



Trabajar de director o sobre un hacer en situación

Sandra Nicastro

Universidad de Buenos Aires

Fecha de recepción: 08-05-06

Fecha de aceptación: 30-06-06

Resumen

Nos proponemos en este artículo repensar lo vivido en varias experiencias de gestión directiva, recordando lo ya conocido, haciendo memoria sobre lo dicho, recuperando el día a día cotidiano sin perder de vista la clave política que se expresa diariamente en múltiples espacios escolares.

Si bien podríamos hacer una extensa lista de regularidades que definen el trabajo de la gestión, decidimos revisar a la luz de este análisis las maneras particulares de la relación que los sujetos sostienen con esas regularidades y condiciones del acto de trabajo específico. En este sentido nos abocamos a los encuadres en el trabajo; a la fuerza de lo que se debe, que aparece con la fuerza de mandatos que deben generar respuestas prototípicas de trabajar; la presión que imponen las situaciones de dificultad y crisis en tanto efecto desestructurante; la habilitación del pensamiento complejo y el reconocimiento del lugar institucional de la dirección enmarcado a su vez por el marco organizacional y por el contexto, y por último, la política que en ese escenario se despliega que tiene que ver en algunos casos con pensar la igualdad como punto de partida, y desde allí plantearse preguntas sobre las prácticas, las modalidades de participación, y las tramas que anudan más o menos las relaciones.

Palabras clave: organización escolar, dirección escolar.

Summary

In this article we intend to think over what we have lived in various management experiences (as the result of research and the professional work), recalling what we already know, recuperating it day by day without losing sight of the political key that is daily expressed in diverse school places and practices.

Although we could make a long list of common situations that define the management work, we decided to revise the particular forms of relationship that the individuals and groups hold with these common situations that are conditions of the specific work. In this direction, we state the work frames, the power of what must be that is linked with the power of mandates which have to bring about canonical answers. Seemingly, the pressure that exerts the situations of difficulty and crisis, enabling the complex thinking and the recognition of the institutional position of management in a political scenario must be considered as the starting point. From then we can raise questions about the management practices, the participation modalities and the patterns of relationships.

Key words: scholar management, headmaster.

Una vez más vuelve a mí una idea casi en forma de pregunta: es posible decir algo más sobre la gestión del centro. En el sentido de un decir que más que volver sobre escenas escolares conocidas, más que reunir explicaciones habituales,

con definiciones que condicionan o intentan imponerse como modelos, más que propuestas que se propongan como ejemplares, intentar producir otro entendimiento, otra inteligibilidad sobre lo ya sabido.

En esto último reside la convocatoria que desafía, repensar lo vivido, recordar lo ya conocido, hacer memoria sobre lo dicho, recuperar el día a día cotidiano, tan corriente que a veces casi no sabemos de qué se trata, porque empezamos a nombrarlo con categorías prestadas que nos alejan de los fenómenos.

Sin duda es entender parte, en muchos casos, de la cotidianidad escolar. La cotidianeidad es más que lo diario, en el sentido de lo que ocurre en el día a día, y a veces todos los días. Tiene que ver con lo habitual que no por frecuente es más de lo mismo, que no por corriente es sólo sinónimo de lo acostumbrado.

Desde aquí volver a mirar la cotidianeidad de lo escolar, el accionar de los directores allí, sin perder de vista la clave política implica en primer lugar ser capaces de desanudar ese significado que asocia cotidiano a reiteración y operar con un encuadre de análisis que nos permita reconocer el potencial de experiencia y de inédito en diferentes tramas, discursos, prácticas que se expresan diariamente en múltiples espacios escolares.

Tal como lo advierte el propio Schön (1993) la reflexión desde la acción de los directivos tiene sus rasgos particulares, en nuestro caso los mismos cobran significado al conocer el ámbito y objeto de trabajo: una institución educativa. Así advertimos la necesidad indispensable de encuadrar esa reflexión en el contexto organizativo de la escuela, teniendo en cuenta sus fines y proyecto, el sistema político y de roles y responsabilidades, las comunicaciones e interrelaciones, la ubicación socio geográfica y temporal, la población destinataria, los mandatos a la escuela, los requerimientos del contexto, los recursos, por nombrar algunas de condiciones estructurantes. Esto a su vez enmarcado en la situación de metacontextos, que nos advierte sobre la imposibilidad de pensar los centros separados de la trama social y de la trama intersubjetiva.

