

LA GESTION ESCOLAR EN CONDICIONES ADVERSAS. *Sentido público-teórico de una estrategia metodológica**

GERMAN CANTERO**



* Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Paraná.

Para ubicarse mejor:

Esta ponencia se sustenta en una investigación que está concluyendo y tiene sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Las reflexiones que a continuación se exponen se apoyan en conocimientos que son fruto de una experiencia de construcción colectiva que demandó más de tres años, a la que han aportado las doce personas que participan de este proyecto, entre docentes, egresados y estudiantes.

El propósito de la investigación ha sido el de estudiar la trama de procesos y factores que permiten comprender y vincular el estilo de gestión y los logros poco frecuentes de algunas instituciones escolares que, en condiciones adversas, atienden a niños de sectores populares.

Los supuestos de este trabajo fueron que logros en estas condiciones sólo son posibles cuando, para producirlos, los procesos y factores que convergen también son poco frecuentes (sino excepcionales) y que era imprescindible reconstruir la génesis de esta convergencia e identificar claramente al menos algunos de estos factores para comenzar a responder a interrogantes sobre: la naturaleza de los mismos; las condiciones de su producción y reproducción; los estilos de gestión y la índole de los logros a los que se asocian; la relación entre estos estilos y el protagonismo social del entorno escolar, entre el tipo de logros y las expectativas institucionales y sociales al respecto; etc.

Para este estudio se combinaron dos miradas convergentes y simultáneas. Una, *focalizada*, mediante el estudio etnográfico en dos pares de escuelas primarias de la zona de influencia de la Facultad que contrastan en sus

** Trabajo presentado en el: III Simposio Internacional sobre Investigación-acción y prácticas críticas en educación, Universidad de Valladolid 20 a 22 de noviembre de 1997, Valladolid, España.

logros, proyectos y estilos de gestión. La otra, extensiva y de *contextualización*, mediante la aplicación de dos encuestas analíticas a 134 instituciones del mismo nivel, distribuidas en todas las regiones del país, que concursaron y fueron seleccionadas por sus iniciativas pedagógicas por un programa nacional de Estímulo a la Iniciativas Institucionales. Unas y otras tienen en común la atención de los niños más desfavorecidos de los sectores populares.

Todo lo obtenido desde ambos abordajes, cuali y cuantitativo, fue triangulado y enriquecido con *instancias participativas*², mediante talleres y entrevistas, realizados durante los años 1995 y 1997 y en las que intervinieron diez escuelas seleccionadas por sus perfiles de gestión y logros singulares. En estos eventos se pudieron recoger las voces de los actores, sus esfuerzos, enfoques, estrategias y hasta utopías sostenidas en la adversidad y fueron contrastados, confirmados, relativizados y cuestionados muchos datos y análisis previos.

“Luego de tres años de trabajo, se pudo establecer que el vínculo entre estos estilos de gestión y sus logros sólo se explica por la convergencia de individuos y grupos que se han convocado mutuamente, se han potenciado y constituido en sujetos sociales capaces de desarrollar una voluntad colectiva, en torno a un conjunto de ideas fuerzas, a partir de las cuales han llevado adelante proyectos institucionales con posibilidades de provocar, en un medio y condiciones difíciles, un impacto transformador”³

Al mismo tiempo, se ha puesto de manifiesto que estas experiencias son muy escasas (dentro del universo analizado), frágiles, producto de complejas historias de configuración y de difícil reproducción.

Si bien no era objeto de nuestra investigación, lo avanzado en estas historias ha permitido recuperar hechos y procesos que desde lo particular iluminan la memoria colectiva de la educación argentina y conducen a afirmar, en el contexto de este final de siglo que:

- los logros pertinentes para niños de sectores populares no pueden quedar supeditados a la convergencia de factores excepcionales;

- sin embargo, alguno de los rasgos de los sujetos sociales y de los perfiles de gestión⁴ que hicieron posible estas experiencias son indispensables para contribuir a una reversión de *la profecía autocumplida* para estos niños;

- estos rasgos son los que definen un perfil de educadores, no de instructores de recursos humanos funcionales;

- estos educadores no son producibles por *programas de reciclado*; por el contrario, las condiciones que serían necesarias para su formación, particularmente de los que atienden a niños de sectores populares, cuestiona severamente las actuales propuestas gubernamentales y aún académicas al respecto;

- hacer posible que este perfil de docentes se multiplique y se concentre allí donde se encuentran los mayores desafíos pedagógicos (en las zonas urbano-periféricas, rurales y de minorías étnicas) sería el cometido de una política educativa transparente en sus propósitos compensatorios;

- esta multiplicación requiere de otras condiciones políticas generales, que a su vez, atiendan a una real promoción de estos niños y sus familias;

- sin embargo, las mayoría de las administraciones educativas actuales difícilmente podrán sustraerse a la impronta del modelo global vigente; por el contrario, han asumido en muchos casos su discurso y sus prácticas.

