

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 239/255 pp.

La construcción de la representación de las prácticas cotidianas de directores escolares: un análisis de la toma de decisiones a partir de la Reforma Educativa

Graciela María Carletti

Universidad Nacional de San Luis

e-mail: gcarlet@unsl.edu.ar

Resumen

La etnografía escolar brinda el método, el procedimiento y las herramientas para analizar las prácticas contradictorias en las escuelas, considerando los sujetos desde los gestores de las políticas educativas, pasando por los niveles intermedios de la administración (prácticas burocráticas), hasta llegar a los sujetos particulares (docentes).

En esta dirección lo que se busca en el presente trabajo es comprender las reglas de interpretación y de participación de los sujetos en las interacciones, es decir, las actividades que los directivos y docentes despliegan en la vida cotidiana escolar, desde el momento en que son descriptibles, inteligibles y analizables.

Se intentará en este ensayo plantear los conceptos fundamentales que hacen a la vida cotidiana de las escuelas, que permitirán más específicamente:

Determinar el significado que las prácticas escolares tienen para sus actores (directivos y docentes) a partir de la Reforma Educativa, y qué significado le dan estos actores a los hechos que acontecen en la escuela.

Comprender cómo actúan y para qué actúan, a través del análisis de los escenarios escolares, específicamente en lo que respecta a la participación en la toma de decisiones escolares.

Abstract

School ethnography provides the method, procedure and tools to analyze the contradictory school practices considering those subjects who are

responsible for education policies, middle management in public administration (bureaucratic practices), and the individual subjects (teachers). This work aims at understanding how subjects interpret and participate in interactions, i.e. those activities that principals and teachers do in everyday school life since they can be described, understood and analyzed.

In this work, the main concepts related to everyday school life are put forward, in order to:

determine the meaning of school practices for their actors -principals and teachers- framed by the Education Reform and the meaning that those actors give to the events that happen at schools; and understand how these actors act and their aims by the analysis of school scenarios, specially in relation to their participation in decision - making.

Palabras claves:

etnografía escolar - análisis institucional - reforma educativa - prácticas escolares cotidianas - participación en la toma de decisiones

Key words:

school ethnography - institutional analysis - education reform - everyday school practices - participation in decision-making

Introducción

El contexto socio-económico, político y cultural del sistema educativo argentino y las nuevas exigencias de la reforma educativa y la Ley Federal de Educación, plantean a la escuela pública múltiples demandas.

Nuevas demandas y desafíos frente a las cuales la escuela debe producir respuestas eficaces que solucionen de alguna manera los problemas.

Con la vuelta a la democracia, se estimuló desde las políticas educativas el aumento de la participación en al toma de decisiones en las instituciones educativas. De tal forma, la función social de la escuela pone en un lugar preponderante en el debate sobre la representatividad de los sectores mas desfavorecidos.

Partiendo del supuesto de que las políticas educativas se formulan para tener un impacto uniforme en las instituciones, el registro etnográfico permite mostrar sus impactos diferenciales.

La posibilidad de entender el papel que tienen las acciones de los sujetos en estos impactos diferenciales y su actuación en la construcción de identidades institucionales, es que este trabajo se propone además generar conocimiento acerca de los “actores” o sujetos sociales de las escuelas.

Esto implica realizar un análisis de las prácticas cotidianas y hacer hincapié en “los procesos por los cuales los sujetos resignifican las orientaciones que provienen de la administración central” (Carro y otros, 1996).

Para lo cual, la etnografía escolar viene a brindar el método, el procedimiento y las herramientas para analizar las prácticas contradictorias en las escuelas, considerando los sujetos desde los gestores de las políticas educativas, pasando por los niveles intermedios de la administración (prácticas burocráticas), hasta llegar a los sujetos particulares (docentes).

En esta dirección lo que se busca en el presente trabajo es comprender las reglas de interpretación y participación de los sujetos en las interacciones, el accountability, es decir, las actividades que los directivos y docentes despliegan en la vida cotidiana escolar, desde el momento en que son descriptibles, inteligibles y analizables.

Se intentará en este ensayo plantear los conceptos fundamentales que hacen a la determinación de vida cotidiana de las escuelas, que permitirán más específicamente:

Poder determinar el significado que las prácticas escolares tienen para sus actores (directivos y docentes); qué significado le dan estos actores a los hechos que acontecen en la escuela.