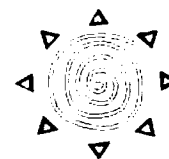
Desde aquí un primer supuesto que organiza este texto tiene que ver con que hablar de la gestión de los centros nos enfrenta a una decisión, casi una advertencia, desde la cual nos limitaremos a pensar sobre el tema pero dejando de lado explicaciones genéricas. Con esto queremos decir, que estamos atentos a construir y poner en juego esquemas de análisis que nos permitan captar la cualidad particular del trabajo de la gestión y sus expresiones singulares. Ya no más de discursos que describan a los centros como si éstos fueran todos iguales, sin dar ninguna pista metodológica que permita avanzar en un análisis situacional.

Seguramente cada uno de nosotros hizo numerosos recorridos sobre el tema y aún así se está tentado a creer que existe una categoría, aquél concepto, la idea de no sé quien... que podrá de una vez por todas encaminar esta práctica. Estos mismos recorridos nos advierten de la ilusión y la necesidad cada vez, de un esfuerzo de comprensión situacional, para saber más, para hacer a medida, con menos principios generales y con más reglas de juego contextualizadas, que al decir de Lewowick (2001) vienen a ocupar el lugar de esas leyes trascendentes habituales en la escuela de la modernidad.

Si bien podríamos hacer una extensa lista de regularidades que definen el trabajo de la gestión, de las condiciones institucionales del funcionamiento escolar que son frecuentes más allá de los contextos singulares, decidimos revisar a la luz de este análisis las maneras particulares e idiosincrásicas de la relación que los sujetos sostienen con esas regularidades y condiciones del acto de trabajo específico.

De esta manera nos adentramos en los significados propios de cada cultura institucional, de cada contexto escolar, de cada experiencia de gestión.

Siguiendo las hipótesis de Lewkowicz (2001) nos proponemos ir más allá del reconocimiento de determinaciones para ocuparnos de las condiciones que pueden ser apropiadas, redefinidas, significadas por cada uno.



Y aquí un segundo supuesto se deriva inmediatamente: la gestión del centro vista a través de esas condiciones que ameritan vinculaciones de diferente tipo y nos abre hacia otra cuestión, por ejemplo preguntarnos acerca del trabajo de la dirección en situación.

Cuando hablamos de situación nos referimos por lo menos a tres cuestiones que se destacan como rasgos.

Es necesario tener en cuenta que el trabajo de gestión supone la configuración de un campo en el sentido que Lewin (1978)¹ y Bleger (1973)² le dan al término. Es decir un conjunto de sucesos y fenómenos que se dan en interacción en un momento dado. Así visto el campo remite al recorte de una situación, un aquí y un ahora. Como dijimos en otro momento, «el aquí es la delimitación de un espacio en su cualidad material y simbólica; el ahora, la inscripción en una temporalidad que desde el presente abre la posibilidad de enlazar pasado y futuro» (Nicastro y Andreozzi, 2003: 30).

Desde otra perspectiva pero en íntima relación con lo que venimos diciendo, Lewkowicz explica que hablar de situación implica producir tanto una demarcación en el espacio y el tiempo, como una subjetividad que la habite. Desde aquí gestionar situacionalmente implica interactuar con otros en vistas a generar las condiciones que faciliten y promueven el trabajo de cada uno y el colectivo, según las vicisitudes y dinámica de cada contexto.

Otra cuestión tiene que ver con advertir el potencial de intervención que este trabajo posee, la faz de intervención que gestionar conlleva, en el sentido de la capacidad para la interrogación acerca del sentido del centro, de sus prácticas, de los resultados que se logran, de las condiciones que se sostienen, etc. en términos generales, y en particular de las definiciones del propio trabajo.

