

# LA POSICIÓN INSTITUCIONAL DEL DIRECTOR.

*Aportes de investigación.*

SANDRA NICASTRO\*



\* Licenciada en Ciencias de la Educación, con Mención de especialidad de posgrado en el área Técnico Educativa. Profesora Adjunta de la cátedra Análisis Institucional de la escuela y Miembro del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

## *Introducción*

Al hablar de posición institucional nos referimos, a un lugar, a un espacio, tanto material como simbólico en el cual se ubica el director en la escuela y que generalmente hace alusión a sus relaciones con los otros, con el proyecto, con el modelo de escuela, con el afuera.

Existe una frase que se reitera en los materiales de investigación que sirve para ilustrar la imagen que está operando. Esta es: «el director es la cabeza de la escuela».

Desde una metáfora arquitectónica la posición implica pensar en un lugar que indica una presencia, un espacio y los límites de un territorio.

A partir de esta mirada tópica pensamos en una “infraestructura imaginaria” que funciona como soporte y entonces podemos decir, que la función directiva aparece como un “organizador institucional”.

En este sentido, y siguiendo las conceptualizaciones que Fernández (1991) realizó sobre los organizadores institucionales, esta posición del director en el imaginario institucional aparece, como sostén, con una función reguladora de fuerzas, de relaciones, de acciones, de prácticas y significados, alrededor de la cual “se organiza” parte del funcionamiento escolar según el estilo institucional de la escuela y el estilo particular de desempeño del sujeto.

Por lo tanto, al hablar de posición del director en el funcionamiento escolar, nos referimos a un espacio institucional en torno al cual “se organiza” en algún sentido ese funcionamiento a través de operar como vehiculizador de modelos y concepciones, transmisor de determinados mensajes asociados a los mandatos históricos, soporte de un sistema determinado de reglas, presupuestos y normas, organizador de relaciones y acciones.

En este trabajo se presentará una síntesis de los resultados de investigación obtenidos acerca de la incidencia de la historia institucional -como aspecto estructurante del funcionamiento escolar- en el desempeño de los roles, en especial de los roles directivos.

### ***Características generales del trabajo de investigación***

El trabajo de investigación se basó en un estudio de casos en profundidad encuadrado dentro de la línea de las investigaciones cualitativas y los estudios teóricos.

El diseño contempló la reconstrucción de la historia institucional, la descripción y análisis del rol directivo y de las representaciones e imágenes operantes sobre este rol.

El objetivo del proyecto se centró en investigar la relación entre el origen y la historia institucional tal como aparece registrada en diferentes componentes de la cultura del establecimiento, con la representación del rol y las características concretas del desempeño que presentan los directivos.

Los resultados del trabajo realizado en la *primera etapa* se organizaron alrededor de un conjunto de hipótesis que dan cuenta de los principales núcleos de significado que revelan la trama institucional del caso elegido en ese momento para el estudio.

Sintéticamente estos núcleos tienen que ver con:

- **El mandato institucional:** definición de sus contenidos, valores y modelos. Modo en que opera en la vida institucional y en el desempeño de los distintos roles. Actitud de los miembros de la escuela ante este mandato: distintas posturas.

- **La repetición y el cambio en el desempeño de los roles:** modelos de desempeño a lo largo de la historia de la escuela, imágenes y representaciones operantes.

- **Los fundadores y los sucesores:** el lugar de los fundadores como protagonistas del origen de la institución. Los sucesores. Similitudes y diferencias: perfil acorde al modelo histórico y perfil desviante. La figura del "doble" como rol transicional.

- **Los fines de la institución y la relación con el contexto:** definición de los fines, relación con los proyectos. Los fines y el contexto social en el momento del origen y en el momento actual. Expectativas sociales y legados a la escuela. El director como mediador entre la institución y el contexto.

A partir de estos resultados, proseguí en una *segunda etapa* de la investigación, con un estudio comparativo de casos, para profundizar la comprensión de la problemática en estudio. Hasta el momento he avanzado con algunas hipótesis centrales que desarrollaré a lo largo de esta presentación. Estas hipótesis se sintetizan en las siguientes proposiciones:

- En las culturas escolares la posición institucional del director aparece vinculada con frecuencia a la de custodia de mandatos institucionales, de responsable de su puesta en marcha, de mediador entre proyectos y grupos institucionales, entre las más recurrentes.

- El significado de este vínculo aparece como una exigencia al rol y por tal se convierte en organizadora de una dinámica entre el director y el mandato de la que resultan diferentes posiciones directivas que plantearé seguidamente.

### ***Algunos aportes de la investigación al problema en estudio***

#### **• Breve noticia sobre los casos en estudio**

Se trata de tres escuelas del sistema público, dos de nivel secundario y una de post-primaria.

Según se propuso en el diseño original se eligieron dos escuelas de reciente creación y la otra de mayor trayectoria en el sistema. Así es que los establecimientos seleccionados tienen en un caso nueve años, en el otro dos años y medio y el último ciento tres años, al momento de la recolección de datos.

A modo de presentación de los mismos sigue a continuación una caracterización sintética de cada uno de ellos.

#### **CASO 1:**

Institución educativa de formación profesional para adolescentes. La dependencia es estatal y el plan de formación es de dos años con tres orientaciones: mantenimiento de edificios, electricidad y auxiliar contable.

