránsito de la Cultura Burocrática al Modelo de Gerencia Pública"*. Caracas.

Tedesco, J. C. (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

Tenti Fanfani, E. (1988). *El arte del buen maestro*. México: Pax.

Leyes y reglamentos citados:

- Ley 1420.
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires de 1875.
- Ley de Educación Nacional N° 26206.

- Estatuto Docente de la Ciudad de Buenos Aires.
- Reglamento de escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires.

Documentos e informes ministeriales

- *Programa Nacional de Inclusión Educativa. Todos a Estudiar.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, 2005.
- *Entre Directores de Escuela Primaria.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, 2010.
- Informe “Los niños no escolarizados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, [consultados en enero de 2016](#)

II. Instrumentos de recolección de datos

1. Áreas de indagación de la entrevista inicial al director

Nro.	Área de indagación - Temas
1	<p align="center">Elección de la docencia y de la dirección - Formación</p> <p align="center">Cómo decide ser docente Cuándo y dónde estudia para maestro Cuándo, por qué y cómo decide ser director Descripción de su formación como director</p>
2	<p align="center">Trayectoria profesional</p> <p align="center">Descripción de su desempeño como docente Descripción de desempeño como miembro de equipo directivo (secretario, vice o director antes de llegar a escuela actual)</p>
3	<p align="center">Llegada a la dirección de la escuela actual</p> <p align="center">Cuándo inicia la dirección en la escuela Cómo fue su llegada a la escuela y al rol: dificultades, problemas, actividades, etc. Qué caracterizaba a la escuela en ese momento</p>
4	<p align="center">Caracterización del contexto</p> <p align="center">Descripción del barrio: aspectos socio-económicos, problemas, etc. Relación con el barrio Características de las familias y alumnos que asisten a la escuela Características del trabajo de la escuela en contexto con esas características</p>
5	<p align="center">Proyecto de escuela</p> <p align="center">Fines del proyecto, responsables, estado de concreción de esos fines, dificultades para alcanzarlos</p>
6	<p align="center">Historia institucional</p> <p align="center">Directores previos, hechos relevantes en la historia de la escuela, grupos institucionales pasados y presentes.</p>
7	<p align="center">Docentes</p> <p align="center">Constitución del equipo docente Grupos de docentes Características del vínculo con los docentes de la escuela</p>
8	<p align="center">Equipo directivo</p> <p align="center">Miembros del equipo de dirección Características del vínculo con los miembros del equipo Distribución de responsabilidades</p>
9	<p align="center">Tareas y actividades del director</p> <p align="center">Concepciones de tarea Actividades que realiza y que no puede realizar</p>

	Principales dificultades Recursos
10	Administración del sistema escolar Relaciones con la administración local y nacional Características del vínculo con los supervisores Relaciones con otros directores
11	Imagen o palabra que representa la dirección en la escuela

2. Fragmento de registro de observación de la jornada del director (Caso 1)

Escuela primaria. Caso 1.

Registro de Observación N° 2: Primer día de clases

Fecha: 28/02/2012

Duración de la observación: 6 h a 15 h.

H.	OBSERVACIÓN	IMPRESIONES
	<p>Es el primer día de clases. Había pactado con D (Daniel) encontrarme a las 6 h. cerca del Parque X. Allí Daniel se encontraría con Ana (la vicedirectora) quien nos recogería a ambos en su auto e iríamos a la escuela.</p> <p>D me insistió en nuestra charla previa que no tome colectivo para llegar a la escuela tan temprano. Me dijo que puede resultar algo peligroso porque en ocasiones se dan situaciones de robo en el ingreso al barrio. Me propusieron que si quería acompañarlos desde temprano, era conveniente que llegara con ellos.</p> <p>Llueve torrencialmente, llego en taxi a las 6 h. al lugar que habíamos pactado para el encuentro. A los pocos minutos llega D con paraguas. Lleva un guardapolvo blanco que le llega hasta la rodilla. Caminamos hacia la esquina y esperamos en una parada de colectivos (bajo el techo). D llama a A y A le dice que está llegando. Poco después vemos el auto y nos subimos.</p> <p>D saluda con un beso a A. Se miran y ambos se ríen.</p> <p>A: “de qué te reís, del día de mierda que nos tocó?” (y vuelven a reírse)</p> <p>D: “y de cómo nos va a ir con la experiencia del comedor!”</p> <p>A lo mira y vuelve a reírse con fuerza.</p> <p>D me explica (había señalado esto en la entrevista) que por una cuestión de espacio (los alumnos no entraban) tenían 4 turnos de comedor (los alumnos comían en 4 franjas horarias diferentes, dos por cada turno). Hoy habían organizado todo para que comieran en dos turnos. Para que entren consiguieron mesas y usarían además del espacio específico de comedor, el patio techado. Dice que espera que no se inunde todo.</p>	<p>Hay como una sintonía en el uso del humor y a la vez parecen coincidir en hacer uso del humor ante situaciones “complicadas”. Eso me gusta, porque creo que a veces, ese mismo recurso, a mí me sirve.</p> <p>Es admirable que estén tan temprano, con ese día, yendo a la escuela a</p>