Captar todo el significado de las nuevas prácticas, a partir de la Reforma, desde la interpretación de los propios sujetos.

Comprender cómo actúan y para qué actúan, a través del análisis de los escenarios escolares, específicamente en lo que respecta a la participación en la toma de decisiones escolares.

Determinar cómo se han ido formalizando o especificando dichas prácticas y cómo se expresan y se perpetúan para construir verdad.

Marco contextual de las escuelas

La expansión de los sistemas educativos y sus instituciones caracterizadas por un modelo de gestión pensado para otras épocas, la diversificación de la población escolar debida a la incorporación de sectores sociales con bases socio – económicas y culturales diferentes, la aceleración de los cambios científicos y tecnológicos y las nuevas exigencias planteadas por el modelo neoliberal, han vuelto no pertinentes los objetivos y los modelos o estilos de gestión y administración tradicionales.

Dicha expansión y dichos cambios nuevos desafíos cualitativos a las instituciones escolares que implican volver a pensar cómo deben organizarse y conducirse las escuelas.

Tal vez haya que comenzar haciendo un poco de historia sobre el sistema educativo argentino, la política educativa a partir de los 90, la Reforma Educativa, la Ley Federal de Educación N° 24195.

El proceso de reforma educativa en Argentina ha tenido lugar en un contexto de crisis del Estado nacional, lo que ha llevado a intentar recuperar la eficiencia y la racionalidad de la gestión estatal que había llegado a ser casi inoperante por la burocratización de la administración pública, y el intento de aplicar este modelo de gestión en la escuela.

Los cambios implementados a través de los Acuerdos Marco, la modificación de la estructura formal del sistema, la extensión de la obligatoriedad, han producido variaciones en las condiciones y en las cualidades requeridas para el rol directivo.

Asimismo, estos cambios implican concebir de una manera diferente las determinaciones sobre la función directiva. Parece que se hubiera producido un salto desde una concepción que priorizaba lo burocrático, el cumplimiento de las normativas del nivel central en tiempo y en forma, a otra que busca la eficiencia, el éxito de los resultados, auspicia el posible aligeramiento de la carga financiera de la institución escolar y, pregona el aumento de la participación de los docentes y la autonomía en la gestión institucional.

Como afectó la Reforma Educativa a la gestión escolar

El panorama de la gestión escolar se enfrenta así ante la emergencia de las demandas del contexto y la problemática interna de la desarticulación.

En las actuales circunstancias de cambio y modificaciones permanentes en educación, las demandas al directivo han sido constantes y crecientes. Las funciones de vigilancia y control, así como las que responden a lógicas burocráticas, que tradicionalmente ejercieron los directivos, no son suficientes ni adecuadas para responder a los nuevos problemas y demandas del contexto actual.

Los enfoques contemporáneos de gestión superan la centralización, la verticalidad, la exclusión, la descontextualización y la rigidez de los sistemas tradicionales, privilegian la cultura organizacional y, en consecuencia, se constituyen en formas de actuación, caracterizándose además por desarrollar procesos participativos, prospectivos, humanizantes, motivantes, holísticos, formativos, creativos.

Como consecuencia de ello, las responsabilidades en materia de previsión (planificación), asesoramiento y comunicación de los administradores han aumentado considerablemente, motivadas por las presiones

ejercidas en la educación y la formación para que resuelvan una gran cantidad de problemas que afectan a la sociedad en general y preparen a las personas para el futuro.

Crear equipos y volver a estimular la toma de decisiones colegiadas, fomentar el desarrollo profesional del personal, ser sensibles a las necesidades de poblaciones estudiantiles más diversas y fomentar la divulgación de servicios comunitarios serán posiblemente responsabilidades importantes en el futuro.

La función del director escolar conlleva cultivar diversos factores que son clave para que la institución educativa sea eficaz: el trabajo en equipo y la colaboración entre el personal, la sensibilización hacia las preocupaciones y las aspiraciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, se hace necesario referirse a cuestiones tales como la nueva estructura del sistema, y los cambios acaecidos en el ámbito institucional escolar en cuanto a las dimensiones: administrativa, organizativa, comunitaria y pedagógica.