Todo esto lleva, a su vez, a plantear la necesidad de tejer una trama también global de sostén y proyección de una opción educativa diferente; se trata de generar y ampliar espacios alternativos a un Estado cada vez más expropiado, sin desdeñar los que se abran también dentro de su propio aparato; se trata en fin de un arduo y largo proceso de trabajo, recordando que aún *crece desde el pueblo el futuro, crece desde el pie* (folklore uruguayo)⁵.

Desde sus desarrollos específicos este proyecto nos ha permitido ya:

- a) interpelar enfoques teóricos y diseños de políticas y estrategias que desde una nueva hegemonía intentan transformar modelos de organización y gestión escolar, evaluar logros institucionales, modificar la formación de docentes y directivos de escuelas y compensar condiciones adversas de funcionamiento y de aprendizaje;

- b) aportar en algo al debate sobre la recuperación de la función educativa de la escuela pública y sobre la necesidad de volver a colocar esta función en el marco de políticas sociales y globales **gestadas por** sujetos activos de derechos y **no para** usuarios pasivos de servicios.

Acompañamiento para la acción:

Cabe ahora exponer el sentido ético-político de la estrategia metodológica que hemos descripto como de miradas convergentes (etnográfica y cuantitativa) con instancias participativas.

“Los que hacen la política y sus proveedores de información de masas promueven sistemáticamente el pensamiento unidimensional. Su universo del discurso está poblado de hipótesis que se autovalidan y que repetidas incesante y monopolísticamente, se tornan en definiciones hipnóticas o dictados”. Este texto de Herbert Marcuse, escrito a mediados de los 50, mantiene sin embargo toda su fuerza interpelante.

En efecto, cuarenta años más tarde, una nueva versión del hombre unidimensional cala hondo en la cultura de los 90. El discurso de la competitividad como “primer mandamiento cultural”(Fenández, 1995), de la educación como inversión, devenida en aparato de instrucción de los futuros productores y consumidores de la postmodernidad, impregna hoy con fuerza el sentido común de las mayorías.

Más aún, la pregnancia de este pensamiento dominante en la sociedad ha alcanzado a muchos investigadores de la educación que, “obsesionados con la técnica, la productividad y la eficiencia, probablemente consideran que su trabajo está libre de cualquier interés político y es independiente del Estado y de las fuerzas de la sociedad civil.

Desafortunadamente, las consecuencias de la despoliticación no resultan en mejores hallazgos de investigación sino en la eventual erradicación de las cuestiones políticas y morales de las escuelas y la vida pública”⁶.

Paradójicamente, un discurso difundido dogmáticamente ha seducido a quienes suelen situarse más allá de los dogmas. Subidos a la cresta de la ola de una prédica profundamente ideológica, no advierten su patética imagen de intelectuales *empetrolados*, incapaces de desplegar el vuelo crítico inherente a su condición.

La alternativa a esta opción, funcional al discurso de la razón instrumental, es la de permitirse la autonomía de pensar en la razón sustantiva de nuestras prácticas. Esta postura conduce a pensar políticamente la educación y a cuestionarse sobre el sentido de la investigación educativa en el contexto de un país, Argentina, y de una región, América Latina, que nuevamente parece no advertir que los “sueños y las pesadillas están hechos de los mismos materiales”; un subcontinente al que desde el discurso hegemónico se le impone una pesadilla como “único sueño permitido: un modelo de desarrollo que desprecia la vida y adora las cosas”⁷.

Sin embargo, reflexionar sobre el sentido de la investigación en este contexto obliga a considerar críticamente los lugares en los que se suele situar al oficio de investigar en educación: las universidades, las escuelas y sus entornos y los gobiernos y agencias intergubernamentales. En las primeras, la investigación aparece en nuestra tradición dominante como despreocupada de las urgencias de la práctica educativa y orientada a la acumulación de conocimientos, tanto desde la perspectiva empírico-analítica como desde la humanístico-interpretativa (Arnal, J. y otros, 1992). En las segundas, ésta es una tarea que, cuando excepcionalmente tiene lugar, se autoadministra, con la intervención o no de investigadores profesionales, y se integra a veces como investigación-acción a las necesidades de la práctica escolar, para guiar la autoreflexión en torno a ella, orientar cambios y potenciar el propio perfeccionamiento. En los últimos, los proyectos en este sentido son ejecutados por los mismos equipos gubernamentales o por encargo de ellos, en procura de fundamentos para la toma de decisiones o para la evaluación de sus consecuencias, generalmente, en el marco de procesos de reformas estructurales y/o curriculares.

