

DINAMICA DE LOS ROLES DIRECTIVOS.

El impacto de condiciones adversas¹

SANDRA NICASTRO*



Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención de Especialidad en el área técnico-educativa. Profesora Adjunta de la cátedra Análisis Institucional de la Escuela. Miembro del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Becaria de Perfeccionamiento de Conicet - Directora: Lic. Lidia Fernández.

Presentaremos a continuación algunas ideas e hipótesis de trabajo acerca de la dinámica de los roles directivos ante el impacto de determinadas condiciones adversas, y desde allí describiremos ciertos puntos de tensión que se activan a partir de ese impacto.²

Al hablar de condiciones adversas nos referimos -siguiendo a Fernández, L. (1991)³- a las cualidades que adquieren determinados hechos o aspectos tanto por sus condiciones reales como por los significados a los que aluden.

En este sentido entendemos que la pobreza, la miseria, la marginalidad, se convierten en condiciones adversas para el funcionamiento institucional y en obstáculo para el desempeño de los distintos roles por poner de manifiesto: desde la carencia de recursos para la tarea pedagógica, hasta la insatisfacción de las necesidades básicas de los sujetos, y también, por develar significados que tienen que ver con el sufrimiento, lo insalvable y lo terminal.

Los sujetos padecen de alienación, de enajenación, ante el enfrentamiento permanente con la dificultad que se torna inmodificable y que además amenaza y pone en peligro los lazos sociales, los vínculos interpersonales y la propia integridad psicosocial.

Se trata de un impacto que provoca reacciones a nivel psicológico profundo. Es común que surjan las fantasías de contagio, de transformarse en lo mismo contra lo cual se lucha, de ser el culpable del sufrimiento del otro, entre los más frecuentes. Siempre en esta línea de significados surge el temor de volverse uno mismo, pobre y carenciado, el temor de ser el responsable por la pobreza y la carencia del otro, el temor por la culpa de ver sufrir y el temor por el propio sufrimiento.⁴

Si nos centramos en la figura del director de la escuela observamos que se enfrenta en estas situaciones ante **TENSIONES** que se activan en distintos niveles del desempeño del rol.

A continuación presentaremos algunas de esas tensio-

nes y las ejemplificaremos con testimonios de directores de escuelas públicas, primarias y secundarias, de diferentes puntos del país.

Tensión 1. Entre el perfil institucional del directivo, y las demandas del sistema educativo

La escuela porta desde su misma creación con mandatos sociales acerca del qué y para qué de esta nueva institución tanto en el marco de lo social general como en el recorte de ese espacio particular en que se funda cada escuela.⁵

En este sentido aparece un mensaje desde lo social donde el directivo debe desempeñarse de manera autónoma garantizando el desarrollo de los recursos que necesita. Por otro lado -y al mismo tiempo- surge muchas veces en contraposición, el perfil propio que el directivo tiene acerca de su mismo rol y el que opera como registro cultural en cada escuela, donde se espera, por ejemplo, que el Estado lo provea de los recursos mínimos necesarios para garantizar los fines y mandatos encomendados.

Se establece, en algunos casos, lo que podríamos llamar un **versus** entre estos dos perfiles, como si se tratara de modelos de rol incompatibles o con escasas posibilidades de compatibilización.

A modo de ejemplo veamos el siguiente comentario de un director de una escuela secundaria del interior:

“... es muy sencillo decirle a la gente por televisión que todos los chicos de la provincia tienen su vacante, pero cuando viene el padre el que le tiene que decir que no tengo bancos soy yo, a veces se traen la silla de la casa, pero a veces el espacio no da ni para eso... Estamos desamparados en algún sentido por las autoridades... aunque ellos saben de nuestras necesidades...”

Podríamos decir que el **versus** queda entablado entre lo que este director puede hacer en relación con los recursos con los que cuenta y lo que se espera de él, como más allá de este punto. Decimos “como más allá”, porque en realidad lo que opera es una suerte de renegación de la realidad de carencia, se saltea esta condición adversa y se espera que los hechos se resuelvan como si realmente este director contara con el espacio propicio y los recursos necesarios. En este sentido se activa otro punto de tensión que tiene que ver con la relación que existe entre los márgenes de autonomía y sometimiento en el desempeño y los aspectos estructurantes de la institución.