Referirse al impacto que la reforma educativa ha producido en la generación del cambio institucional en sus diversos aspectos, lleva a preguntarse cómo se han transformado las prácticas docentes, intentando determinar la eficacia real de la norma oficial (Ley Federal de Educación Nº 24195), a la fuerza y autonomía de los docentes, las condiciones del trabajo docente, las formas de organización del trabajo, la estructura del espacio y el tiempo.

Se parte de la hipótesis de que la actual reforma del sistema educativo estaría construyendo nuevos sentidos en el espacio escolar, como institución con límites propios, objeto de gerenciamiento. Esto significa, entenderla dentro de sus propios límites, su articulación y coherencia interna.

Al respecto, a través de los Acuerdos Marco, la tendencia es el aumento de la autonomía de la institución escolar como "unidad educativa", el aumento del poder de la gestión escolar y el aumento de la participación de los docentes en la toma de decisiones. Cabe preguntarse aquí hasta qué punto se está llevando a cabo la tan mentada autonomía y la participación en la realidad de las prácticas cotidianas de las escuelas.

Lo que sucede en las escuelas: la relación director - docentes

Se hace esencial en este análisis considerar conceptos relacionados con: prácticas docentes, funciones y rol directivo, y dimensiones del ámbito escolar a ser analizadas considerando sus prácticas cotidianas. Como así también profundizar en la problemática de los cambios que se han

generado en la escuela y en las prácticas directivas y docentes, a partir de la consideración de la transformación del sistema educativo que generó la reforma educativa en Argentina.

Muchos de estos cambios han producido la destrucción de espacios de potencial resistencia colectiva tales como los espacios curriculares, con el vaciamiento de contenidos en la currícula escolar, el control técnico de docentes, los cambios en el rol directivo y la reprivatización de las instituciones educativas.

Se trata de analizar y ver la historia institucional, distinguir el sentido y la dirección, encontrar los criterios más amplios -sociales y culturales- para identificar “elementos del pasado y del presente” que permitan orientar las prácticas escolares hacia un proceso que tenga sentido desde una perspectiva pluralista y abierta a la diversidad.

Otro problema a ser abordado en este marco lo constituye la relación entre los procesos de transformación y los de reproducción. Al respecto es importante distinguir las transformaciones que reproducen las relaciones de poder, las que destruyen tramas esenciales de la estructura escolar, o las reproducciones que refuerzan los procesos de resistencia a los cambios. En este sentido, el entrecruzamiento entre procesos de reproducción, transformación y resistencia, plantea la necesidad de señalar cuál es la dirección política y social de los elementos que constituyen cada práctica escolar. Siguiendo a Giroux: el poder en la institución educativa es “mediado, resistido y reproducido en la vida cotidiana ...”.

Describir situaciones concretas de la vida escolar implica además diferenciar elementos que dan cuenta del valor del valor que se le da a la escuela y poder determinar cómo se ha modificado esta valoración a partir de la reforma educativa, en un contexto de fragmentación y de desigualdad social.

Tal vez de esta manera se pueda establecer una relación entre la etnografía y la transformación de la escuela, al recuperar la memoria histórica, en la crónica de hechos actuales y en la previsión de caminos posibles hacia la construcción de la armonía deseada en el ámbito escolar.

Entre los problemas que aquejan al sistema educativo en general y a las escuelas en particular, se destacan las prácticas burocráticas que a menudo hacen perder de vista el fin específico de la institución escolar y la falta de participación de los docentes en la toma de decisiones importantes.

Cobra importancia capital en este marco el concepto de gestión escolar. Cada vez más la bibliografía sobre educación da cuenta de la necesidad de mejorar la administración de las escuelas si es que se desean alcanzar los objetivos de eficacia, democracia y calidad educativa.

Asimismo, y unido al concepto de gestión, y como reflejo del afianzamiento de la democratización de las instituciones, donde cada vez más los individuos intervienen en los proyectos que los afectan, surge la necesidad de la participación en la gestión.

Es así evidente en nuestros días que la aparición de organizaciones participativas da cuenta de un proceso de evolución desde las estructuras piramidales a las nuevas estructuras matriciales y horizontales.

Un sistema educativo cuya gestión enfatiza la burocracia y la rutinización, plantea la urgencia de producir cambios tanto en los estilos de conducción y gestión, como en los procesos de toma de decisiones y la participación de los actores, abordando la búsqueda de lo específicamente pedagógico.