La investigación sobre la que trata esta ponencia se sitúa en la universidad, pero al igual que muchas otras con las que compartimos similares enfoques y compromisos, no se ha despreocupado de las urgencias de la práctica. Para nosotros como para muchos colegas estas urgencias evocan cotidianamente el gesto apremiante de los niños de sectores populares y de los maestros que trabajan con ellos; para nosotros la investigación evoca rostros concretos que, parafraseando a Paulo Freire, expresan *una esperanza que no puede ser pura espera*.

Sin embargo, ¿cómo atender a estos reclamos sin violentar los ritmos que son propios de la producción de conocimientos? Dentro de nuestras posibilidades o, más precisamente, dentro de nuestras limitaciones, hemos op-

tado por atender a este imperativo ético haciendo de nuestro trayecto investigativo *una forma de acompañamiento* de los procesos que se verifican en las propias escuelas objeto de nuestro proyecto, en sus entornos socio-comunitarios, en las organizaciones gremiales docentes, en algunos movimientos sociales y en las propias gestiones político-educativas. En relación con estas últimas y en algunos casos, este acompañamiento ha debido asumir el carácter decididamente crítico.

Ahora bien, no creemos que sea suficiente plantear un plan de trabajo que prevea distintas formas de seguimiento, de acompañamiento solidario de las escuelas públicas que trabajan con sectores populares; mediante actividades de extensión y difusión que permitan ir anticipando resultados parciales, ofreciendo documentación producida, asesorando sobre bibliografía, compartiendo investigadores invitados mediante talleres y encuentros informales, etc. Entendemos que es necesario diseñar estrategias metodológicas que, al menos mediante inferencias hipotéticas, aporten ciertas certidumbres sobre la validez del conocimiento producido en espacios más amplios (regionales o nacionales).

En efecto, no basta expresar sensibilidad por los problemas que son objeto de investigación, no es suficiente la selección de estos objetos desde una perspectiva crítica, no alcanza con comprender desde los sujetos la naturaleza y génesis de sus proyectos y sus prácticas; es preciso procurar condiciones para la producción de conocimientos que puedan *contribuir a cimentar la intervención de distintos actores sociales para una modificación de las situaciones estudiadas, más allá de los casos puntuales de referencia*.

Para ello es necesario proporcionar elementos que permitan ubicarse sobre la magnitud y significación de las experiencias estudiadas en el contexto de grandes conjuntos comparables, sobre su distribución geográfica y sobre ciertos patrones globales de comportamiento.

Planteado en estos términos, el rol del investigador se convierte en una suerte de militancia genérica que, sin adherir a una parcialidad política particular, se compromete en las luchas por derechos conculcados que llevan adelante distintos movimientos y sectores sociales.

Sin embargo, como afirma Popkewitz, estos compromisos están contextualizados históricamente y los investigadores, que no son una clase “flotante a la deriva”, no pueden exhibir “privilegio epistemológico alguno” frente a estos condicionamientos. De ahí que no deba confundirse a esta *militancia genérica* con devaneos vanguardistas y deba, a nuestro juicio, entenderse como una tensión permanente entre acompañamiento y autorreflexibilidad sobre las propias pretensiones de verdad, reconociendo modestamente que “la investigación educativa y sus investigadores están inmersos en las prácticas políticas contra las que hay que luchar”.

“La autonomía de los intelectuales a la que me refiero no debe operar de manera que destruya el compromiso o exacerbe la desilusión ante el mundo. Debe llevarles a reconocer que la autoridad sobre los símbolos socia-

les forma parte de la batalla que se libra para la construcción del mundo”⁸.

Una estrategia metodológica que reivindica su carácter educativo:

Fundamentar una estrategia metodológica en un compromiso ético-político sería suficiente si se tratara de otras prácticas sociales; tratándose de investigación educativa es necesario exhibir fundamentos epistemológicos que someta esto que hemos dado en llamar *militancia genérica* a criterios de validación inherentes a la naturaleza de este tipo de investigación.

Espacios

de crítica y producción

PUBLICACION DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Comité de Redacción

Jorge Dotti, Gladys Palau, José Sazbón
y Pablo Gentilli.

Asesor Editorial y Secretario de Redacción

Carlos Dámaso Martínez

El precio de la suscripción:

- Por tres números es: 24 dólares
- Institucional: 30 dólares
- Exterior: agregar 8 dólares

Los pagos deben efectuarse mediante cheque bancario a la orden de la Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, en Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

Editores Responsbles:

Carlos Dámaso Martínez y Gladys Palau

NOMBRE

DIRECCION

CIUDAD C.P.

PAIS

Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil,
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires,
Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

Siguiendo a Wilfred Carr⁹, afirmamos que el fundamento para probar la investigación educativa es su capacidad para afrontar problemas educativos en forma sistemática.