Llamamos aspectos estructurantes a aquéllos que intervienen en la configuración del estilo de la escuela y en la determinación de sus rasgos, como por ejemplo los espacios, los tiempos, las tareas, los recursos, las personas, entre otros.⁶

En relación a las personas y sus roles advertimos que en general se aspira a un desempeño autónomo, y **especialmente** en el desempeño de los roles directivos donde se espera un grado de discrecionalidad mayor. Las diferencias en la capacidad de discreción, en el sentido de

autonomía, son las que justifican según Jaques, E. (1973) la existencia de determinadas jerarquías ejecutivas o directrices. En sí misma la jerarquía “constituye una estrategia de conducción” y coordinación que se basa en la existencia de diferencias entre los roles y los saberes.⁷

Podremos observar casos donde el sujeto se desempeña de manera más o menos autónoma y casos donde queda sometido ya sea a personas, a normas, a maneras de ser y hacer, a condiciones institucionales, despojado de los márgenes de libertad necesarios para llevar a cabo un desempeño “saludable”.

Los testimonios que siguen tratan de ilustrar lo dicho.

“...trabajar en esta escuela es para mí todo un desafío. Es casi un estímulo permanente para mi desarrollo personal... En alguna medida yo sé que cuento con recursos... no estamos en una situación de empobrecimiento...” nos dice una rectora de una escuela terciaria de la Capital.

“... donde yo estoy no puedo ni llamarlo escuela, hago de todo un poco, si hay que limpiar limpio, pero ser directora... no, es muy difícil siento que no tengo ningún recurso para serlo, soy de todo un poco... un cuarto de maestra, un cuarto de enfermera, en cuarto de mucama, un cuarto de portera... y así...” nos dice una directora de una escuela infantil de la Capital.

En un caso observamos cómo el hecho de desempeñarse en un rol acorde a la capacidad y motivaciones del sujeto, y con las condiciones objetivas requeridas para su realización, se transforma para el director en una experiencia de crecimiento personal y en el trabajo, y colabora en el fortalecimiento de la identidad individual y seguramente profesional.

En el otro caso advertimos una situación de ficción donde ser director es ser otra cosa. Siguiendo a Schelemenson, A. (1987) podemos inferir, que posiblemente “configura una experiencia de subocupación de la capacidad, que resulta frustrante y empobrecedora, que potencia el malestar y provoca una variada gama de ansiedades...”

Tensión 2. Entre las representaciones del director como portador y guarda de los fines y mandatos institucionales y las condiciones de funcionamiento institucional

Tendremos en cuenta, en este punto, cuáles son los fines de la escuela desde su creación, desde su origen como institución escolar, cuáles son los mandatos que desde allí surgieron y de qué manera los directivos se encarnan como los responsables de cumplir con esos fines y mandatos.⁸

En este sentido una de las hipótesis que surgió con más fuerza en trabajos de investigación en el área, tiene que ver con la figura del directivo como “portador” y como “guardián” de los mandatos del origen y creación de las instituciones escolares. El directivo en el desempeño de su rol aparece como el responsable de cuidar, guardar, proteger y obedecer todo aquello que tenga que ver con el fin de

la escuela y su proyecto original.⁹

En general en nuestro sistema educativo este fin de la escuela pública está relacionado entre otros a la igualdad de oportunidades, y la democratización de la educación. A partir de estos fines los mandatos que se desprenden varían desde mantener los niveles de excelencia, hasta garantizar el acceso a todos, desde exigir el logro de niveles cada vez más altos hasta -como se dice comúnmente- hacer "vista gorda" sobre algunos resultados siempre y cuando se mantenga la matrícula y los alumnos no deserten.

En relación al tema de los recursos, su escasez o su falta casi absoluta, dificulta y paraliza el accionar, situación que se revela directamente en los resultados.

Ya no sólo se trata de garantizar la igualdad de oportunidades sino de hacerlo sin recursos y en algunos casos en verdaderas situaciones de carencia y pobreza.

En este sentido el fin de la escuela se desplaza y entonces:

"todos corremos buscando recursos de todo tipo, desde la comida hasta los bancos, desde profesores hasta tizas"

para garantizar en segundo término el fin original:

"... los primeros meses son los más difíciles, después ya nos organizamos más y es como que la escuela se ordena y cada uno puede centrarse más en su tarea... A veces lleva tiempo, y es un problema, acá los chicos no pueden perder el tiempo, cada día de clase deber ser muy provechoso para ellos..."

Desde allí el tema a tener en cuenta es cómo a partir de determinadas carencias el fin original de la escuela se transforma y pasa a ser otro. En lugar de tratar de lograr la igualdad de oportunidades, la atención y los esfuerzos se centran en "lograr un espacio potente con recursos de base".¹⁰

A partir de plantear esta situación podemos preguntarnos **qué sucede** en el desempeño del rol directivo según las representaciones circulantes que describimos anteriormente.