En el caso de una escuela, es el director quien es el indicado para estimular la participación de los docentes, aún en los casos en que no sea deseada por ellos. Dicho estímulo produce un incremento de la intervención responsable de los docentes.

Básicamente al interés que poseen los docentes en participar y compartir, y los institucionales se relacionan con las condiciones históricas, socioculturales y la dinámica interna de la escuela.

Algunos aspectos a ser analizados

A los fines de este trabajo se entiende como lo instituido todo lo formal, reglamentado desde la institución, en este caso: la Ley Federal de Educación y demás normativas que reglamentan las funciones directivas en las escuelas (Acuerdos Marco).

Lo instituyente, vendría a ser todo lo que se refiere a cómo se implementa esta normativa en el ámbito escolar, la manera característica de una escuela en llevar a cabo y explicitar con sus comportamientos y actitudes cotidianas su interpretación de la norma legal.

La institucionalización se concretiza cuando estas prácticas instituyentes logran instaurarse como instituido, esto es, llegan a formar parte de lo normado, lo formal.

Por otra parte, la participación como estrategia para el mejoramiento de las relaciones humanas dentro de la escuela, es un elemento de gran valor para el logro de la eficacia de la misma, que contribuye a la solución de los problemas y constituye un excelente medio para mejorar el funcionamiento institucional.

A partir de tales supuestos se propone el análisis de una escuela, a través de los conceptos de la antropología política, lo que implica resaltar

el papel preponderante de la descripción de los contextos escolares, ya que estos datos constituyen un campo de inferencias en el cual pueden ser identificados los modelos hipotéticos y permiten probar su validez. Supone además el análisis en el ámbito institucional de: hábitos, rutinas, ritos, símbolos, espacios, formas de interacción (formales e informales); describir situaciones concretas en la escuela, distinguiendo el sentido de diferentes elementos que orienten hacia la determinación del valor de la escuela para los diferentes sectores sociales.

Comprender como se ha ido determinando históricamente las prácticas directivas y docentes, es decir su transformación, más específicamente a partir de la reforma educativa, implica describir, en su dimensión cotidiana, los procesos de coerción, formación de consenso, etc.

La escuela como escenario de interacción social

Considerar la escuela como un escenario donde interactúan diferentes actores también es una perspectiva enriquecedora para el análisis de sus prácticas. El escenario escolar, ese mundo que no ha sufrido grandes cambios desde hace cien años o más, todos podríamos reconocer lo que es una escuela con sólo mencionar uno de sus elementos o imágenes (un aula con sus alumnos y la maestra al frente, un patio en el momento del recreo, etc.).

Básicamente la escuela, en su geografía, disposición material, sus lugares, no ha cambiado a lo largo de los siglos, y básicamente se conserva tal cual es a pesar de los cambios científicos y tecnológicos. Tal como afirma Goffman, básicamente la “fachada” o el medio (setting) no ha cambiado: mobiliario, decorado, equipos y otros elementos propios del trasfondo escénico, que enmarcan el escenario y permanece fijo.

Simultáneamente se observa cómo se va alejando este escenario, es decir sus prácticas, su lenguaje, sus rutinas, sus libros de texto, su mobiliario, del resto del mundo y sus cambios, de las modas dominantes, de las costumbres, lenguaje, valores y sobre todo tecnologías que ya se ha hecho costumbre en la vida cotidiana de la sociedad.

En la calle, en la familia, en el ocio, etc., las se comunican principalmente mediante el lenguaje de la imagen y usando los adelantos tecnológicos. En las aulas, predomina el lenguaje oral y escrito, la tiza sigue siendo todavía la tecnología más usada.

En este mundo de la imagen, la escuela es comprendida y caricaturizada por la sociedad, en sus prácticas y sus rituales.

Al respecto, Marc Augé señala que en ese mundo de imágenes nos da la ilusión de comprenderlo todo “sin disipar nuestra certeza de que no podemos nada, en ese mundo generador de ansiedades que condensa cierta ritualidad política”. De mismo modo, también la figura del director, como líder formal de la escuela, es un personaje que todos los miembros de la escuela reconocen aún sin conocerlo personalmente, que posee una máscara (al decir de Goffman) y establecen una relación parcialmente imaginaria pero familiar que se expresa con mayor claridad, por ejemplo, por algún cómico de la televisión del momento, que caricaturiza a una directora de escuela: su forma de vestir, cómo se arregla, cómo habla, los términos que utiliza en su lenguaje, etc. Y que reproducen así su imagen de personaje reconocido por la comunidad escolar y la sociedad en general.