En este momento recuperamos la perspectiva de Ardoino (1981) para hablar de intervención en el sentido de un venir entre... un espacio, una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano, para producir un conocimiento nuevo sobre lo conocido, una mirada y un recolocarse de otro modo. No tiene un formato previo al cual de antemano se dirige o se propone alcanzar. Sólo un encuadre cuyo propósito central tiene que ver con operar sobre analizadores³, sin determinar modelos pero sí perfilando caminos posibles.

Desde aquí se infiere -o por lo menos ésa es la posición que queremos compartir- que intervenir no implica de por sí un hecho consumado. Trabajar en la dirección no alcanza como tal para hablar de intervención, porque no todo el que hace necesariamente interviene, no todo el que trabaja de director automáticamente está interviniendo sobre otro, sobre una situación, una práctica, un contexto.

Entender que se trata de un hecho que se da por sí tiene que ver con aceptar el sentido de la intervención como intrusión, desde un punto de vista casi mecánico. Tampoco adscribimos a la perspectiva de los buenos oficios, de la interposición desde la cual el que interviene media entre unos y otros, a la manera de un árbitro.

Desde Lewin, Bion, hasta la escuela francesa puede reconocerse en la intervención el acto de alguien que en posición de terceridad sobreviene a una situación ya existente y como dijimos, promueve la interrogación y la producción de nuevos textos, de otras interpretaciones, de diferentes sentidos y significados.

Por último reconocer el lugar del encuadre como un marco que regula y a la vez sostiene al sujeto en su trabajo. En trabajos anteriores advertimos que se trata de un andamio, como un dispositivo construido que en simultáneo realiza dos operaciones prácticamente contrapuestas. Por un lado permite el movimiento, se arma y se desarma, se ajusta y se revisa. Y por otro lado, puede sostenerse con firmeza, puede mantenerse constante y dar seguridad.

Es Ulloa (1995) quien hace alusión a una cuestión clave en este punto, que tiene que ver con reconocer hasta dónde el encuadre desde este autor, puede ocupar el lugar de un ceremonial o puede definirse como un punto de reparo.

En el primer sentido se trata de una repetición de regulaciones que más valen por sí mismas que por su carácter instrumental para la acción.

No es poco entender algunas de estas cuestiones cuando de dirección se habla. El encuadre como ceremonial, se refiere a una rutina que prácticamente adquiere valor por fuera del fin para el cual estaría pensada y diseñada. No tiene capacidad de advertir el movimiento propio del campo, la necesidad de ajuste y revisión inherente al acto de trabajo en situación. Es el típico ejemplo de aquello que se repite enajenadamente, como «más de lo mismo», como «automático», sin revisar la relación de sentido entre el dispositivo que tiene como propósito operar a la manera de un marco y aquello que se propone enmarcar, esto es, el trabajo de la gestión.

En el segundo caso, al hablar del encuadre como punto de reparo, este autor se refiere a la necesidad de encontrar un lugar protegido desde el cual diagnosticar, decidir, observar, etc. Una posición resguardada, que sostenida en las definiciones políticas, teóricas, técnicas y metodológicas, garantiza la posibilidad de mirada.

Una escucha desprevenida podrá asociar el lugar protegido, con un refugio desde el cual puede estarse al acecho, vigilando o espiando. No se trata de esto. Justamente lo contrario, una presencia resguardada por las definiciones relativas al objeto de trabajo, al espacio y el tiempo de su desarrollo, a los otros y sus lugares institucionales, políticos, ideológicos, a los recursos técnicos, etc.

Desde lo dicho se desprende que el encuadre requiere de una puesta a punto permanente para asegurar el potencial de intermediación entre quien gestiona y su objeto de trabajo.

Hasta aquí intentamos poner en palabras algunos rasgos que caracterizan centralmente el trabajo de la dirección escolar definido situacionalmente. Sin embargo algunos tipos de apremios se presentan en la acción. Nosotros los resumimos en tres cuestiones que nos parecen deben abrir una nueva discusión sobre lo que hoy día implica trabajar en la dirección de un centro, sabiendo que se trata sólo de una simplificación de cuestiones para en este momento abrir la discusión.