Por un lado decíamos que de todo fin institucional se desprende un mandato que dice: qué hay que hacer, cómo debe ser la escuela, cómo debe ser la gente para desempeñarse en los distintos roles y garantizar desde allí que los fines se cumplan. Por otro lado decíamos que el directivo aparece en el imaginario, en las representaciones de la gente, en la cultura y la historia de las escuelas como el guardián, el portador y el custodio de esos fines y de esos mandatos.

De esto se deduce que uno de los lugares donde se

devela la contradicción entre lograr - no lograr, cumplir - no cumplir esos fines, más allá que en algunos casos no haya realmente con qué hacerlo, es en el desempeño del rol directivo y su función de garante de los fines y mandatos institucionales.

Tensión 3. Entre las posibilidades de dar respuesta a las situaciones actuales con las estrategias que históricamente fueron válidas para cada escuela en particular

En este punto no podemos dejar de lado el peso que adquiere la historia institucional de cada escuela y nuevamente lo que decíamos anteriormente con respecto a los mandatos fundacionales.

Bien sabemos en muchos casos que con las estrategias que históricamente se utilizaron en las escuelas y según las diferencias de cada caso en particular, no se logran hoy los mismos resultados. Es más, a veces es necesario como desaprender lo aprendido y buscar nuevas alternativas.

Pero: qué ocurre cuando ante la necesidad de promover cambios o tomar decisiones con respecto a la implementación de nuevas estrategias se empiezan a escuchar lo que llamamos "las voces de la historia" que reclaman por seguir con lo que se viene haciendo, por no cambiar porque "así se hizo siempre".

En este caso la tensión surge tanto cuando se toma conciencia de la situación y se deciden llevar a cabo modificaciones a pesar de las presiones; como -y este es un punto muy interesante- cuando al desconocer la historia particular de funcionamiento de la escuela - y desde ese desconocimiento de su cultura- se eligen para el cambio estrategias que en la gente

resucitan de manera desfavorable ya sea por malas experiencias, fracasos anteriores, o muy por el contrario épocas de gloria pasadas pero antiguas.

"tengo las manos atadas... siento que no puedo hacer nada sin consultar a mis antecesores... si digo algo que no es lo que se acostumbra ... ya me miran mal... Una cosa es respetar la tradición de la escuela, pero esto es demasiado... La excelencia se lograba sin dificultades cuando docentes y padres, cuando la comunidad no estaba en las condiciones de pobreza que hoy se encuentra..." nos dice una directora de la Capital.

Tensión 4. Entre la función de mediador entre la institución y el contexto y la de representación del



contexto en la institución¹¹

En este caso el directivo es el representante del Estado y de la educación pública y a su vez debe mediar con el Estado y con los criterios de la educación pública. Es decir que es representante y a la vez mediador. Este hecho dificulta intensamente su acción mediadora ya que un mediador es diferente a las partes, es neutral, si se quiere, ajeno.

Según Touzard, H. (1981) el mediador es responsable de la conciliación y el arbitraje, por eso es fundamental su neutralidad y su imparcialidad en los asuntos. Dice este autor:

“La mediación define una función que comprende a la conciliación, pero que le añade una parte más activa del mediador... en la práctica un mediador puede limitarse al papel de mero catalizador. El mediador no es más que un consejero, un asistente al servicio de las partes enfrentadas, que son las únicas que pueden resolver el conflicto. Este status comporta, entonces la imparcialidad del mediador...”

Siguiendo con estas ideas podríamos decir que el director asume en la mediación una **tarea imposible** en el sentido de la contradicción que en sí misma lleva aparejada. Se convierte en un mediador no neutro que debe ser imparcial para conciliar entre dos partes que él mismo representa.

Veamos un testimonio de un director de una escuela de la provincia de Buenos Aires.

“los docentes me dicen que lo que viene de arriba no sirve o que no lo van a aplicar, me piden que yo los defienda en cosas donde yo soy un simple ejecutor, yo a veces trato de mediar haciendo que no veo, pero esto no sirve... Cuando viene la supervisora me pregunta a mí cómo va tal o cual cosa, y a veces a ella también le bajaron cosas que no conoce o no acuerda y las hace igual...”

Además podemos observar de qué manera el director aparece ante el representante del “afuera”, con lo que este mismo autor explica como un “mandato doble”. Por un lado no ceder en primera instancia a los requerimientos que el otro trae, pero, en última instancia, lograr el acuerdo y la aceptación para llegar a un término donde la negociación sea posible.

“... tengo que llevar a la reunión de directores lo que mis profesores piensan y tratar de lograr que me apoyen... Yo ya les dije que si esto no es posible totalmente, tengo que ceder un poco para no quedarme afuera de lo que decidan y hagan...”

En otros casos el director aparece como un portavoz, que lleva y trae información, presentando a uno y otro las distintas posturas y argumentaciones. Acá se observa una situación de dos lugares y un tercero que articula sin poner en juego la postura propia, como simple informante de las partes.