Siendo el objetivo el análisis sociológico de la realidad de una escuela pública, más específicamente del conocimiento que orienta la conducta en la vida cotidiana de los directivos y docentes, interesa analizar cómo puede presentarse esa realidad. Tal como Berger y Luckmann lo afirman: “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente”. De igual forma, la vida cotidiana escolar se presenta como una realidad particular según y tal como la interpretan y la conciben los actores que ahí interactúan directivos y docentes, y que para ellos posee un significado propio y que posee además coherencia. Se trata de un mundo que tiene origen en sus propios pensamientos y acciones y que así es sustentado por los mismos actores con sus comportamientos (Berger, y Luckmann, 1995).

De tal manera, los miembros de la escuela conviven en un lugar específico, el edificio escolar, con características muy similares a otras escuelas: aulas, galerías, la cocina, el salón de actos, el patio cubierto, el patio de tierra, los baños, los pasillos, la secretaría, la dirección, etc.

Un lugar que tiene un nombre geográfico: escuela; se utilizan materiales propios de una escuela, que poseen un nombre del vocabulario técnico escolar, como por ejemplo: pizarrón, tizas, escritorio, pupitres, armarios, etc.

Se mueven dentro de una red de relaciones e interrelaciones humanas: reuniones de personal, reuniones de padres, clubes de diferentes temáticas, comisiones de padres, áreas de asignaturas específicas, comisiones de ciclos y/o modalidades, asociación cooperadora, departamento de personal, centros de apoyo para los niños con necesidades educativas especiales, consejo escolar, padres autoconvocados, jornadas de reflexión docente, etc.

Así el lenguaje y las palabras tales como: timbre, formar fila, himno a la bandera, hora libre, recreo, prueba o exámenes, actos de fechas patrias, hacer silencio, firmar el libro, pasar a la bandera, etc., marcan las coordenadas de la vida escolar y llena esa vida de objetos significativos.

En este marco, la realidad de la vida cotidiana de una escuela se organiza alrededor del “aquí” y el “ahora” de sus objetivos, su edificio, con sus materiales, su estructura formal, sus docentes y su sistema de actividades propio. Pero además este “aquí y ahora escolar” no se agota en las presencias de director y maestras, sino que abarca otros aspectos que no se ven a simple vista.

Esos aspectos menos evidentes constituyen el mundo intersubjetivo de la escuela, compartido entre director y docentes. Esta intersubjetividad está dada por el intercambio y comunicación continua con los otros y la correspondencia que existe entre los significados de unos (directivos) y de otros (docentes). No obstante compartir un sentido común que es común a todos, en el transcurrir de las rutinas cotidianas de la escuela.

Por su parte, se pueden identificar en la vida cotidiana escolar dos sectores:

Uno que se refiere a las rutinas y el otro que comprende los problemas de diversa índole que se presentan en la escuela y ante los cuales el director debe tomar una decisión para solucionarlos. Las rutinas son todas aquellas actividades que son repetidas todos los días más o menos de la misma manera en la escuela, tales como, por ejemplo:

- Saludar a los alumnos al comienzo de la jornada escolar.
- Ir por las aulas para controlar que todo está en orden.
- Suministrar a los docentes todos los materiales didácticos que necesitan; tizas, láminas, mapas, etc.
- Observar que se cumplimenten en tiempo y forma las circulares que envía el Nivel Central.
- Convocar y presidir las reuniones de personal.
- Controlar el desarrollo de todas las actividades tanto docentes, como no docentes, académicas, administrativas, organizativas, etc.

El sector de los problemas se refiere a todos aquellos problemas que pueden surgir en la marcha de las actividades diarias, pero que no estaban previstos. Estos problemas pueden provenir de los docentes, de los alumnos, de los padres de los alumnos, de los no docentes, o de los miembros de la comunidad. Ejemplos de problemas una escuela hay muchos y muy complejos:

- ¿Que hacer si un niño se cae y se lastima en el recreo?
- ¿Qué hacer si los baños pierden agua, o peor aún, no hay agua?

