

# El Director De La Escuela, ¿Un Actor Con Autoridad Y Poder?

-----  
Zulma E. PERASSI  
-----

*Julián tiene seis años y pronto entrará a primero de primaria. Ya ha acumulado tres años de experiencia escolar. En cambio, Matías, de 12 años, comienza la secundaria con nueve años de vivencias en la escuela. Ambos han asistido siempre a escuelas públicas. Son dos de mis hijos. Esta vez los llamé por doble motivo: porque están en un punto clave del sistema educativo (en el pasaje de un nivel a otro), y porque es necesario que los adultos nos detengamos a analizar las ideas que los niños tienen de un fenómeno.*

Las preguntas que les hice fueron las siguientes:

1. ¿Quién es el director de la escuela?
2. ¿Qué hace?

Las respuestas fueron interesantes. Julián tomó su tiempo, ajustó la pregunta a su escuela y respondió:

1. "Es el dueño".
2. "Les dice a las maestras lo que tienen que hacer". Matías por su parte contestó:
  1. "La autoridad máxima de la escuela".
  2. "Decide lo que se hace en la escuela, da indicaciones a los maestros, manda. A veces, cuando nos portamos mal, es él quien da las órdenes más importantes".

Estas respuestas me hicieron reflexionar. Cada uno, de acuerdo con sus posibilidades evolutivas, concibe al director como la figura de mayor jerarquía en la organización. Perciben en él una autoridad con poder.

Pero, ¿qué es en esencia la autoridad?

Si evocamos a un clásico de la sociología, Max Weber, diremos que la autoridad escolar es una relación entre roles que se da en la organización educativa. Las relaciones de autoridad se establecen entre actores que ocupan posiciones jerárquicas diferentes en un sistema legal.

Autoridad es un concepto que implica distinción en un grupo con respecto a otras personas; diferencia a quienes "mandan" de quienes "obedecen". Esta diferenciación pone en evidencia una división de funciones que no se excluyen sino que se corresponden.

Las autoridades están facultadas para exigir ciertos comportamientos a los "subordinados", quienes así lo aceptan. El fundamento de su obediencia está en que creen en la legalidad de la misma. Este hecho legitima la autoridad, es decir, hace que los otros la reconozcan como tal. Su legitimidad se obtiene en dos aspectos: el origen y el ejercicio.

La legitimidad básica, de origen, es la que otorga el cumplimiento de la legislación vigente. Así, el director que haya accedido a su cargo según lo previsto por las normas existentes, cuenta con la legitimidad de derecho. Sin embargo, si la autoridad legítimamente constituida incurre en abuso de poder, perderá el reconocimiento que, junto con la obediencia, le otorgó el grupo de "subordinados". De este modo, la legitimidad de ejercicio es la credibilidad que el cuerpo social otorga a quien, teniendo el derecho de "mandar", lo hace dentro de los cánones de legalidad reconocidos socialmente.

Es deseable que la autoridad de cualquier organización sea legítima tanto en su origen como en su desempeño, pero esta correlación no siempre se da en la realidad. Quizá cada uno de nosotros puede identificar a personas que tuvieron acceso legalmente a su cargo de conducción y demostraron en ese momento idoneidad para desempeñarse; sin embargo, no han desarrollado esas capacidades en el ejercicio concreto de su rol, y han evidenciado, en cambio, incompetencia en la tarea produciendo, en muchas ocasiones, atropellos, desvíos, abusos de poder, lo que provoca como consecuencia, una pérdida de su reconocimiento en los demás actores de la organización.

Conocemos también casos en que se designa un cargo directivo a una persona, fuera de la reglamentación imperante. Esto implica no contar con la autoridad de origen. No obstante, su capacidad, habilidad y pericia mostradas en el ejercicio de su función, pueden hacer que gane la credibilidad de los otros y, por lo tanto, que se reconozca su autoridad.

El término autoridad implica poder. A veces se confunden ambas nociones tal vez porque lo óptimo es que aparezcan unidas.

El poder de una persona A sobre una persona B, es la capacidad de A de obtener que B haga algo, que no hubiera hecho sin la intervención de A (Robert Dahl).

El poder es una relación caracterizada por el desequilibrio.

Entonces, ¿cuál es la diferencia entre ambos conceptos? La diferencia central radica en que el poder es una acción, mientras que la autoridad encierra la idea de cualidad. No existe poder si no se ejerce, aún cuando se ejerza con menor o mayor grado de coacción. Ejemplos extremos lo constituyen, en un polo, las sugerencias y pedidos persuasivos que un mandatario democrático formula; en el otro, las órdenes emanadas de un gobierno de facto.