<p>A estaciona el auto cerca de la escuela (a más o menos una cuadra y media) y caminamos hasta la entrada. Continúa lloviendo torrencialmente. Ya están algunos de los auxiliares. Ingresamos y A y D caminan hacia la dirección. D le pide a los auxiliares que vengan con él. Los auxiliares entran a dirección y D les da indicaciones para que revisen las aulas (que miren los bancos, las luces, los cestos, etc.) Luego de dar las indicaciones, los auxiliares salen de la dirección y D también sale. Camina por el patio techado y mira las goteras. Entra a cada una de las aulas y mira su estado.</p> <p>A va pasando por las aulas y cierra los armarios que estaban abiertos. Le dice a D que algunas de las cerraduras están tapadas con pintura. D llama a uno de los auxiliares y le dice que desatape las cerraduras de los armarios y que para eso use la caja de herramientas que se encuentra en la dirección.</p> <p>A y D salen para dirección nuevamente. Ingresan y A pone música en un grabador en la dirección y después se sienta en su escritorio. D se mantiene de pie, conversan sobre la “permuta de horas”.</p> <p>D: “Igual siempre nos llaman. ¡Que llamen! ¡Total no tenemos teléfono!” (se ríe)</p> <p>A se ríe con él.</p> <p>D: “A la mañana venían los del teléfono” (Ambos se ríen porque saben que con la lluvia no vendrá nadie)</p> <p>D camina hacia el tablero donde están las llaves y le dice a A que no le gusta su manera de organizar las llaves. Hablan sobre posibles formas de organizarlas y las ventajas y desventajas de cada una.</p> <p>D hace fotocopias. Mientras tanto me mira y dice:</p> <p>D: “El año pasado las llave fue todo un tema. Otro tema es la directora del jardín, nos dimos cuenta todo ‘arriba’ (haciendo alusión a la supervisión) Entonces, ahora usamos eso estratégicamente.”</p> <p>A se ríe.</p> <p>A: veamos lo de los auxiliares, cómo los ubicamos.</p> <p>Ambos miran una especie de planilla. D señala una posible distribución.</p>	<p>terminar de organizar todo.</p> <p>Humor de nuevo (acá como dando cuenta de que hay “códigos” “funcionamiento del sistema” que los dos tienen claros y conocen) Habría cierta “tensión” con la administración? los controla?</p>
--	---

A hace una propuesta y D contesta que quiere seguir teniendo a Norma en ese sector, porque de esa manera resuelven también la limpieza del jardín mientras nombren otro auxiliar.

A: “Esta bien. Entonces...y si la movemos a Lidia de su aulita? Nadie tiene nada comprado, no? Necesitamos flexibilidad.”

D: si...podría ser...pero eso va a ser para quilombo, sabés que va a ser para quilombo?

A: Sí.

(...)

D sale de la dirección y camina hacia un aula. Lo sigo. Cuando estamos en el interior del aula me dice que el viernes estuvieron en la escuela trabajando hasta las 21 h. y que el sábado también fueron, porque había llegado mobiliario nuevo y tenían que acomodarlo. Llega al aula, mira y sale hacia dirección nuevamente.

D entra a la dirección. Está enojado con los auxiliares. Hace gesto de “no poder creer la situación” (mueve su cabeza a un lado y otro)

D: Me estoy conteniendo, porque si no me contengo les digo de todo y se los digo con acta!

A lo escucha. Camina hacia el armario, toma una llave y va hacia la cocina. Entra a la cocina, abre un armario y le dice a los dos auxiliares que están allí “acá hay bolsas (señalando hacia el armario, acá hay bolsas”. Agarra un paquete de bolsas de residuo del armario, lo abraza contra el pecho, me mira y hace gesto de “por dios” (se muerde los labios y arquea las cejas) y sale de la cocina. Los auxiliares lo miran y no dicen nada. Saca una bolsa de residuos, se la da a una de las auxiliares, saca otra bolsa, se la da a la segunda auxiliar (Ana). Ana le dice: “pero son chicas!” (poniendo cara de “malestar”, como “hinchada”)

D. (molesto, sin levantar la voz) “Yyyy...sí...son chicas...es lo que hay”

(...)

La escuela, que horas antes estaba más silenciosa, se comienza a llenar de voces y murmullos. Van llegando los

maestros, personas que traen bolsas de comida para el comedor.

D sube al primer piso y ordena el mobiliario del aula de recuperación. Saca algunas cajas que estaban sobre una mesa. Sube Adrián (maestro de 7° grado Es un hombre grande, canoso) y D sale del aula de recuperación y le pregunta por un alumno.

D: ¿qué sabés de Santiago? Qué pasó? ¿Vino a buscar el boletín?

A: No, no lo vinieron a buscar.

D: bueno...hay que llamarlo, llamar a la casa. Decile que venga sin falta, decile cualquier cosa, cualquier motivo pero que venga. Es importante seguirlo.