- ¿Qué hacer si cortaron el gas por falta de pago, y cómo calentar la merienda de los alumnos?
- ¿Qué hacer si hay un niño con una discapacidad, se lo integra o se lo deriva a un centro de educación especial?
- ¿Qué hacer si ya son muy notorios los episodios de violencia en la escuela?

El director ante un problema debe tomar una decisión, debe elegir una alternativa de acción que sea la más justa, equitativa y razonable, para lo cual no sólo echará mano de lo que se hace rutinariamente ante estos casos, ver la normativa, o sea lo instituido, sino que también debe enriquecer este aspecto con el conocimiento y la habilidad para resolver ese problema nuevo (lo instituyente).

De tal manera, el sector no problemático de lo rutinario, esto es lo instituido, continúa siéndolo solamente hasta nuevo aviso, o sea hasta que ocurre un hecho o problema que interrumpe esa rutina. Esto fue lo que sucedió con la Reforma educativa y la Ley Federal y la nueva estructura del sistema, los nuevos contenidos curriculares, los nuevos roles, los nuevos espacios y horarios, todos los esquemas se trastocaron. Son numerosos los trabajos referidos por ejemplo a la falta de espacios para el octavo y noveno grado del EGB3.

Desde ese momento la realidad cotidiana intenta integrarse al sector de lo problemático, lo instituyente, y el director en ese caso debe tomar una decisión ya sea considerando la normativa, tomado la decisión según sus propios criterios, o consultando y haciendo participar a los docentes en el proceso decisional.

Por otra parte, el director sabe y tiene conocimiento de las tareas que deben desempeñar los docentes todos los días, por el cargo que ocupan, tales como: dar clase, hacer el plan de clase, ayudar a servir la copa de leche, atender a los padres de los alumnos, etc. Estas tareas se vuelven problemáticas cuando se interrumpen esas rutinas. Por ejemplo, cuando los docentes se juntan en el recreo y conversan en voz baja (cuchichean, o rumorean). Si el director les preguntara el por qué de su comportamiento insólito o desacostumbrado, e intentara re-integrarlo a la lista de cuestiones no problemáticas o de la vida cotidiana, que el conocimiento del sentido común del director: los docentes no pueden aducir que estaban:

- poniéndose de acuerdo para convocar a una reunión para tratar un tema; organizándose para hacer una huelga; o peor aún, y lo cual puede que esté fuera del sentido común del director: recolectando firmas para hacer un petitorio a las autoridades del gobierno provincial para pedir la destitución del director.

A pesar de todo, deberá encararlo como problema que trasciende los límites de la realidad de la vida cotidiana de la escuela, de lo rutinario y previsible, que apunta a otras realidades muy diferentes. Son zonas limitadas de significado, pero que continúan estando enclavadas dentro de la suprema realidad cotidiana, que las envuelve, “la conciencia regresa a ella siempre como si volviera de un paseo”... o... como dicen en el campo, cuando el caballo “...siempre se orienta para la querencia”.

Las relaciones cara a cara director - docentes: ¿cómo se toman las decisiones en la escuela?

La situación “cara a cara”, que es prototipo de la interacción que se produce entre director y docente, se presenta como un presente vívido que ambos comparten y gravitan continuamente uno sobre el otro (Berger y Luckmann, 1995).

En tal sentido, el director puede impulsar la participación de los docentes, ya sea:

- Con sus actitudes, o modo de comportarse ante la toma de decisiones, que comprende entre otros, los siguientes aspectos o síntomas: la organización del trabajo docente; la delegación de la autoridad; el aprecio y la consideración que demuestra con sus gestos hacia los docentes; sus expresiones personales; actitudes de autenticidad y coherencia; etc.
- Modos de evaluar el rendimiento de los docentes.
- Sistemas de incentivos de tipo intrínseco o afectivo.

También hay que considerar en este punto la interpretación que los docentes hacen de estas expresiones y - o actitudes, ya que pueden ser interpretados de forma errónea. Los docentes pueden creer que el director es auténtico y afable cuando se dirige a ellos en una reunión de personal, cuando en realidad lo que busca, con su sonrisa, es lograr la mayoría de manos levantadas en las reuniones de personal, a favor de su decisión, que no es necesariamente la decisión de todos.