La autoridad, en cambio, existe por su origen, pero puede no ser reconocida en su ejercicio. La misma sólo será plena, cuando además de ser legal por su origen, se ejercita bajo la credibilidad de los grupos afectados. Cuando esto ocurre, entonces se conjuga autoridad y poder.

Si volvemos a las respuestas de los niños, podríamos afirmar que de alguna manera reconocen en el director, autoridad y poder. Cuando alguien es dueño de "algo", significa que previamente lo han obtenido y se reconoce que es su poseedor.

Obviamente no se desprende de la respuesta de Julián cómo obtuvo el director ese cargo, sin embargo le reconoce su propiedad.

Matías, en su caso, quizá da una respuesta más convencional. Utiliza el término autoridad, aunque posiblemente lo extraiga del lenguaje adulto y no tenga para él un significado demasiado claro; sin embargo, le reconoce al director el lugar más destacado de la organización.

Ambos niños, a su modo, advierten el poder del director en el ejercicio de su rol. En los dos casos esta relación se hace explícita con un actor en particular: el docente. Cuando el niño es mayor (caso de Matías), la relación se amplía a otro actor: al alumno. Sólo entonces puede involucrarse en esa relación para "sufrir" la acción concreta del poder de la autoridad: recibir el reto más significativo por una mala conducta.

Estas son respuestas puntuales y específicas, acotadas a dos preguntas básicas y que de ninguna manera pueden generalizarse, pero tienen el valor de hacernos pensar desde el lugar del otro, de un otro muy especial que tenemos bastante olvidado: el alumno (o el niño en este caso).

Dentro de la práctica escolar, existen pautas impuestas por las normas vigentes. A éstas deben ajustarse las distintas personas; sin embargo, existen también espacios que otorgan libertad de actuación, donde no es posible prever el comportamiento de los miembros. Por ello se convierten en zonas de incertidumbre.

Mantener estrecho el margen de libertad, lograr que las conductas dejen de ser imprevisibles y encerrar al otro en lo normativo para que su actuación se vuelva previsible, amplía el poder que un individuo tiene sobre otro.

En el espacio organizacional, cada actor busca mayores cuotas de poder. A partir de ello se genera una trama dinámica de relaciones. En esta relación de poder, a nadie se le agota totalmente su libertad por la acción del otro, excepto en caso de violencia extrema tanto física como psíquica. En el ámbito que analizamos, la escuela, cada persona, cualquiera que sea el lugar que ocupa dentro del organismo, conserva una cuota de libertad y, por lo tanto, de poder que intentará ampliar en este juego estratégico.

Existen diferentes tipos de poder. Hay muchas clasificaciones. Crozier y Friedberg (1977) distinguen cuatro poderes relacionados con el control de cuatro zonas de incertidumbre. Cada uno puede observarse fácilmente en una escuela.

### **1. El poder experto.**

Es aquel que poseen las personas o grupos que son competentes y demuestran capacidad en el manejo de ciertas áreas del quehacer escolar.

La zona de incertidumbre acumula poder en favor de los "expertos", pero quienes no poseen ese conocimiento, tornan previsible su actuación (se paralizan, expresan su ignorancia, son inseguros en sus elaboraciones y producen siempre lo mismo) y reconocen la pericia de los primeros. Quienes dominan la temática, ofrecen alternativas diferentes ante la consulta o evidencian diversidad en las propias producciones, lo que torna imprevisible su respuesta. Así, por ejemplo, hay docentes que dominan ampliamente los contenidos y metodologías de un área curricular determinada, por haber profundizado su estudio. Este hecho les otorga a esos

maestros un cúmulo de poder experto o especializado que, estratégicamente trabajado, se convierte en un poder que beneficia a todos los integrantes del equipo docente. En este caso, aún cuando el cuerpo directivo no capitalice el poder experto, juega un papel clave para coordinar el trabajo del grupo, promoviendo la circulación de esos saberes.

## **2. El poder de la intermediación.**

Toda organización está inserta en un contexto socio-político, cultural y económico determinado y mantiene un intercambio dinámico con ese espacio, intercambio que a veces es más o menos rico y cuya finalidad es integrar el organismo a su medio.

La interacción de la escuela con su contexto, genera zonas de incertidumbre que pueden controlar los actores que tienen una red de relaciones con el exterior. Cuando esto no ocurre y no hay quien pueda establecer el vínculo con el entorno, las áreas o aspectos convertidos en zonas de incertidumbre obstaculizan el flujo de interacciones. Las personas o grupos que tienen esa capacidad concentran el poder de intermediación entre la escuela y el medio. Conocen y pueden tener acceso a referentes externos claves para lograr el intercambio. Un ejemplo habitual son los miembros de una cooperativa que siempre tienen un conocido en la empresa a la que se le pide una donación, o en la instancia gubernamental en donde se solicita una audiencia. Son a ellos a quienes hay que recurrir cuando se requiere un asesoramiento externo específico.