Se crea en el año 1986 y en 1991 cambia de dependencia siempre dentro del sistema educativo oficial, a través de un convenio. A partir de ese momento se produjeron algunos cambios en la planta funcional de la escuela, en la dirección y en la organización en general.

El cuerpo de docentes está formado por maestros de grado o profesores en las distintas asignaturas y técnicos para los talleres.

La población estudiantil es de clase media baja y baja. Proviene no solamente del barrio sino de zonas alejadas. En los primeros tiempos la mayoría de la matrícula se cubría con alumnos provenientes de escuelas de recuperación. Con los años la composición de su alumnado se ha ido modificando y reciben alumnos repetidores, desertores de la escuela media común y niños que acaban de terminar su séptimo grado.

Con respecto al sistema de normas, la escuela cuenta con consejo de escuela y consejo de aula y elaboraron su sistema de convivencia. El resto de la normativa es común a la de las escuelas de dependencia oficial.

#### **CASO 2:**

Es una escuela media agropecuaria del interior del país. Su dependencia es estatal y el plan de formación es de seis años. Forma parte de un programa de educación técnica y agropecuaria, dependiendo del Consejo provincial de Educación de la provincia a través de una unidad provincial. Se creó en el año 1991.

Está destinada a formar técnicos agropecuarios según lo que es requerido en la zona de influencia. Por lo tanto el acento está puesto en el trabajo productivo, razón por la



cual el ciclo de producción agropecuario es uno de los ejes sobre los cuales se organiza el funcionamiento de la escuela.

El cuerpo docente está formado por profesores de escuela media en las distintas asignaturas, y por agrónomos, veterinarios e ingenieros.

Algunas de las normas son elaboradas en la escuela como por ejemplo: el sistema de evaluación docente, el de evaluación del aprendizaje y el de convivencia.

En relación a la conducción, la escuela cuenta con un director general, tres secretarías: pedagógica, de producción, y de administración, y un cuerpo de coordinadores de áreas.

### **CASO 3:**

Escuela media de la Capital Federal, oficial y de dependencia universitaria. Su plan de formación es de cinco años con opción a uno más.

De reconocida trayectoria, se creó en el año 1890. A través de los años se realizaron diversas modificaciones en su plan de estudios.

Los objetivos que orientaron la acción educativa tienen que ver con proponer un tipo de enseñanza que cuente con las innovaciones y las experiencias de avanzada del momento.

La conducción de la institución estuvo en manos de figuras ilustres y reconocidas en los ambientes académicos, no sólo por sus antecedentes profesionales sino también por la obra que en cada caso realizaron en la escuela.

En el caso del cuerpo de profesores también se caracterizó hasta hace unos años, por contar con personas que contribuyeron con su saber y experiencia, conformando un selecto grupo de educadores.

En relación a su organización formal, cuenta con un rector general, y un vicerrector para cada uno de los tres turnos: mañana, tarde y vespertino; personal docente y no docente. También se encuentran organizadas la Asociación de ex alumnos y la Asociación Cooperadora.

Con respecto a los sistemas normativos que rigen el funcionamiento escolar son los mismos que corresponden a todas las escuelas medias universitarias.

#### **• Algunas hipótesis acerca de la posición institucional del director en la dinámica de funcionamiento escolar, a partir de la influencia de la historia institucional y su registro en la cultura del establecimiento.**

A partir de tener en cuenta lo que entendemos por posición institucional del director en la escuela, avanzaremos en el detalle de algunas hipótesis de trabajo que dan cuenta de diferentes posiciones en que se encuentran los directivos según los materiales y el análisis realizado a lo largo del presente trabajo de investigación.

#### **• El director como líder de un grupo heroico: mediando entre un grupo institucional y el proyecto de escuela que sustentan (caso 1).**

El director de la escuela encabeza y lidera un movimiento heroico, intermediando entre un grupo institucional y su

proyecto que se encuentra en situación de riesgo de desaparición en una situación signada por la anarquía, el sufrimiento y la violencia.

Recibe un mandato institucional de dos fuentes diferentes. Desde la escuela aparece con fuerza la idea de que debe ser un director distinto a los anteriores directores, y que debe hacer una escuela diferente, y en algunos casos de levantar la escuela, y sacarla de la anarquía, y por qué no del camino hacia una muerte progresiva: sin alumnos, sin docentes, sin proyecto, sin recursos. Desde la unidad central la idea es que se logre una escuela con el perfil propio de las escuelas municipales, y bajo las normas propias del sistema municipal.

Para llevar adelante el contenido de este mandato institucional que coincide con las propias expectativas que el director tiene para sí mismo y para la escuela, sostiene un pacto de silencio sobre lo ocurrido y lo vivido y de alguna manera desde allí instala la promesa de hacer una escuela diferente. Esto vivido alude según los relatos realizados por distintos miembros de la escuela al origen de esta institución como reformatorio.

Desde esta postura, el director lidera un proyecto que permite por un lado organizar el vínculo con la escuela que ahora se propone llevar adelante, y que toma parte de su proyecto inicial. Así le devuelve el sentido a la tarea de muchos que ya no toleraban más estar en una escuela donde nada se hacía, nada salía bien, donde parecía que cada uno quedaba librado a su propio destino. Por otro lado este pacto que el director sostiene, silencio, como decíamos, acontecimientos, hechos y situaciones ocurridas en el transcurso de la historia de la escuela, en un intento de dejar de lado todo lo terrible vivido y empezar de nuevo.