El carácter de las relaciones interpersonales, o los modos de interacción con las personas, que abarca aspectos tales como:

1- La continua reciprocidad de actos entre director y docentes, que significa una situación “cara a cara” de subjetividad es accesible a ambas partes a través de varios síntomas, como por ejemplo:

La directora puede “tipificar” a los docentes como “no interesados en la escuela”, y así de alguna manera justificar el no hacerlas participar en la toma de decisiones importantes, tal como una directora decía:

“Las maestras no están preparadas para todo. Hay cosas que no saben”.

“Se ha perdido la vocación, hay como una desmoralización. Tal vez estén cansadas de que una les de tareas que ellas creen que no les corresponden, como dar la copa de leche a los alumnos”.

“El docente es muy soberbio. Se encierra en su aula y no permite que nadie lo vaya a mirar, quiere conservar el poder en su aula. Hay una gran envidia, no aceptan críticas, ni ninguna observación en general”.

O, por el contrario, tipificarlos como “responsables y comprometidos”, tal como una directora afirmaba:

“Para trabajar en conjunto con las ideas de todos. Hay que trabajar permanentemente con ellos. Yo soy una persona que entiende que el cuerpo directivo no puede ser una cosa aislada de los docentes. Son ellos los que llevan adelante toda iniciativa o logro de la escuela. Mal puedo yo organizar una cosa por las nubes, si después ellos en la práctica no me van a apoyar”.

Si el director es una persona reservada y no ha establecido una relación muy estrecha con los docentes, tal vez éstos interpreten que el director no los quiera recibir cuando ellos quieren plantearle un problema o inquietud. Tal como decía una maestra: *“...para que voy a ir si no nos atiende, siempre dice que está ocupado”*. O: *“...para que voy a ir a la reunión....si siempre hablan los mismos!”*.

O, en el caso de un director más bien autoritario, que ya ha dado muestras con sus gritos y ademanes que así es, las maestras evitarán acercarse a la dirección, ya que, como una de ellas decía: *“...¿para qué? ...¿para pelear?”*.

O, el caso del director que siempre postergaba la toma de decisiones, y decía que *“... por el momento vamos a esperar a ver que sucede”*. Ante tal actitud, las maestras interpretan su conducta de tal modo que una de ellas lo ha caracterizado como *“un dejado”*.

O, como una docente que hablaba sobre el director diciendo:

“Agradezca que ella ahora no está, de lo contrario no hubiéramos podido hacer esta entrevista aquí en el patio, tan tranquilas.”

“Cuando está con la buena nos deja participar en todo, pero si está con la mala, ni siquiera nos saluda. A parte, aquí en la escuela no tenemos un lugar en la escuela para charlar, aunar criterios o intercambiar ideas, aunque más no sea un recreo”.

2- El estilo de dirección: la forma de dirigir las reuniones, cómo se relaciona con los docentes, con los alumnos y sus padres; en qué tipo de tareas pone mayor énfasis; a cuáles les dedica mayor cantidad de tiempo, etc.

Al respecto una directora decía:

“Depende para qué sea la reunión...Por ahí algunos docentes hacen algún planteamiento. Si se puede se cambian las cosas, y si no se puede, lamentablemente no se cambian. Yo ya sé quiénes discuten más, y sé quiénes son, yo ya las conozco a todas”.

3- Redes de comunicación informal: que representan la forma en que se comunican entre sí los miembros del personal de la escuela: el rumor en los pasillos, el momento del café o el mate, las conversaciones en el recreo, o en la sala de profesores.

4- Mecanismos facilitadores de la participación: el director puede desarrollar otros métodos o actividades y actitudes y gestos que indirectamente favorecen la participación ya sea : en las reuniones de personal, en la preparación de actos, en la hora del té, en la elaboración de murales, la revista escolar, los clubes escolares, las excursiones, la confección del distintivo con un “slogan” que identifique a la institución, las reuniones informales, etc.

Y así serían innumerables los ejemplos que dan cuenta de esta abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en una situación “cara a cara”, que la subjetividad del otro se encuentra “próxima”.

Sin embargo, en las relaciones “cara a cara” muchas veces se producen ciertos hechos que obstaculizan la participación real de los docentes. Los factores que la limitan pueden ser de índole personal o institucional.