## **3. El poder de la información.**

Poseer información otorga poder. Este poder se capitaliza de dos maneras diferentes:

a. Cuando se "dosifica" la información y se transmite sólo parte de ella. Entonces quienes disponen de información mínima, están en situación de dependencia de quienes conocen la totalidad.

Este recorte en la comunicación para acrecentar el poder, se da desde los niveles más altos hacia los subordinados (caso del director que oculta información a los docentes) y viceversa (cuando un administrativo o docente retiene información para evitar un control más riguroso).

b. Cuando se filtra y distorsiona la información. Esto provoca muchas veces serios conflictos en las redes de comunicación. Este fenómeno -que no es extraño dentro de la organización-, se relaciona con factores culturales, individuales y organizacionales.

Quizá recordemos en nuestra vida de escuela a la portera L o a la maestra X, que actuaban de este modo para provocar graves conflictos interpersonales.

## **4. El poder vinculado a las reglas.**

Si bien las reglas se utilizan para hacer previsible el comportamiento de los miembros de una organización, no eliminan totalmente la incertidumbre. En tanto la norma admite un margen de interpretación personal, genera espacios no previsible.

Hay personas dentro de la escuela que conocen acabadamente la reglamentación. Ante los aspectos que dan lugar a múltiples interpretaciones se aseguran de indagarlos con sus antecesores o consultarlos con especialistas. De este modo capitalizan poder frente

a quienes ignoran el contenido de cada disposición y no se preocupan en indagarlo. La discusión entre ambas partes es imposible, pues mientras los primeros son contundentes en sus afirmaciones (aún cuando no siempre cuenten con sólidos fundamentos), los segundos se sienten apabullados y sin capacidad de esgrimir un sólo argumento.

La autoridad se materializa en el rol del director, concretamente, a través de sus actos de poder que cobran una especial significación, si se concibe a la escuela como espacio democrático.

Parece más sencillo pensar en relaciones de autoridad y poder dentro de estructuras piramidales, donde las jerarquías están claramente diferenciadas. En las organizaciones, cuya estructura tiende a aplanarse como efecto de una mayor integración de la cúpula con las bases, esas relaciones deben cobrar nuevo significado. Dicho de otro modo, hace 20 años, para los directivos de una escuela resultaba bastante fácil identificar qué características debía poseer para ostentar autoridad y poder. Hoy, esos parámetros ya no son válidos y quizás, al director no le es tan simple "decidir" cuál es la actuación más adecuada para no perder autoridad y poder en un escenario democrático.

La modalidad de conducción de una escuela no es el resultado de la adhesión a un estilo que hace a priori quien va a ocupar el cargo de director; es una configuración o construcción que modelan tanto el director como los dirigidos.

Si bien consideramos que no existe un modelo de conducción democrático, creemos que en su conformación hay aspectos que no deben estar ausentes:

#### a) La constitución de equipos de trabajo.

Dentro del contexto escolar, es indispensable organizar el esfuerzo de los distintos actores. Es preciso replantear el trabajo aislado, integrándolo al aporte de todos.

Trabajar en equipo implica comprometerse en una tarea común, involucrándose desde el papel que cumple cada uno. No quiere decir esto desdibujar los roles ni "que da lo mismo" lo que dice el director, el ordenanza, el maestro,... porque cada uno dice desde su posición, desde el lugar que ocupa dentro de la organización, desde su experiencia vital.

El equipo, en su sentido más amplio, convoca a los distintos actores a trabajar en los problemas, oportunidades y objetivos básicos de su escuela; pero también hablamos de equipos particulares. Uno de ellos es el que deben componer las personas que ocupan cargos de conducción. Cada una de esas personas necesitará explicitar su lugar y su función dentro de la conducción, pero la búsqueda conjunta se orientará a la construcción de códigos comunes que sean verdaderas bases de cohesión para sus actuaciones como miembros de un equipo. Estos códigos comunes son los que dan unidad de criterio a las decisiones que toman los actores que conducen una organización.

Cuando quienes conducen no constituyen un equipo ni definen códigos comunes de sus acciones, corren el riesgo de actuar según sus propios criterios en cuestiones fundamentales, hecho que provoca adhesiones y oposiciones. Es probable que el sector opositor de docentes, padres o alumnos, busque apoyo en otro miembro de la conducción. Esto se traduce en una lucha al interior de la misma, donde cada miembro

con sus decisiones trata de conseguir alianzas con el mayor sector posible, provocándose así fracturas en la unidad escolar. Cada actor puede aprovechar esta desinteligencia de los directivos, para buscar decisiones que lo beneficien en particular, alimentando de ese modo la ruptura existente. Tal situación se ve aún más agravada cuando la escuela funciona en dos turnos.