Es decir que el proyecto que lidera el director en parte restituye el fin original de la escuela: hacer una escuela para adolescentes con una salida laboral temprana. Simultáneamente acalla otro de los principios: que dice que los destinatarios son los chicos provenientes de escuelas de recuperación, los chicos con carencias de distinto tipo, familiar y social, y con dificultades que les impiden seguir una escolaridad media común.

El cambio de población y en relación directa, según dicen el aumento del nivel de la escuela, restituyen potencia a un vínculo que había sido invadido por la impotencia, el fracaso y el dolor, tanto en relación con el proyecto de escuela como con el objeto de trabajo.

De alguna manera este director liderando este nuevo proyecto restituye en parte la ilusión institucional cuya falla venía provocando un insostenible sufrimiento (Kaës, 1989).

El riesgo de desaparición del proyecto colectivo de trabajo opera como fuente de ruptura de los lazos y soportes intersubjetivos, de desanudamiento de la trama que el sujeto hace con la historia, la realidad y los proyectos. El director líder del nuevo proyecto colabora para reunificar aquello disgregado, suturar las posibles rupturas e instalar en simultáneo una nueva utopía al colectivo institucional.

Mejorar el nivel, aumentar la matrícula, realizar en parte la tarea primaria en medio de serias dificultades lo



convierte en el líder de un grupo con características heroicas.

Según Berenstein (1989) una de las funciones del héroe es la de servir de *intermediario* en una particular relación entre un individuo y un grupo, o un grupo y determinada fuerza o destino que se avecina.

Desde este liderazgo, hace de intermediario, de tercero mediador entre el grupo y el proyecto, tratando de sacar adelante la escuela y su proyecto a pesar de las serias dificultades en las que se encontraban en el momento en que llega esta última gestión con el nuevo convenio.

Los recursos son prácticamente inexistentes. A partir del nuevo convenio y con la mudanza de parte de gente de la escuela a otra dependencia, se quedaron sin la mayoría de los materiales de trabajo que contaban tanto para la tarea diaria como para la específica de los talleres: “*No había bancos, ni pizarrones, tampoco luces, ni escritorios, sólo quedaron las paredes...*”.

El número de alumnos era mínimo “*les decían que la escuela se cerraba y entonces los chicos se iban a buscar otra escuela...*”. La planta docente es contratada por lo tanto pasan meses y meses sin cobrar “*la época de la hiperinflación fue la peor época en la escuela, no cobrábamos y a veces no teníamos ni para viajar...*”.

El clima que se vivía en la escuela es de intensa tensión, algunos hablan de “*anarquía*”, otros dicen que “*la escuela se moría*”.

En este rol de intermediario entre el grupo y el proyecto entendemos, y ésta es una de las hipótesis planteadas, que el ocupante del rol directivo presenta los rasgos de un desempeño heroico y lidera un grupo que también tiene esas características.

Según autores tales como Campbell, Kaes, Menegazzo, entre otros, encontramos que se refieren a: “*la gesta heroica*”, “*el recorrido del héroe*”, “*la aventura del héroe*”, para explicar la dinámica de funcionamiento de un líder y grupo heroicos.

Señalan estos autores que el camino del héroe en las aventuras mitológicas va desde un mundo común hacia un mundo desconocido, donde éste se enfrenta generalmente con situaciones desconocidas y con fuerzas fabulosas.

En esta literatura se da cuenta del recorrido del héroe a través de distintos pasos donde se destacan algunos puntos centrales. El primer paso denominado “*el llamado a la aventura*” significa participar en una verdadera empresa histórica. Sus puntos centrales son por ejemplo la existencia de una promesa o señal de inicio, la presencia de mensajeros, la aparición de claves, entre otros.

La *promesa* de una escuela diferente, de una escuela para todos, es una información que aparece como noticia sobre la existencia de una escuela de este tipo y como ilusión de que muchos van a tener cabida allí.

Los *mensajeros* son muchas veces los alumnos, o los mismos profesores y director que van pregonando sobre este tipo de escuela, y buscando y reuniendo alumnos alrededor del proyecto.

Luego se avecina el momento de *las difíciles pruebas*. Acá aparece otro elemento a tener en cuenta según estos autores, y es que en el caso de líderes y grupos heroicos

aparecen “*claves*”, que en los relatos míticos tienen el lugar de ayudas solapadas a los que están por empezar las pruebas.

Este nuevo director puede liderar este proyecto en estas condiciones porque en parte, tiene la “*clave*” para salir adelante: en primer término posee conocimientos acerca de qué se trata la formación profesional, toda su experiencia profesional la hizo en escuelas de esta modalidad, participó además en la creación de escuelas de este tipo donde como en este caso, no se contaba con ningún recurso: “*... ya creamos otra escuela sin ningún tipo de recursos, fue en un barrio de la provincia de Buenos Aires, allí ni los alumnos existían ...*”. También tiene experiencia de trabajo con adolescentes y adultos en talleres protegidos de instituciones de la salud mental públicas.

Estos conocimientos y experiencias son ampliamente reconocidos por el grupo que lidera.

En el recorrido este grupo y su líder pasan, como decíamos, por difíciles pruebas: sostener la escuela a pesar de sus mínimas condiciones, problemas graves con los alumnos: de conducta y de aprendizaje, con los docentes: de volver a cumplir normas y pautas que organicen el trabajo, con los superiores que no brindan apoyo, que desconocen las características de la escuela, que no se preocupan por el proyecto: “*para las autoridades somos el último orejón del tarro...*”.