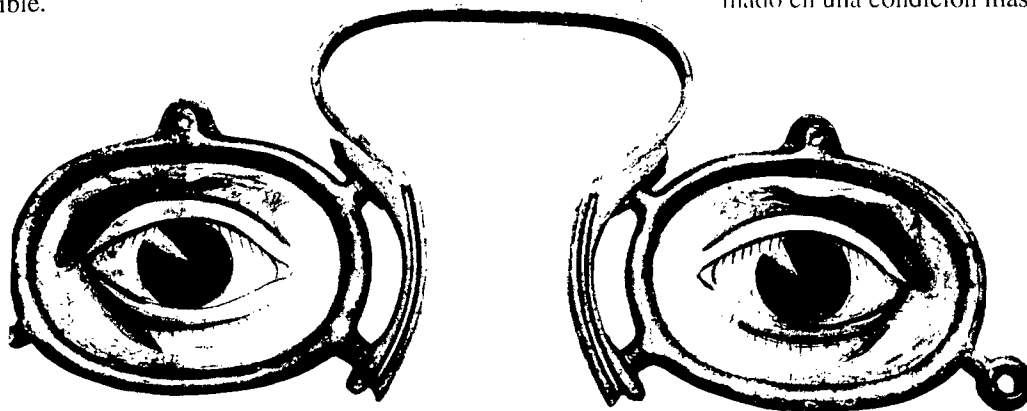
“... yo le dije a la cooperadora que los maestros necesitan ese material didáctico sin falta y ellos me dijeron que les diga que los chicos casi no pagan y no tienen dinero... Los maestros se van a poner mal...”

Desde otro modelo de análisis podemos observar cómo el mediador funciona como un tercero entre el afuera y el adentro, que tiene como tarea darle real presencia a cada uno con respecto a los otros. Según Ullóa, F. (1993) el tercero rompe con la dinámica de dos lugares para crear un espacio de intermediación. En el caso del ejemplo, este tercero aparece como decíamos con una tarea imposible, donde no se rompe con la lógica de los dos lugares, donde el mediador queda entrampado en el conflicto.

Tensión 5. Entre las funciones y tareas que debe realizar el director y la formación de base y especialización recibidas¹²

En general las problemáticas que se presentan cotidianamente en las escuelas reclaman por un desempeño del directivo que garantice un ejercicio profesional capaz de resolver situaciones de alta complejidad. Cabe tener en cuenta que por un lado se trata de situaciones que ponen en crisis, concepciones, valores, y mucho de lo aprendido. Por otro lado, en algunos casos no se cuenta con una formación adecuada para comprender, analizar y elegir las estrategias pertinentes.

Se desprende de lo trabajado hasta aquí, que un punto insalvable es contar con los recursos necesarios para llevar adelante los proyectos. Ahora bien, teniendo en cuenta las situaciones cotidianas donde la adversidad se ha transformado en una condición más del traba-



jo, es posible pensar estrategias que colaboren con el desarrollo de esta tarea en sus reales dimensiones.

En este sentido se desprende la necesidad de que el sujeto cuente no sólo con un importante bagaje técnico instrumental sino también por ejemplo, con espacios de reflexión colectiva y de entrenamiento en técnicas de trabajo psicosocial para lograr un desempeño más controlado desde sí mismo y en permanente análisis, más allá de la falta de tiempo, de los imprevistos, y de todo lo que se plantea como insalvable en la vida diaria de la escuela.

Este es un punto central que permite relativizar algunas hipótesis según las cuales el éxito en las funciones respondía: **a una sólida formación teórica** o por otro lado, **a una larga trayectoria**. En este caso no sólo habría que tener en cuenta lo teórico y la experiencia, sino la posibilidad de introducir determinados dispositivos de análisis para evaluar, elucidar, cuestionar, y promover la toma de conciencia de situaciones tanto individuales como institucionales de tanta complejidad como las que hoy se presentan.

A continuación citamos el testimonio de un director de escuela secundaria del interior del país, que ilustra de alguna manera lo que venimos diciendo.

“yo tengo que ocuparme de la tarea administrativa, de la pedagógica, de atender a los padres y ser un poco asistente social y un poco psicólogo... Hay situaciones que me desbordan, nadie se acuerda que soy profesor de enseñanza secundaria en historia y geografía... Nos juntamos algunos directores primero con la idea de hacer un curso y después nos dimos cuenta que lo que hacíamos cada vez era contarnos qué cosas nos pasaban y qué hacíamos, eso era lo que necesitábamos. A falta de una ayuda de un profesional, por lo menos nos escuchábamos entre nosotros... No sé bien por qué pero un día dejamos de juntarnos...”