Adrián asiente con la cabeza y dice “está bien”. Luego entra a su aula.

(...)

Bajamos con D la escalera y hay un grupo de alumnos en la planta baja. Aproximadamente 50. Hay varios docentes y un grupo de padres en el patio (entre 35 y 50) Están preparados para realizar el acto de inicio. A da la bienvenida y D hace lo mismo. T presenta a cada uno de los docentes (nombre y grado) Habla del mobiliario nuevo.

D dice cuándo ir al baño, que “hay que estudiar, esforzarse, que a la escuela se viene a eso”

Se iza la bandera. G dice a los alumnos que vayan cada uno a su aula.

Después de despedir a los alumnos, Daniel pide a los padres presentes en el acto que se “no se vayan”.

D: Acérquense, vengan, vengan, no se vayan que necesito hablar con ustedes (mientras camina hacia una de las gradas ubicadas en el patio, luego se detiene, gira su cuerpo, mira hacia los padres y hace gestos con sus manos indicando que se acerquen al lugar donde está)

Una vez que los padres se acercaron a la grada y formaron un grupo rodeándolo, Daniel se sube al primer escalón de la grada. Hay alrededor de 40 padres entre hombres y mujeres. Desde la grada comienza a hablar.

G: “Ustedes saben que la escuela está cambiando, está mejorando y por eso los necesitamos (realiza gestos con

<p>las manos mientras habla). Si la escuela está mejor, todos estamos bien y eso es lo que importa (con énfasis), ¿porque a nadie le gusta sufrir o a ustedes les gusta sufrir?, ¿a usted le gusta sufrir? A usted le gusta sufrir, ¿a usted le gusta sufrir?” (Mira a distintos padres a la cara quienes niegan con la cabeza), a nadie le gusta sufrir. El boca a boca es importante, es importante que les digan a los otros padres que vengan; que ustedes vengan y traigan a otros. Es importante que vengan a las reuniones y que cuenten y traigan a otros vecinos que no vinieron. No tienen que ser amigos, pero sí les tiene que importar el otro, tiene que importarles (hace énfasis en esto a través del cambio de vos y haciendo gestos con la mano). No importa si es boliviano, paraguayo, argentino. Somos todos seres humanos y todos sufrimos y hay que pensar que vamos a estar mejor. Me tengo que preocupar por el que está mal, me tiene que importar el que está mal, también los que hacen algo porque algunos están mal. Sólo así vamos a estar mejor y se está mejor con esfuerzo, hay que esforzarse. Cuesta esfuerzo estudiar, pero los chicos tienen que estudiar en la escuela y a la tarde tienen que hacer la tarea. Les tenemos que enseñar que pueden estar mejor, que el camino no es el choreo, no puede ser el choreo (varios padres asienten ante esto último) y yo los necesito (con énfasis), te necesito, te necesito, te necesito. (Repite esto mirando a los ojos a distintos padres y madres mientras los señala con el dedo (algunos padres sonríen y asiente, otros solo asienten).</p> <p>Una madre pregunta: Madre: a mí no me queda claro cuál es el horario de entrada. G: “Yo les puedo decir en qué creo, ustedes y los docentes y quienes sean, pueden creer otra cosa. No soy un traidor, después nos peleamos, discutimos, pero no soy un traidor, pero quiero pelear con ustedes, necesito que vengan y peleemos (varios padres se ríen) En la cooperadora hay cinco padres y son 500 familias. ¡¡Tenemos que ser 500!! Tenemos que ser muchos más, para mejorar no podemos ser cinco” (...)</p>	<p>Parece uno de esos anarquistas de principio de siglo dando discurso en las calles. Por momentos el discurso me suena “religioso”. Habla con mucha pasión, transmite creer en lo que dice. Me gusta cómo le habla a las familias. No para! Por una parte ya estoy cansada pensando en lo que queda de día por delante, pero a la vez, se percibe tanta energía que “contagia”</p> <p>¿Por qué habla de traición?</p>
---	--

Impresiones generales al finalizar la observación

Me voy con la sensación de que fue un día largo (que para D el día aún no terminó), lleno de actividades, emociones, ideas, etc. Me voy entonces con sensación de cansancio, pero a la vez de entusiasmo. Sintiendo que me gustó lo que vi y escuché. Pareciera que D tiene muchas ganas de hacer cosas y las hace. Por momentos tanta energía y tantas actividades, me hacen preguntarme por cuánto tiempo puede sostenerse ese nivel de actividad.

Me parece que D y A se complementan bien, se entienden a veces sin decir demasiado, tienen un uso del humor similar pero también da la sensación de que hay puntos en los que no acuerdan (padres, por ejemplo) y no sé hasta qué punto hablan sobre eso “en serio” o sólo lo hacen a través de chicanas. Tampoco sé si tendrían que acordar, es decir si hay “no acuerdos” que pueden sostenerse sin afectar “la gestión”. Me gustó lo que vi hoy, me voy con sensación de cansancio y alegría. D parece tener claro lo que quiere lograr y también el deseo, empuje, entusiasmo para alcanzarlo.