A partir de esta posición institucional de mediación, la dinámica particular de desempeño tiene como rasgo saliente el intentar refundar la escuela empezando la historia nuevamente desde la llegada de esta nueva gestión y con el último convenio.

El intento es lograr el modelo de la escuela “*prometida*” y “*encomendada*” perfilada como contenido del mandato institucional.

En este empezar la historia de cero, o empezar la historia el día que empieza la travesía de este líder y su grupo, se lleva a establecer una dinámica de funcionamiento donde el tipo de historización que forma parte del estilo de la escuela, está signado por los silencios, los olvidos, los ocultamientos, los recuerdos que encubren. (Galende, 1992).

Quedan ocultos algunos datos, acontecimientos, experiencias: una historia pasada signada por el dolor, el sufrimiento, la violencia; los rumores sobre lo vivido; los responsables de lo ocurrido:

- la historia pasada de violencia y anarquía que puso en riesgo de “*muerte*” a la escuela y su proyecto,
- los rumores que circulan sobre maltrato, robo y otras serias irregularidades.

Desde estos hechos se comprende en parte el por qué del silenciamiento: cómo develar situaciones tan serias y comprometidas donde pueden quedar responsabilizados o culpabilizados pares, ex compañeros, conocidos de otras escuelas.

¿Cómo evitar cometer imprudencia o deslealtad ante una situación de tanta complejidad, cuando los datos son como dice el mismo director, sólo los recuerdos y las voces de distintas personas? Es común escuchar en la escuela



frases como éstas: “dicen que pasó tal cosa... pero yo no estaba y no sé si es verdad... es lo que dicen... así que yo no sé...”.

Como decíamos, un rasgo del funcionamiento de la escuela es un tipo de historización fuertemente signado por el olvido.

Al hablar de olvido en la historia institucional nos referimos al fenómeno a través del cual los sujetos transmiten sólo parte de lo vivido o conocido a otros. Cabe analizar qué se olvida, de qué se trata ese saber sobre el que no se sabe, si lo que se olvida responde a algún interés particular, si se olvida para siempre... entre otras preguntas.

Es decir que el olvido puede operar al servicio, de silenciar partes de la historia cronológica, o de la historia biográfica que son vividas como riesgosas, o muy dolorosas. Desde allí surge una versión oficial de la historia vivida y otra versión de la que no se habla. La primera sostiene determinado statu-quo, la segunda devela secretos, dice sobre lo que no todos quieren escuchar.

En el caso del líder que impone como dinámica de funcionamiento este no mostrar, no hablar, no contar, sobre lo pasado, instaura de alguna manera el olvido de determinadas situaciones como estilo del proceso de recordar, y el secreto como resultado directo de este proceso. Ambos se apoyan en un supuesto según el cual sacar de circulación determinado contenido comunicacional, más que acallararlo es hacerlo desaparecer. “De eso no se habla”... opera como criterio organizador de su estilo de comunicación y de trabajo.

Este supuesto se apoya a su vez, en un proceso de renegación, que en la cotidianeidad se dramatiza en repeticiones que dan cuenta justamente de una situación anterior no elaborada, no analizada, no discutida.

Así es como en la dinámica y en la cotidianeidad de la institución reaparecen a modo de reiteración, situaciones que se acallaron, o que se silenciaron, y que dramáticamente reaparecen en escena sin que nadie puede evitar su aparición, o en algunos casos, sin que ninguno de los controles operantes alcancen para ocultar aquéllo que hace su aparición.

Algunos datos ilustran de qué manera el contenido de este olvido forzado y este secreto intencional, reaparecen en la cotidianeidad de la vida de la escuela bajo la forma de algunas reiteraciones, entre las que encontramos:

1- Hoy como en otras épocas de la escuela, se dan algunas situaciones de maltrato a los alumnos, bajo pretexto de ser la manera en que todos, adultos y jóvenes, “hablan el mismo idioma”. Esta justificación legitima un lenguaje a veces vulgar, gritos, filas contra la pared, etc.

2- Se reitera en el discurso de los adultos las dificultades de los alumnos, como dificultades *individuales* que obstaculizan el proceso de enseñanza - aprendizaje. No se pone en duda nada que tenga que ver con el encuadre institucional o con el encuadre de cada profesor al pensar en estos obstáculos.

3- En más de una oportunidad es bien visto el cambio de la población, en relación directa a sus características sociales, individuales y familiares, como una condición

que les permite mejorar el nivel de la escuela.

4- Se siguen eligiendo docentes teniendo en cuenta, prácticamente en primera instancia, su disponibilidad horaria y en última instancia, su capacidad y formación para el trabajo.

En esta dinámica el director es como veíamos anteriormente, uno de los promotores de ese olvido forzoso y del secreto intencional, que en el imaginario puede de alguna manera librarlos de una historia pasada inelaborable.

En este sentido decíamos que opera como *tercero mediador* entre la historia inelaborable y el grupo institucional, entre el proyecto de escuela que corre riesgo de desaparición y el mismo grupo que a la par del proyecto se precipitan al fracaso y a la muerte como escuela.