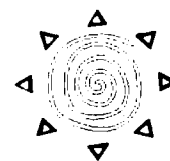
1. La fuerza de lo que se debe, lo que aparece para los grupos en las organizaciones con la fuerza de mandatos que deben generar respuestas. Así es posible reconocer maneras prototípicas de trabajar: tal cuestión se responde o se hace de tal manera, cuando pasa tal cosa es por esto o por aquello y se hace así...

Sí porque sí, no porque no, siempre es así... son los dichos más acostumbrados y no por ello los más descarnados.

Un conjunto de tipificaciones que permiten clasificar personas, prácticas, conductas, resultados con dificultades para pensar de otra manera o para aceptar que nos enfrentamos a determinados fenómenos que merecen revisarse, pues lo que sabemos o venimos haciendo ya no garantiza resoluciones, logros, buenas ideas en muchos casos.

Se trata entonces de lidiar con la burocratización y la rigidez de un conjunto de reglas del oficio que más que sostener el acto de trabajo lo estipulan a un extremo impredecible. Y en esa estipulación el problema parece quedar resuelto en cuán cuidadoso es cada uno para cumplir con un paso a paso, que reúne rasgos mágicos.

De manera paradójica, es esa misma rigidez la que permite por momentos abandonar prescripciones, alterar regulaciones sin perjuicio de lo que esto significa. Expresiones como las que siguen ilustran lo que estamos diciendo. Por ejemplo comentarios acerca de qué manera una prescripción definida para ser respetada se cambia bajo excusas del tipo: «en mi centro las cosas se hacen de otra manera...» o «nosotros decidimos no hacer lo que nos dijeron porque siempre hacemos las cosas de otra manera...».



En este sentido la fuerza del deber pierde fuerza entre maneras habituales y naturalizadas de significar y actuar desde las cuales se gestiona. En los extremos encontramos por un lado prácticas estereotipadas, que se reiteran una y otra vez, y por el otro una agitación permanente, que no deja nada en su lugar, con escaso margen para lo que tiene que ver con un movimiento de apropiación a medida.

2. La fuerza que imponen las situaciones de dificultad y crisis que exponen al sujeto a márgenes de vulnerabilidad por momentos intolerables. Se trata de un efecto desestructurante que al instalarse como habitual provoca altos niveles de sufrimiento personal e institucional.

Nuevamente es Ulloa (1994) quien nos ayuda a entender este fenómeno cuando explica de manera magistral el fenómeno de la violentación institucional, encerrona que se impone al sujeto y a los grupos haciéndoles perder poder sobre su acto de trabajo, alienándolos en su saber y experticia al punto que el que debe hacerse cargo de la gestión supuestamente por su puesto de trabajo, queda atrapado en un sin salida, dependiendo la mayoría de las veces de aquéllos que de él dependen. Se invierte la relación y la crisis se agudiza. Sentimientos de desconfianza, sospecha, temor invaden la situación impidiendo encontrar una salida saludable.

Convengamos que el director en el centro se enfrenta día a día con fenómenos que lo conmueven no sólo como maestro, como profesor, como especialista, sino como sujeto social y como ciudadano. Es el ejemplo de un círculo vicioso, que al decir de Etkin (1993) guarda el virtuosismo de un cierre autolegitimador que no permite la salida, cada uno espera del otro, lo que el otro no puede dar. No se trata de un problema simple de buenas o malas voluntades. Va mucho más allá de eso, aunque muchas veces las propuestas o prerrogativas que se le dan a la gente toman la dimensión del sujeto, de su voluntad, de lo que debe o no, de lo que quiere o no. Típico análisis binario, donde hay unos buenos y otros malos, unos que pueden y otros que no, unos que saben y otros que no, unos que son víctimas y otros victimarios, como si sólo de eso se tratara.