#### b) La elaboración de la planificación institucional.

Comprender que la planificación institucional es un proceso que compromete la participación de todos los actores de la escuela, y no un requisito que debe cumplir el director, implica revalorarla en el contexto escolar.

Para ello es necesario promover un debate sobre cuál es la situación actual de la escuela; cuáles son sus problemas fundamentales; cómo se explican desde cada uno de los participantes.

Se requiere construir entre todos el objetivo al que se pretende llegar, y entonces, se podrá diseñar el mejor camino que conduzca de la situación de hoy a la que se busca alcanzar.

La planificación institucional, así concebida, es un proceso de elaboración permanente que nunca concluye, donde cada instancia de análisis se vuelve una situación que reabre el debate.

El proyecto institucional como expresión de este proceso, hace explícito los compromisos que asumen no sólo el director sino los otros miembros para acercarse al horizonte elegido.

Esta construcción conjunta se logra sólo si cada uno de los participantes deja de creer que la explicación válida de un problema es la suya, y si puede asumir, tanto en palabra como en acto, que cada persona explica desde su propia realidad. Integrar estas explicaciones permitirá avanzar en la construcción compartida.

#### c) La presencia de la evaluación.

El estilo democrático de una organización requiere de la evaluación como práctica constante que atraviese todas sus instancias.

La evaluación en el contexto de la institución escolar no es una práctica reservada al director, sino que resulta de los juicios de los diferentes actores. La gestión puede mejorarse en la medida en que efectivamente se nutra de los resultados que arroja un sistema de evaluación permanente.

Muchas veces las conducciones escolares desaprovechan información existente en la escuela. Por ejemplo, se llenan cuestionarios estadísticos, solicitados por organismos estatales, con datos que no se analizan ni interpretan en el ámbito escolar para mejorar el servicio que se brinda.

#### d) La admisión del conflicto. El conflicto en un "elemento" naturalmente presente en espacios democráticos.

Esta afirmación se apoya en un supuesto previo: admitimos la heterogeneidad de los actores y sostenemos que cada persona es un ser único y diferente a los demás; sin

embargo, con cierta ingenuidad pretendemos relaciones sin conflictos. Éstos generalmente nos asustan y buscamos afanosamente un consenso forzado. Muchas veces asimilamos el conflicto con pelea o agresión y no advertimos que existen conflictos que se muestran de otra forma.

Los conflictos como flujo de contradicciones, necesariamente tienen que manifestarse y resolverse cuando se pretende efectuar construcciones conjuntas. La ausencia de conflicto debe ser una alerta para que los directivos se pregunten realmente qué está ocurriendo.

Finalmente, en la base de toda conducción democrática, se reconoce la participación como condición necesaria, participación que requiere del aprendizaje de todos los actores que intervienen en la vida institucional. En algunos casos, se requiere del aprendizaje para apropiarse de los espacios que aún no se han ocupado, y en otros, para reubicarse en espacios que habían excedido.

Participar no significa estar presente, tampoco quiere decir "hablar". Se puede participar de múltiples maneras, aún sin presencia física.

Participar es para nosotros: tomar parte en, involucrarse, intervenir, dar a conocer su postura en relación con un asunto, comprometerse; pero también entraña su contra parte: conocer la postura del otro, permitir que el otro intervenga y tome parte, es decir, admitir la validez de los juicios diferentes a los propios.

La participación va más allá de "decir" o "dejar decir": se vincula con el hacer; significa el compromiso de llevar a cabo lo decidido. En la resolución final, que refleja no sólo el consenso sino la discrepancia, cada uno de los participantes debe comprometer sus esfuerzos.

La conducción como equipo, tiene en todo esto un papel fundamental: gestar procesos de verdadera participación dentro del ámbito escolar, teniendo en claro que su rol no se desdibujará, sino que debe adquirir un nuevo significado, fortaleciéndose con el aporte y el compromiso de todos los participantes.

## BIBLIOGRAFÍA

Croizier, Michel. El fenómeno burocrático. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1987.

De La Vega, Julio César. Diccionario Consultor Político. Librograf Editora. Buenos Aires, 1990.

Frigerio, Graciela y Margarita Poggi. La supervisión. Instituciones y Actores. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y O.E.A. Buenos Aires, 1989.

Kotín, María A. y otros. Directores y direcciones... de escuela. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 1993.

-----