Cabe plantear una pregunta que queda como una futura línea de profundización: ¿hasta dónde esta mediación, caracterizada por un proceso de historización donde la construcción y reconstrucción del recuerdo y la memoria colectiva se dan a través del silenciamiento y el no dicho, no provoca como efecto justamente lo contrario a lo buscado y esperado?

Desde allí el director ocupa por largo tiempo este rol de líder de un grupo heroico, y parece que nunca llega el momento de haber cumplido las pruebas de una vez por todas y de dar por cumplida la tarea. No llega el momento de la “epifanía”, donde se logra la victoria y desde la cual se da por alcanzado el éxito, para perpetuarse como héroe. Más bien se perpetúan, el director como líder y el grupo que lo sigue, en vivir y revivir en un tiempo circular donde se sortean obstáculos cada vez y para siempre.

Lo negado y renegado es lo que se dramatiza en la cotidianeidad, la figura del carcelero, del recluso, del violentador y del violentado, están impedidas de circulación, y desde allí aparecen las reiteraciones que señalábamos más arriba donde en última instancia también se reniega de la marginalidad y de la miseria, hasta el límite de correr el riesgo de confundir los términos y entonces el recluso, el carcelero, el violentador, el violentado, el marginal, el pobre son todos protagonistas de un anonimato que garantiza secreto pero anula las diferencias y por lo tanto los transforma a todos “... en marginales de una historia de la cual no pueden apropiarse...”.

#### • El director como portador de diferentes mandatos, el de los fundadores y el de otros grupos institucionales (caso 2).

El mandato institucional opera como un deber ser, que dice de la expectativa de rol que se tiene sobre los otros, en este caso sobre los directivos de la escuela.

El director de la escuela aparece como portador de mandatos que provienen de dos fuentes: por un lado del grupo fundacional y por otro de un grupo institucional de la escuela. A pesar de su diferente procedencia estos mandatos coinciden en el contenido ya que ambos se refieren al tipo de perfil que debe tener un director en esta escuela.

Al principio, en el momento del origen, el fundador aparece como una fuente de gratificación: idealizado e



idolizado.

En simultáneo el grupo que lo acompaña comparte la ilusión de ser un grupo ideal y utópico.

Con la irrupción de diferentes conflictos cotidianos, empiezan a escucharse voces no oídas hasta el momento: el fundador y el grupo de los históricos ya no son un grupo ideal, son peligrosos en tanto por momentos, son vividos, como los “dueños” del proyecto. Se da la ruptura del momento de enamoramiento inicial y la caída de la idealización de los fundadores lo que desemboca en una situación de crisis institucional.

En este caso, nos encontramos con que distintos grupos de la escuela tienen expectativas diferentes sobre qué debe hacer y cómo debe ser el director de esta institución. En este sentido algunos esperan que el director “sea” en líneas generales como el fundador y otros que “sea” diferente de aquél (sobretudo en algunos aspectos).

Desde aquí se infiere que el contenido del mandato se refiere en parte expresamente, al perfil de desempeño del rol de conducción, según el tipo de escuela que en cada caso se define como “escuela querida” (Schelemenson, 1987).

En este perfil se destacan como aspectos a tener en cuenta: el estilo de relación con las personas, los rasgos a asumir en el tratamiento de los otros, las cualidades y capacidades personales necesarias para llevar adelante los proyectos, la actitud a asumir en cuanto al manejo del poder, la autoridad y la toma de decisiones, entre otros.

Para uno de los grupos el director debería asumir el rol de un “doble” respecto de su antecesor, guardando su estilo pujante, que con inteligencia y gran capacidad crea y sostiene un proyecto realmente innovador.

El doble es una figura a veces de transición que aparece con la desaparición de los grupos fundacionales, en los sucesores que intentan resguardar determinado estilo de hacer, y garantías sobre el consenso; a modo de repetición y reafirmación del modelo original, del modelo que anhela ser eterno.

Para ser en parte como este antecesor, se ponen en juego procesos que tienen que ver con lo que Grimberg (1971) llama, según el aporte de Meltzer, “identificación imitativa”. En estos casos opera una importante cuota de imitación de aspectos exteriores y propios del objeto.

Desde este grupo el mandato dice que debe tratarse de un director innovador, capaz de crear y desarrollar proyectos y de mantener los principios organizadores de la escuela como escuela experimental y en constante superación. Idóneo para llevar adelante una experiencia en una institución escolar, pero sin vicios de prácticas sumamente escolarizadas y tradicionales sino más bien, con estrategias que cuestionen los modelos habituales de las prácticas escolares.

Para el otro grupo, el director debería mantener todo aquello que lo distinga como un innovador, capaz e inteligente para llevar adelante una experiencia de este tipo, pero a la vez diferenciándose del fundador respecto de sus rasgos de personalidad. Sobretudo en lo que se refiere al tipo de vínculos que establece con la gente, al estilo de

relación y comunicación, a la actitud general ante los otros y el proyecto de escuela.

Desde este segundo grupo se espera que el director demuestre ser una persona autónoma en la toma de las decisiones, sin obedecer a los deseos y aspiraciones del fundador respecto del manejo de la escuela. En un sentido debe dar cuenta de un desempeño autónomo en la toma de decisiones generales y no aparecer como se reitera en el discurso de muchos de ellos, como “simple mano ejecutora” de aquél.