3. La habilitación del pensamiento, que tal como lo expresa Morin (1994) es pensamiento complejo porque «está siempre presente la dificultad», definiendo a su vez la complejidad como «un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones...». Así el reconocimiento del lugar institucional de la dirección enmarcado a su vez por el marco organizacional y por el contexto implica advertir un conjunto de variables y condiciones socio institucionales que operan a la manera de un soporte. También implica reconocer las tensiones constitutivas que las relacionan entre esas variables y condiciones atraviesan.

Las mismas pueden analizarse en un triple escenario. Por un lado, el lugar institucional de la dirección. Por otro, el ámbito escolar y por último el contexto social. Escenarios inseparables, superpuestos, significados en la interrelación. Escenarios que a la manera de un soporte ordenan, regulan el trabajo que tiene que ver directamente con las posiciones institucionales y con el funcionamiento de la escuela.

Y en este punto cabe una pregunta: hasta qué punto esto es visto como parte del trabajo profesional, hasta qué punto los modelos de dirección desde enfoques racionales y tecnocráticos no son los esquemas organizadores desde los cuales se habla de la dirección escolar, se espera determinados resultados del trabajo del director, se diseñan dispositivos de formación para los directivos de las escuelas.

Desde este paradigma el problema de la dirección escolar pasa por contar con unas buenas estrategias para la acción, decisión y definición en la toma de decisiones, etc. Esto implica omitir la dimensión institucional del

desempeño y por lo tanto reducir el problema a un conjunto de variables propias de la persona más allá de la situación de trabajo y el ámbito en el que se desarrolla.

Pensar la complejidad implica atender la dificultad, la incertidumbre, la duda, la multirreferencialidad de un campo, en el cual las relaciones unicasales y lineales no alcanzan para dar cuenta de la dinámica y dramática del mismo. La aparición de la idea de consenso como resolución mágica de todos los males, y desde allí el «borramiento» de toda posibilidad de accionar político.

4. La escuela se presenta para muchos como un lugar de posibilidad, la política que en ese escenario se despliega tiene que ver en algunos casos y tal como lo señalara Ranciere (1996) con pensar la igualdad como punto de partida, el plantearse preguntas sobre las prácticas y los encuadres de trabajo, las modalidades de participación, las tramas que anudan más o menos las relaciones.

Desde aquí la necesidad de ceder al intento explicador al decir de este mismo autor que desde el discurso de la hegemonía de la crisis encuentra la causa de todos los males. En su lugar la circulación de la palabra a veces más allá de las posiciones institucionales en términos de jerarquías, más allá de los lugares formales, dando lugar a desplazamientos, a tensiones propias de un colectivo ante la construcción de un proyecto, de miradas inquietas que cuestionan la lógica de los que dicen lo que hay que hacer y los que cumplen, por otra que a veces sin demasiadas explicaciones se aventura a recrear modos de participación y de recreación de haceres colectivos.

En algunos espacios escolares hacer política, tomar decisiones políticas es más que oponer una lista de chicos que tienen posibilidades de escolaridad a la lista de aquellos que no la tienen. Es más que la definición de la organización educativa en tanto fines, medios, espacio, tiempo y personas bajo algún régimen curricular y normativo.

Se acerca bastante a un tipo de actividad colectiva sobre un proyecto que intenta ser común, pero no sin querella, ya que no todos se sienten beneficiados de la misma manera.

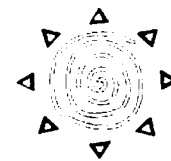
A esta altura del desarrollo y sin ánimo de complicar las hipótesis sobre las que venimos trabajando vale la pena pensar de qué manera estos apremios juegan casi en simultáneo y por momentos es difícil desbrozar uno de otro, contamos ejemplos en los cuales van juntos, en otros se suceden casi a la par. Quizás una clave tiene que ver con reconocerlos como tales en el sentido de condiciones que organizan este trabajo de dirigir un centro.

Esto mismo forma parte de nuestro propósito inicial, que recuperamos y desde el cual cerramos estas ideas: pensar el trabajo de la dirección en situación, avanzar en la comprensión de la gestión como un acto político, contextualizado.