6. Tensiones entre los niveles de competencia e incompetencia profesional

Tal como lo venimos advirtiendo, las condiciones adversas promueven situaciones dilemáticas donde el sujeto se debate en términos contrapuestos, sin posibilidad de elaborar ningún conflicto. No hay espacio para la problematización acerca de lo que sucede y desde allí se hace difícil intentar buscar una solución, porque en muchos casos no hay tiempo ni entrenamiento en tomar la distancia necesaria en determinado momento y “salirse de la escena” para tomar decisiones.

Este “salirse de la escena” se relaciona en alguna medida con lo que llamamos la distancia óptima o la disociación instrumental. (Bleger, J. 1964)

Cuando esto no es posible surge una seria dificultad al tratar de tener claro qué le compete a quién en cada caso, sobre todo cuando se trata de hechos que tienen que ver con el bienestar, la salud, la seguridad de los otros, y más aún como dicen los testimonios “cuando nuestras decisiones ponen en juego lo que le puede pasar a los niños”.

“... hoy faltó el pan, se acercaba la hora de la

comida y el pan no llegaba, dejé todo y salí a buscar... Después pensé en el camino pero yo soy la directora o qué... No sé... lo único que sé es que no había pan... y yo salí a buscarlo. Podría haber mandado a alguien??... tenía que ir yo ??... Siempre pasa algo para que yo tenga que dejar de hacer lo que estoy haciendo y salir de apuro??... Si fuera otra cosa mandarí a alguien pero se trata de la comida...”

En este sentido es necesario trabajar los niveles de implicación e involucración que la tarea promueve o intensifica y desde allí “despejarla”, en la medida de lo posible, de contenidos y significaciones que muchas veces se disparan desde la propia vivencia e historia del sujeto, y desde la historia social de desprotección y violentación que sufre mucha gente.

En general los distintos entrevistados aluden a situaciones que se caracterizan por la falta de tiempo, la necesidad de tomar rápidas decisiones, o a veces hacerse cargo de tareas que otros no hacen. En este sentido la improvisación ocupa reiteradamente un lugar de privilegio, hecho que si bien por un lado tranquiliza cuando se lo puede salvar, provoca una gran cuota de frustración cuando el directivo intenta manejarse desde estrategias de anticipación, planificación y distribución de tareas y responsabilidades.

Seguimos con el testimonio de la directora de una escuela primaria de la provincia de Bs. As.

“... o no... quizás no... vivo saliendo a apagar incendios... Cuando me pongo a pensar fríamente me doy cuenta que en el momento reacciono como sin pensar, impulsivamente, y salgo a hacer lo que haga falta. Después me critican porque estoy en todo y yo me critico porque siento que no hago nada... Siempre me queda lo más importante postergado...”

Así se plantean algunas situaciones donde queda planteada la tensión entre aquello que le compete o no hacer al directivo. División de por sí muy sutil en algunos casos.

7. Tensiones entre la utopía como proyecto orientador y como concreción del deseo, y los resultados institucionales

Todo sujeto en el desempeño de su rol y toda institución en tanto colectivo de trabajo está orientada hacia una utopía que se plantea como meta. Algunos autores como Colombo, E. (1988) y Ulloa, F. (1991) establecen la diferencia entre una utopía como simple ilusión irrealizable y aquella que se basa en un proyecto de futuro. Estos autores señalan la importancia de un tipo de utopía que concrete el deseo de la gente en relación a su proyecto de trabajo y a sus ideales, un tipo de utopía que desde el deseo del individuo se articula en un espacio colectivo.

Ante los resultados de la institución y los resultados de los desempeños en particular, observamos que muchas veces distan de esa utopía y de esos deseos. En algunos

casos la distancia es tal que la gente siente que perdió sus ilusiones, y la sensación de displacer aumenta. Se da el fenómeno que llamamos de sufrimiento institucional.¹³

La utopía se desvanece como si pudiera desaparecer del sujeto su capacidad deseante. Queda un lugar vacante: el de aquella utopía. Surge en ese lugar, según las circunstancias, diferentes sustitutos: la ilusión y la nostalgia; el desánimo y la angustia, entre otros.

En el primer caso, de la ilusión y la nostalgia, aparece la idea de volver a lo pasado perdido, el recuerdo recupera la vivencia “de los buenos tiempos que ya no volverán”.

En el segundo caso, la salida del sufrimiento tiene que ver con conductas que a la mirada de un observador inadvertido pueden parecer de desafectación o falta de compromiso. Sin embargo en muchos casos son sólo la máscara que encubre el padecimiento de aquél que va perdiendo continuamente el sentido de su tarea, o del que se defiende de la sensación de fracaso.