A partir de este doble mandato el director tiene poco espacio para el ejercicio discrecional, en relación a su poder y autonomía, porque tanto en un caso como en el otro queda a disposición de cumplir con las expectativas de cada uno, con la desventaja de que cumplir con unos significa frustrar a los otros.

Si pensamos en la fuente de origen de estos mandatos, nos encontramos con que en el primer caso provienen especialmente del fundador y parte del grupo que se inició en la escuela desde su creación. En el segundo caso de parte restante de este mismo grupo y de la gente que se fue incorporando más tarde a la escuela.

Al convivir estos dos mandatos simultáneamente no existe el espacio necesario para que el desempeño autónomo del director sea un logro posible. Tampoco hay espacio para que los distintos grupos queden conformes.

En este dirimirse entre ser como el fundador o ser sólo en parte como aquél y también diferenciarse, el director pierde poder discrecional y se ve afectado su rendimiento.

A continuación avanzaremos en uno de los términos de la relación planteada, la del director y los fundadores y los mandatos que éstos delegan.

#### • El director como portador de los mandatos fundacionales de los fundadores

En esta relación director-sucesor con el fundador, aparece el contenido del mandato referido específicamente al modelo de escuela que este sucesor debe llevar adelante.

En este sentido, el fundador encomienda a su sucesor que a través de su gestión garantice determinado modelo de funcionamiento institucional acorde a la ideología y principios orientadores del momento de la fundación. De alguna manera se espera de él que como portador y custodio de esos fines originales continúe con la línea planeada. Indirectamente este mandato alude también como contenido al perfil del director. Esto es así si sostenemos el supuesto, como lo venimos haciendo, de que determinado modelo de desempeño de rol sirve de garantía al cumplimiento del modelo de escuela deseado.

Siguiendo con la línea de interpretación planteada sobre el lugar del director como portador de los mandatos históricos delegados por los grupos fundadores, en este caso nos encontramos con una particularidad. El director de esta escuela recibe un mandato del grupo fundacional que en realidad encierra dos tipos de proyectos y modelos de escuela.

Desde allí avanzamos en la propuesta interpretativa y hablamos de: *el director como portador de las diferencias*



### *silenciadas en los núcleos preinstitucionales.*

El director encarna una contradicción constitutiva y fundante: las diferencias ocultas entre qué proyecto de escuela tiene cada uno de los fundadores.

Siguiendo las hipótesis de Ulloa (1969) podemos pensar en lo que él llama las diferencias enquistadas de los núcleos pre institucionales que se mantienen silenciadas a lo largo del tiempo e irrumpen en algún momento a nivel de la dinámica. En este caso podríamos pensar de qué manera una misma persona es depositaria de estas diferencias provocando en su desempeño y en el mismo lugar de la dirección estancamiento, parálisis, despersonalización, pérdida de autonomía, etc.

Dado que del grupo fundacional encontramos un representante en la dirección de la unidad cabecera de proyecto del que depende la escuela, y otro a cargo de la secretaría pedagógica, la disyuntiva (casi encrucijada) que se plantea es hacer la escuela de uno o hacer la escuela del otro.

Encarnar estas diferencias negadas desde el origen, hacerse cargo de alguna manera de este dilema, pueden ser algunos de los indicadores que sirvan para comprender la dinámica que adquirió a lo largo de los años el desempeño del rol de la dirección en la escuela.

Como en el primer caso planteado, encontramos que haga lo que haga este director va estar alejado de alguna de las expectativas puestas sobre él.

En algún sentido en esta dinámica el director aparece corporizando lo que los otros esperan y proyectan en él con el riesgo de perderse a sí mismo dentro de ese conjunto de significaciones y expectativas, por momentos diferentes. Esta situación lleva a que el lugar de la dirección sea un “no lugar” en tanto no se abra ni en la trama más subjetiva, ni en la dinámica real un espacio claro y delimitado.

El proyecto personal, sostén del proyecto profesional de este directivo corre serio riesgo de ser invadido por el de los otros.

Ser como uno o ser como los otros. Hacer el proyecto profesional de uno o de otro, antes que el propio, implica una verdadera intrusión a la construcción subjetiva de lo que significa ser director y desempeñarse como tal.

Por un lado, aparece como sumamente importante que discrimine cada uno de los mensajes, de cada uno de los contenidos de los mandatos que sobre él depositan los fundadores, y por otro, paralelamente, al tratarse de contenidos diferentes, queda como atrapado en una disyuntiva con pocas posibilidades de resolución.

Siguiendo los postulados de Bateson sobre la teoría del doble vínculo, nos encontramos con un sujeto que recibe mensajes de distinto orden, quedando ante una disyuntiva que no puede resolver .

En el contenido del mandato se trata sobre el lugar que este sujeto debe ocupar en la trama de relaciones, sobre cómo debe ser y desempeñarse, sobre qué debe privilegiar. En este sentido los mensajes son diferentes no sólo en relación a qué escuela hacer, sino a qué director ser, cómo ser, a qué aspirar, qué privilegiar, qué no, etc.

Cuando el director recibe este mandato fundacional,

según los datos de investigación recogidos a lo largo de este trabajo, observamos que se apropia de él, lo hace suyo, lo interioriza, lo asimila, lo reconstruye a partir de los propios significados y experiencias. Al tratarse de dos órdenes de contenido, de una oposición constitutiva y fundante, la tarea de apropiación se ve seriamente obstaculizada.