La preocupación de atrapar lo que en cada situación ocurre y la necesidad de comprender profundamente lo que allí se despliega nos advierte sobre la inutilidad de cierta retórica pedagógica que homogeneiza y borra lo diferente. En todo caso tal como lo señala Bhabha (2002):

«...Nuestra existencia hoy está marcada por un tenebroso sentimiento de supervivencia, viviendo en las fronteras del presente... El más allá no es ni un nuevo horizonte ni un dejar atrás el pasado.

El presente ya no puede ser visto simplemente como un quiebre o un puente con el pasado y el futuro, o como una presencia sincrónica: nuestra autopresencia directa, nuestra imagen pública, se revela en sus discontinuidades, sus desigualdades, sus minorías. A diferencia de la mano muerta de la historia que pasa las cuentas del tiempo secuencial como un rosario... nos vemos enfrentados... a un estallido de un momento... de la historia... el límite se vuelve el sitio desde el



cual algo comienza a presentarse en un movimiento no distinto a la articulación ambulante y ambivalente del más allá... que se vuelve un espacio de intervención en el aquí y ahora...».

Notas

¹ Lewin utilizó la idea de “campo de fuerzas” en la teoría que él desarrolló para analizar la conducta humana tanto de los individuos como de los grupos.

² Bleger, J. habló de situación para referirse al conjunto de hechos y relaciones que enmarcan al fenómeno en estudio en un espacio y tiempo determinados.

³ Desde la perspectiva que Loureau, R. y Lapassade, G. proponen desde la misma fundación del análisis institucional como teoría y práctica de intervención.

Referencias

- ARDOINO, J. (1981): «El imaginario del cambio y el cambio del imaginario». En GUATTARI, F y otros; *La intervención institucional*. México, Folios.
- BARBIER, R (1977): *La recherche-actions dans l'institution éducative*. París, Guathier Villard, Bordas.
- BHABHA, H. (2002): *El lugar de la cultura*. Argentina, Manantial
- BLEGER, J. (1964): *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Paidós.
- BLEGER, J. (1964): *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires, Paidós.
- BLEGER, J. (1968): *Psicoanálisis y Materialismo dialéctico*. Buenos Aires, Paidós.
- CASTEL, R. (1995): *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Paidós.
- CASTEL, R. (2003): *La inseguridad social*. Buenos Aires, Manantial.
- DEJOURS, C. (1990): *Trabajo y Desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires, Humanitas.
- DEJOURS, C. (1998): «Inteligencia práctica y sabiduría práctica: dos dimensiones desconocidas del trabajo real». En DESSORS, D. y GUIHO-BAILLY, M. *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Buenos Aires, Lumen.
- ETKIN, J. (2003): *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Barcelona, Mc. Graw-Hill.
- GRUPO DOCE (2001): *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Grupo Doce.
- KAËS, R. (1989): *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- LARROSA, J. y SKLIAR, C. (comp) (2002): *Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia*. España, Laertes.
- 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*. Buenos Aires, Paidós.
- NICASTRO, S. (2000): «Conocidas cuestiones para nuevos tiempos...». En BOGGINO, N. y AVENDAÑO, F. (Compiladores): *El centro por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

- NICASTRO, S. (2001): «Trabajar en la escuela. Condiciones institucionales y modalidades de respuesta al cambio». Revista *ESPACIOS, Análisis institucional y Educación, año VII Número 21*. Buenos Aires, Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- RANCIERE, J. (1996): *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- RANCIERE, J. (2003): *El maestro ignorante*. Barcelona, Edit Laertes.
- SCHÖN, D. (1993): *El profesional reflexivo*. Buenos Aires, Paidós.
- ULLOA, F. (1994): *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires, Paidós.
- SENNET, R. (2000): *La corrosión el carácter*. Barcelona, Anagrama.
- ZAMBRANO, M. (2000): *Hacia un saber sobre el alma*. España, Alianza.

*Sandra Nicastro
es Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización de postgrado
Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Buenos Aires
Correo electrónico: nicastro@compuciencia.com.ar*