“queremos que todos los chicos aprendan por igual... pero no sé qué hacer con el número de repitentes que cada vez es mayor... por momentos siento que este modelo de escuela no sirve más... pero no sé qué hacer...” comenta un director de secundaria de la Capital Federal.

“queremos conformar una comunidad participativa y comprometida con el proyecto de la escuela pero sólo importa que se tenga a los chicos para que no estén en la calle... Lo que pasa también es que hay padres que trabajan todo el día y no se pueden ocupar de los hijos, y no por falta de voluntad sino realmente porque están pasando momentos de mucha necesidad... En otras familias tenemos casos de violencia, alcoholismo, drogadicción... En realidad a veces nos conformamos con que manden a los chicos...esto es común en las escuelas de este tipo...” comenta un director de escuela secundaria de la capital.

También es interesante dejar planteado de qué manera en algunas oportunidades operan justificaciones que dicen que “éste es el destino de la escuela...”, “éste es el destino de los pobres...”, “éste es el destino de los que trabajamos con poblaciones carenciadas...”. Tienen la fuerza de una profecía casi inmodificable.

La idea de **destino**¹⁴ es contraria a aquella que señala que la historia es una construcción colectiva desde el pasado, en el presente y con proyección hacia el futuro. Ante la imposibilidad de encontrar una explicación que alcance para dar cuenta y entender el cómo, el por qué, el qué pasa, la idea de destino aparece dando la respuesta: “acá siempre fue así...” “es difícil otra salida en estas situaciones y con estos chicos...”.

Se cierra el cuestionamiento y se impide la problematización. El sujeto se ubica en el lugar de narrador de una historia escrita y vivida por otros como si él fuera sólo un personaje más de la obra. Así las respuesta de “por que sí...” o “siempre fue así...” o “es así en estos casos...” intentan de alguna manera restituir la razón, la explicación que falta para lograr una lectura de la realidad armónica.

A modo de **síntesis** y para ir concluyendo vamos a listar nuevamente los puntos de tensión citados:

TENSIONES ENTRE:

- ⟨ El perfil institucional y las demandas del sistema.
- ⟨ Las representaciones del director como portador de los fines y mandatos institucionales y las condiciones del funcionamiento institucional
- ⟨ Las posibilidades de dar respuesta a las situaciones actuales con las estrategias que históricamente fueron válidas en cada escuela en particular.
- ⟨ La función de mediador entre la institución y el contexto y la de representación del contexto en la misma institución.
- ⟨ Las funciones y tareas que debe realizar el director y la formación de base y especialización recibidas
- ⟨ Los niveles de competencia e incompetencia profesional.
- ⟨ La utopía como proyecto orientador y como concreción del deseo y los resultados institucionales.

A partir del impacto de condiciones adversas y en relación a las tensiones señaladas, la dinámica y dramática del desempeño del rol de conducción se caracteriza por atravesar situaciones críticas y conflictivas.¹⁵

Entre las salidas que encuentran los directivos en estas situaciones, la observación muestra algunas reiteraciones; son las que permiten ensayar la siguiente tipología:

Tipo de salida 1:

⟨ Unas veces el director se ve compelido a encubrir lo que no tiene, como para no dar cuenta de una impotencia original, y entonces lucha en el silencio, o se aventura a un camino heroico donde la dinámica de salvar permanentemente obstáculos cada cual más difícil que el anterior es el sello, la impronta de funcionamiento de la escuela.

La utopía a la que antes nos referíamos tiene que ver en este caso con el logro de un “paraíso perdido” que nunca se tuvo pero que siempre se soñó y se anheló como si existiera en la realidad. Así este sueño-anhelado dice por ejemplo que la igualdad de oportunidades es posible y que la escuela debe lograrlo, más allá de todo. Intenta lograr en algún sentido transformaciones en distintos niveles, que en relación a sus condiciones actuales, hace que el fin se torne una utopía incumplible, además de encubrir y renegar de la violencia social de la que se es objeto.

En este sentido por ejemplo el directivo se dirige en la búsqueda de recursos que nunca alcanzan y en la pelea con los distintos miembros de la escuela que no comparten los ideales de sufrimiento y de pobreza para siempre, situación que se agrava cuando la carencia avanza hacia estados cada vez más profundos de necesidad.

Tipo de salida 2:

⟨ Otra postura que se puede asumir es lo que algunos informantes llaman “no hacer nada” y plantarse en una suerte de reclamo que generalmente queda según palabras de Ulloa, F. “como un pregonar en el desierto”. Acá también el clima institucional es de sufrimiento por lo que no se tiene y se desea, a tal punto que todo lo que pasa en

la escuela tiene su punto de partida en lo que falta, en lo que se carece. Se dan procesos de cierre, de enclaustramiento, que van limitando los contactos e intercambios con el afuera que se vive como peligroso y contaminante.