Considero necesario avanzar en la profundización de esta línea de análisis e interpretación, a partir de plantear como hipótesis que este caso podría ilustrar el proceso que se da en los momentos iniciales, de los primeros años de vida de una institución que aparece claramente en este caso en particular por la escasa antigüedad de la escuela. Seguramente cuando llegamos a instituciones más añosas encontramos esta situación resuelta y el resultado está determinado por el modo de construcción del espacio y lugar de la dirección en la escuela, con una cultura del sector propia, afianzada a lo largo del tiempo transcurrido.

### **• El director como uno de los portadores de los mandatos histórico fundacionales (caso 3).**

Según lo trabajado sobre este caso, el mandato que evidencia un encadenamiento transgeneracional y transcultural, tiene como contenido “la excelencia”.

La diferencia con otras escuelas añosas, es que esta excelencia, no se refiere a “la que fue” en el pasado, sino que se refiere a la que como tal sea considerada y evaluada en el presente por cada sucesor.

Desde aquí entendemos que el tiempo presente es el tiempo de llevar adelante la escuela de excelencia.

Cada uno de los distintos miembros de la escuela, directivos, docentes, alumnos, padres, no docentes, ocupan un lugar ofrecido por otros a lo largo de la historia y cada uno porta la voz de sus antecesores.

De esta manera se establece una dinámica donde se renuevan los valores y términos de los mandatos en el sentido de que cada uno en este portar, trae al presente esos contenidos, asegurando la continuidad de la cultura y colaborando a sellar el vínculo de cada uno con el proyecto y con los otros.

Así a partir de este protagonismo colectivo, cada uno se transforma en un heredero de la historia, a su vez teniendo que dejar en herencia estos mandatos a los que vendrán.

En este sentido aparece un punto a señalar y destacar especialmente, el director es *uno* de los portadores del mandato histórico, no el único. Comparte con otros responsabilidad y compromiso con respecto al cumplimiento del mismo.

Además del contenido de excelencia que enuncia este mandato, también se dice sobre cómo conseguirla, sobre la llave maestra para lograrla: ésta es la superación constante.

Así el modelo de desempeño exitoso opera como modelo de rol a seguir, aquéllo que dio resultado no debe perderse, los maestros deben transmitir estos modelos a los discípulos, quienes los deben tomar y superar a sus antecesores de manera de garantizar que la excelencia se mantenga.

La memoria colectiva sostiene el recuerdo de los buenos resultados y de aquéllos que fueron sus promotores y



protagonistas. Como en el caso anterior existe el registro de un modelo escolar que opera como “deber ser”.

En relación a los directores, como sucesores, este recuerdo colectivo funciona para cada uno de los sucesores a la manera de una referencia identificatoria, a partir de la cual cada director responde en algún sentido al modelo de director que se espera para lograr en última instancia el modelo de escuela deseado.

Hablo de referencia, porque entiendo que ese recuerdo, esa memoria colectiva, emite permanentemente señales acerca de cómo ser y qué escuela hacer.

Es un discurso anterior, en el sentido que antecede la llegada de cada sucesor y condensa el registro de la historia vivida en la cultura.

Digo identificatoria en el sentido que le indica el objeto de identificación que debe elegir. Es decir señala cuáles son los modelos que deben seguirse y cuáles los que no, y sobre ello en la actualidad existe total consenso.

De esta manera fundadores y sucesores tienen en común aquellas características que conforman el perfil del directivo capaz de llevar adelante el mandato de excelencia.

Así se asegura un ejercicio del poder y la autoridad legítimos en tanto acuerda con los modelos y la ideología institucional.

En la medida que se respetaron los valores, las normas y tradiciones singulares, los directores fueron reconocidos y aceptados en su rol.

En el caso de aquellos sucesores que se destacaron por violentar algunas de estas pautas, como por ejemplo, desempeñarse de manera autoritaria, o llevar adelante una administración de la escuela poco clara, observamos que aparecen en el recuerdo como desviantes de un modelo aceptado.

Avanzando en esta línea de interpretación, que sostiene como hipótesis que el director aparece como uno de los portadores de los mandatos fundacionales, entendemos a partir de lo planteado, que no es un portador sólo a la manera de custodia o guardián, sino que es un portador que “hace” el mandato y es por lo tanto un portador garante del mismo. Desde aquí hablamos de:

#### **• El director como portador de los mandatos fundacionales y artífice de su cumplimiento en el aquí y ahora de la institución.**

Existe en esta situación una diferencia sustantiva con otros casos, y tiene que ver con que el mandato al directivo lo ubica no sólo en el lugar de cuidar por la excelencia de la escuela, concebida y plasmada en el proyecto de los fundadores, sino de garantizarla en el presente.

En este sentido el “aquí” y “ahora” tienden a imprimir una idea de tiempo histórico, de conciencia temporal en la cual se enmarca el proyecto institucional.

Como decíamos anteriormente, que el director haga más de lo mismo que se viene haciendo, no es garantía de éxito, salvo que cada uno se supere a sí mismo y supere también a sus maestros.

No alcanza entonces que respete el modelo del anterior, de sus antecesores, también es necesario que los mejore,

que los supere, buscando la manera en que cada día la escuela alcance la meta de ser una escuela de excelencia. Esto indica que goza de una importante cuota de discrecionalidad para decidir acerca de cómo alcanzar la excelencia en el presente, elegir las estrategias que le parecen apropiadas. Es decir que en parte es un custodio de lograr una escuela de excelencia, pero en parte es responsable, promotor y garante de decir qué es la excelencia en el aquí y ahora y cómo lograrla.