Al respecto, se puede afirmar que dichas relaciones “cara a cara” director–docentes son sumamente flexibles, siendo muy difícil imponer pautas rígidas a la misma. Por ejemplo, si el director es visto por las maestras

como alguien “imbancable” o “desagradable” o “un falso”, y de tal forma actúan en consecuencia: hablan entre ellas en la sala de profesores sobre la hostilidad que sienten por el director a sus espaldas. Sin embargo, el director se dirige a ellas con palabras, gestos, actitudes que contradicen esa pauta, hasta el punto de que ellas públicamente actúan como si el director fuera su amigo.

Por otra parte, esta relación especial entre director- docentes ya se encuentra tipificada, pautada desde el principio, ya que está dentro de las rutinas de la vida cotidiana. Ambos, director y docentes actúan siguiendo un esquema tipificador y pueden de alguna manera “aprehender” al otro, ya sea como: “el dejado”; “el ansioso”, “el autoritario”, etc. Y de este modo afectan la manera en que las docentes se dirigen a él. Por ejemplo, la maestra decide no ir a la dirección a plantearle el problema porque ya intuye cómo la va a tratar: “...¿ para que voy a ir... para pelear?”.

De la misma manera, este esquema tipificador es mutuo, también el director ha tipificado a los docentes, ya sea como: “irresponsables”, o tal como una directora me contaba: “la docente es muy celosa de su trabajo... no le gusta que una vaya y observe sus clases” (tal vez esto afirmaba para justificar que nunca había observado una clase). Por lo que se genera una relación de negociación entre ambas partes, primero con un docente en particular, y luego tienen a generalizarse a todos los docentes de la escuela y se vuelven anónimas. Y así el director trata a todos los docentes de la escuela como “irresponsables”, o extender el anonimato a todos los docentes de la ciudad de San Luis.

Igualmente los docentes pueden extender el anonimato de la tipificación y considerar como “autoritarios y poco participativos” a todos los directores de las escuelas de la ciudad.

Del mismo modo, y tal como lo expone Goffman, la “máscara” es el “si mismo” más verdadero, el yo que quisiéramos ser. El director está representando una actuación, y su “fachada” es tal y como lo ven los docentes. El sabe que debe adoptar cierta postura, cierto gesto adusto, ciertos modales, cierta vestimenta, cierto tono de voz, etc. Por ejemplo, la directora en la reunión de personal adopta una mirada más bien seria e intransigente que ella supone necesaria en toda directora para mantener el orden en una reunión, para dar una impresión de autoridad.

De tal modo, al decir de Goffman, es en esta instancia de la reunión de personal donde la fachada se convierte en una “representación colectiva”, ya que tiende a institucionalizarse y adopta una significación y estabilidad en la institución escolar. Por otra parte, cada vez que se realicen

reuniones de personal, la “actuación” del director tenderá a “incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados” en esa escuela.

A modo de conclusiones

Este trabajo ha intentado ser una contribución a la construcción de un marco teórico metodológico para el abordaje del estudio y análisis de las prácticas directivas en las escuelas públicas de la ciudad de San Luis, utilizando algunos recursos de la etnografía social.

De tal forma, el conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de sus contradicciones, las fuerzas posibles de articularse, permitirá trascender el “pequeño mundo” cotidiano de los sujetos (directivos y docentes) involucrados en la acción, recuperando el sentido y lo significativo de lo particular, situándolo en un marco más general, en una escala social más amplia para una comprensión más total de esta transformación (Rockwell, 1987).

Vale decir, el propósito fue en este trabajo contribuir a la comprensión de los cambios producidos en las prácticas directivas y en las relaciones construidas a partir de las mismas, dentro del ámbito escolar, y desde este ámbito trasponer distintos ámbitos de aplicación: provincial, regional o nacional ♦

Referencias bibliográficas

Carro, S. et. al. (1996). *Las instituciones educativas en tiempos de ajuste estructural: una aproximación desde la etnografía*. Instituto de Ciencias Sociales Gino Germani. Mimeo.

Berger y Luckmann (1995). *La construcción social de la realidad*. Bs. As.: Amorrortu Editores .

Goffman, Edwin (1992). *Internados*. Bs. As.: Amorrortu.

Goffman, Edwin (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Bs. As.: Amorrortu.

Rockwell, Elsie (1980). *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. s/d.

Rockwell, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. s/d.