Tipo de salida 3:

⟨ En otros casos, se asume una actitud de denuncia en el sentido de desocultación, donde la crítica tiene por objetivo develar las contradicciones y entonces se intenta salir de los reclamos individuales pasando a la acción en el marco de lo colectivo.

Desde esta última postura, hay quienes repactan con los fines de la escuela para no cargar sobre sus espaldas con la culpa de la transgresión y la desobediencia de los mandatos originarios. En este sentido la utopía refuerza la pertenencia de los sujetos a la institución y se plasma en la apertura de espacios para la creación, para la reflexión y la toma de conciencia, para la evaluación permanente, para el diseño, prueba y cambio, jerarquizándose la tarea y la producción. En síntesis la utopía se encarna en la construcción de un proyecto colectivo.

A modo de conclusión podemos dejar planteada una hipótesis que abrirá seguramente nuevas líneas de interpretación y de indagación en los casos que investigamos. Esta hipótesis apunta a reflexionar sobre el efecto deshistorizante que condiciones adversas como la inseguridad y el desconocimiento; la pobreza, la carencia, y la marginalidad, provocan en el sujeto y los grupos, en el funcionamiento de las instituciones escolares.

En el contexto: tiempos de amenaza sobre los vínculos sociales, de depreciación creciente de todo aquello que tiene que ver con la sociabilidad. Una cultura social que parece premiar preferentemente lo individual sobre lo colectivo.

En la institución escolar: una escena y múltiples escenas. Un discurso cuidado y racional, casi compacto, simultáneo a emociones y sensaciones que parecen estallar. El terreno de lo dicho, y el de lo actuado.

Lo cotidiano, para los distintos actores escolares, y en especial referencia según lo planteado anteriormente, para el directivo, se transforma en un espacio difícil. El riesgo es quebrar un orden establecido y poner en evidencia en reiteradas oportunidades un estilo escolar que asume como rasgo propio el sufrimiento. El desafío es, además del reclamo y el develamiento, el juntarse alrededor de proyectos que convoquen, para encontrar una utopía que entrame lo posible, lo gratificante y lo futuro.

Bibliografía

- Actas del Primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes Julio 1992. I.C.E. Universidad de Deusto. España.
- Bianchi, H. *¿Repetición o historia?* en *Cuerpo, historia y repetición*. Aulagnier, P., Hornstein, L. y otros Paidós Buenos Aires 1991.
- Colombo, E. *El imaginario social*. Editorial Tupac -Nordan -Buenos Aires y Montevideo. 1988
- Etzioni, A. *Organizaciones Modernas*. Uteha México 1965
- Fernández, L. *El perfil institucional de la escuela: su adecuación a condiciones de marginalidad*. Publicación del Seminario taller Subregional

"Métodos de educación bajo condiciones adversas" MEJ - UNESCO Mar del Plata 1987

----- *La escuela desde el punto de vista psicosocial*. Serie Monografías OEA 1990.

----- *Acceso exclusión. Paradoja constitutiva de las instituciones de la educación*. Revista Argentina de Educación N° 17 1992

----- *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Bs. As. 1994.

Jaques, E. *Trabajo, incentivo y retribución*. Paidós - Buenos Aires 1973.

Kottin, A. Nicastro, S. Balducci, M. y otros. *Directores y Direcciones de escuela*. Miño y Dávila Editores Buenos Aires 1993.

Puget, J. Kaes, R. *Compiladores Violencia de Estado y Psicoanálisis*. Centro Editor de América Latina - Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Buenos Aires 1991.

Nicastro, S. *El director y la tarea de conducción*. Revista Versiones del programa la UBA y los Profesores Secundarios. Secretaría de Extensión Universitaria- Subsecretaría de Desarrollo Social - UBA - Año I N° 1 - Mayo 1992.

Schelemenson, A. *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Paidós Buenos Aires 1987.

Touzard, H. *La mediación y la solución de los conflictos*. Editorial Herder Barcelona 1981.

Ulloa, F. *La institución Psicoanalítica: una Utopía*. Revista N° 1 del Espacio Institucional. Lugar Editorial Buenos Aires 19991.

Notas

¹ Algunas ideas aquí expuestas fueron presentadas en las Jornadas para directores de enseñanza media organizadas a través de un convenio entre la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario y AMSAFE, en mayo de 1993.