Esta situación lo posiciona en un lugar diferente a aquel director que hace una simple vigilancia o custodia a las ideas y proyectos de otros.

El contenido de este mandato va más allá de ubicar al director en un lugar de narrador de lo que pasó, o de cronista de los hechos vividos.

Debe encontrar a cada momento las estrategias que aseguren el mandato y revisar los modelos señalados por los principios orientadores acerca de cómo debe ser la escuela, conocidos, transmitidos y consensuados.

Por esto es que decimos que el directivo es un portador que lleva los contenidos del mandato pero también es un artífice de su cumplimiento en el presente institucional. No es como decíamos un mero intérprete, es responsable y protagonista de un presente institucional que es el tiempo de la historia en el cual debe llevarse adelante el mandato de excelencia.

#### ***A modo de conclusión***

A lo largo de este trabajo, y a modo de síntesis podemos decir, que los ocupantes de los roles directivos aparecen en la cultura y en la dinámica institucional, en diferentes posiciones que dan cuenta de un lugar, resultado del interjuego de diferentes variables.

Desde esta posición “organiza” en algún sentido el tipo de funcionamiento de la escuela, a partir del estilo particular de cada institución y del estilo de desempeño que cada uno le imprime al rol.

Podemos decir entonces que alcanzar una u otra posición será el resultado de un proceso que devela la dimensión institucional de los desempeños y la construcción subjetiva de los roles, donde cada rol se construye y reconstruye en el intercambio de los grupos y las organizaciones en el espacio institucional.

A partir de la hipótesis inicial de este trabajo que anunciaba una primera posición de los directores como los custodios privilegiados de contenidos de la historia institucional de la institución y garantes de un modelo de escuela, avanzamos en la descripción de otras posibles posiciones que ocuparía el director en la escuela.

Esto parece posible en tanto los directores respondan a un modelo de desempeño de rol que en líneas generales, según los datos de investigación, acuerde con determinado modelo de escuela a seguir.

Sintéticamente podemos decir entonces que, según surge del análisis realizado, la posición institucional de la dirección aparece como un lugar y una función, que como garante de los contenidos históricos y fundacionales -



modelos, fines y proyectos-, y como expresión de una función de regulación institucional, se vincula en los diferentes casos con:

- la custodia de diferentes mandatos: tanto de los provenientes de los núcleos fundacionales como de otros grupos institucionales,
- la responsabilidad además, de ser el artífice del cumplimiento de esos mandatos en el presente institucional,
- la mediación entre el proyecto escolar y los grupos institucionales.

A partir de estas ideas empezamos a dar respuesta a lo que le ocurre en el desempeño del rol al directivo, qué vicisitudes atraviesa con el peso de la historia, qué lugar ocupa como garante de los mandatos fundacionales, teniendo en cuenta en cada caso la influencia de la trama colectiva en la que se apoya y sostiene, según la cultura y la idiosincrasia de cada escuela en particular.

Desde las hipótesis planteadas en este trabajo, en estos momentos la investigación avanza sobre el estudio de una posible relación entre los procesos de historización que los sujetos como representantes de cada institución ponen en marcha y las diferentes posturas que asumen en relación al registro de la historia en la cultura.

Los resultados que se obtengan nos permitirán avanzar tanto en lo sustantivo referente a la problemática en estudio, como a lo metodológico, en relación específicamente al esquema general de indagación y análisis que intenta seguir en la líneas de las investigaciones encuadradas dentro de los enfoques institucionales.

## Bibliografía

Andreozzi, M., Nicastro, S., "Profesión y modelos profesionales: la variable de la historia institucional",

*Revista Argentina de Educación*, Año IX, N°16, octubre, 1991.

Aray, J., *Senderos del alma*, Edit. Torino, Venezuela, 1985.

Butelman, I. (compiladora), *Pensando las instituciones*, Edit. Paidós, Bs.As., 1996.

Campbell, G., *El héroe de las mil caras*, Fondo de Cultura, México, 1968.

Fernández, L., *La escuela como institución desde el punto de vista psicosocial*, Monografías, OEA, 1991.

Fernández, L., *Instituciones educativas. Dinámicas en situaciones críticas*, Paidós, Bs.As., 1994.

Fustier, P., "La infraestructura imaginaria de las instituciones. A propósito de la infancia inadaptada", en: Kaës, R., *La institución y las instituciones*, Paidós, Bs.As., 1989.

Jaques, E., *La forma del tiempo*, Paidós, Bs.As., 1984.

Kaës, R., *La institución y las instituciones*, Paidós, Bs.As., 1989.

Kottin, A., Nicastro, S. y otros, *Directores y direcciones de escuela*, Edit. Miño y Dávila, Bs.As., 1993.

Menegazzo, C., *Magia, mito y psicodrama*, Paidós, Bs.As., 1981.

Nicastro, S., "Historia institucional. Su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento de las instituciones educativas", *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, M.E.J., O.E.A., agosto, 1992.

Schelemenson, A., *Análisis organizacional y empresa unipersonal*, Paidós, Bs.As., 1987.

Ulloa, F., "Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica", *Revista AAPA*, Bs.As., tomo XXVI, 1969

Ulloa, F., *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*, Paidós, Bs.As., 1995.