² En este artículo se exponen algunos resultados de la investigación "El origen y la historia institucional y su influencia en la representación y desempeño de los roles directivos" desarrollada con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras UBA, y bajo la dirección de la Lic. Lidia Fernández. También se incluyen hipótesis generadas a partir de trabajos realizados con directivos de distintos niveles del sistema público, tanto a través de experiencias docentes, como de investigación.

³ Fernández, L. "El perfil institucional de la escuela: su adecuación a condiciones de marginalidad". Publicación del Seminario Taller Subregional "Métodos de educación bajo condiciones adversas" MEJ - UNESCO Mar del Plata 1987. "Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas Paidós. Bs.As. 1994.

⁴ Durante los años 1992 a 1994 el equipo del programa Instituciones Educativas, del IICE, por contrato con la Dirección de Curriculum, llevó a cabo bajo la dirección de la Lic. Lidia Fernández, una investigación sobre las "Condiciones institucionales para un desarrollo curricular basado en el trabajo de los actores escolares" realizada en las Escuelas Infantiles de la Municipalidad de Buenos Aires. En ese trabajo se presentan avances de mucho interés en esta línea de interpretación.

⁵ Señala Fernández, L. (1994): "Es posible trabajar con la hipótesis - a la que aportan estudios desde distintos ángulos - de que el mandato social es efectivamente un doble mandato y que, como tal, encierra una paradoja.

En los aspectos explícitos y públicos se enlaza con una utopía y se expresa en fines y objetivos formales. En sus aspectos ocultos alude a un imperativo no explícito, relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y en la distribución del poder político consecuente."

⁶ Fernández, L. al hablar de los aspectos estructurantes explica: "... Los califico como "estructurantes" porque supongo intervienen activamente en la determinación del producto institucional. Creo que hay evidencia para suponer también que van conformando ese resultado aún desde el proyecto institucional y aún antes que comience a concretarse. Muchas veces el conocimiento de estos aspectos permite predecir a ciegas las características de los resultados". En "El perfil institucional de la escuela..." Op. cit.

⁷ En la obra "Trabajo, incentivo y retribución" Jaques, E. (1973) entiende que el tiempo de discreción, o la discrecionalidad tiene que ver directamente con la definición de trabajo. En este sentido dice: "el trabajo

es el ejercicio de la discreción dentro de los límites precisos con el fin de alcanzar una meta o un objetivo"... "La esencia del trabajo humano reside en el empleo de la discreción en un marco de procedimientos regulados. La reducción del contenido discrecional de un empleo a un nivel cercano a cero equivale a deshumanizar la labor".

Al hablar del trabajo de dirección explica: "...el trabajo directorial es el ejercicio de la discreción para determinar de manera general cómo deben distribuirse los recursos de una empresa entre distintas actividades económicas posibles, que deben ser cumplidas para realizar los objetivos de esa empresa..."

* Al hablar de **fin**es seguimos una definición de Etzioni, A. (1965) que dice que un fin es un estado a alcanzar, que no se tiene en el presente y al que se aspira.

Al hablar de **mandato** nos referimos al conjunto de ideas e ideales, valores, maneras de ser y hacer, concepciones, etc. que alguien superior, por su saber, su autoridad, o su poder, encomienda a otro para su cumplimiento y cuidado. En el caso de las instituciones educativas entendemos que un sujeto, un grupo o agrupación delega en otros determinados mandatos institucionales que están en relación con los fines de la escuela y su proyecto. (Nicastro, S. 1993)

⁹ Estas hipótesis se presentaron y desarrollaron ampliamente en el trabajo "Los roles directivos y la variable de la historia institucional" del libro "Directores y direcciones de escuela" de Kottin, Nicastro, Fasce, Balducci, Martiña, García y Volking. Edit. Miño y Dávila, Bs.As. 1993.

¹⁰ Idem nota 4.

¹¹ Idem nota anterior.

¹² Este punto es tratado por Manuel Alvarez Fernández en "Elección y aceptación de los directores: análisis de un estudio empírico" en "La dirección, factor clave de la calidad educativa". Actas del Primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes - Julio 1992. I.C.E. Universidad de Deusto - Bilbao. España.

¹³ Desarrollan estas ideas autores tales como: Ulloa, F., Fernández, L. y Kaes, R. entre otros.

¹⁴ Este tema se encuentra ampliamente tratado en el trabajo de Bianchi, H. ¿Repetición o historia? en "Cuerpo, historia y repetición" de Aulagnier, P., Hornstein, L., y otros. Paidós Buenos Aires 1991.

¹⁵ Tomamos el término **crisis** en el sentido que le da Schelemenson, A. (1987) al referirse a las rupturas de determinadas regularidades que impiden a los sujetos poder prevenir anticipadamente situaciones, o apropiarse de lo aprendido con anterioridad para buscar soluciones.