Siendo la educación una actividad de naturaleza práctica, “cuyo objetivo consiste en modificar en forma deseable a quienes se educa”¹⁰, la investigación educativa se reivindica como tal en función de su contribución al logro de los fines de la práctica y a la resolución de problemas también prácticos.

Pero, como los problemas educativos se derivan del “fracaso de la conciliación entre las realidades de la práctica con el marco teórico en el que se experimenta y entiende esa práctica”¹¹, es necesario construir esa *reconciliación* desde una confluencia del enfoque interpretativo, que se aboca a hacer inteligibles las prácticas educativas desde la perspectiva de los sujetos, con el enfoque “científico” que procura explicar y resolver los problemas a los que da lugar dicha práctica.

Sin embargo, en la medida en que, a su vez, dicho enfoque científico no se emancipe del influjo de la filosofía empirista moderna y de la razón instrumental como única razón, y en que la perspectiva interpretativa no se asuma como un fin que se agota en sí mismo, no se podrá realizar esta *reconciliación*.

En efecto, la perspectiva interpretativa debe abrirse a la identificación y reconocimiento de interpretaciones erróneas. Para ello debe incorporar los aportes del enfoque científico, pero replanteado como teoría crítica, capaz de articular los criterios racionales de coherencia, imparcialidad, claridad, precisión, exactitud y respeto hacia los hechos, con una forma de vida regida por los principios sociales que presupone el uso de esta racionalidad: libertad, tolerancia, equidad y respeto por las personas, constitutivos, a su vez, de la forma de vida democrática (Richard Peters, citado por W. Carr, 1995).

De esta manera, se concilian los intereses constitutivos del saber que plantea Habermas: el interés técnico, inherente a las ciencias empírico-analíticas; el interés práctico, propio de las ciencias histórico-hermenéuticas, y el interés humano, el de la emancipación, al que da lugar una ciencia social crítica.

Este interés emancipatorio es el que le otorga a la investigación su carácter educativo en su acepción más profunda y el que conecta inmediatamente con los supuestos y motivaciones valorativas, ético-políticas de la investigación. *Estos son los supuestos y motivaciones de nuestra investigación*, que reivindica para sí la función educativa de contribuir al derecho de *entender, actuar y ser* (Santos Guerra, 1994) que tienen los niños de sectores populares a los que hemos dedicado la tarea de estos años.

Adelantando algunos resultados de la estrategia:

Es desde estas convicciones y aspiraciones que se consideran inescindibles del trabajo intelectual, que se abordó el estudio de *la trama de procesos y factores que permiten comprender y vincular el estilo de gestión y los logros poco frecuentes de algunas instituciones escolares*

que, en condiciones adversas, atienden a niños de sectores populares.

El foco del análisis estuvo centrado en dicha trama, nexo entre ciertos estilos de gestión y ciertos logros; estilos que estén contribuyendo a una utopía democratizadora de la sociedad y logros que se orienten en una dirección emancipadora.

Había entonces que diseñar una estrategia metodológica dúctil para detectar, caracterizar y comprender experiencias de gestión de este tipo, poner de relieve e interpretar desde los propios sujetos sus logros y reconstruir la trama de procesos y factores que los vinculan. Así mismo, había que aportar elementos que permitieran dimensionar la significación cuantitativa y cualitativa de estas experiencias en el conjunto del país.

La observación etnográfica fue particularmente idónea en relación con los estilos de gestión; las instancias participativas permitieron poner de manifiesto los logros sustantivos para los actores, y el abordaje cuantitativo aportó la dimensión de estas experiencias y logros dentro del universo estudiado e hizo posible proyectar, incluso, algunas inferencias más allá de él.

A su vez, la simultaneidad de abordajes metodológicos facilitó la retroalimentación del proceso global de investigación, mediante la combinación de perspectivas y confrontación de observaciones a través de categorías comunes de análisis.

En algunas ocasiones, esta simultaneidad de confrontaciones nos permitió realizar verdaderas triangulaciones metodológicas, además de los eventos que fueron previstos específicamente para este fin.

Desde la observación etnográfica:

Este tipo de observación, reforzado por los aportes de las instancias participativas que se organizaron (talleres y encuentros de devolución y evaluación) permitió trazar el perfil de las gestiones de dos escuelas de la Provincia de Santa Fe cuyos logros habíamos caracterizados como *poco frecuentes*, una que atiende a población urbano-marginal y otra a niños de una comunidad aborigen. Los resultados fueron contrastados con el de otras dos de la ciudad de Paraná, con logros del tipo *esperable* para estas instituciones, una también dedicada a alumnos urbano-marginales y la otra a niños de extracción suburbano-rural.

Obviamente este abordaje metodológico estuvo referenciado en el estado del arte al respecto, particularmente el que conforman las investigaciones más cercanas a nuestra realidad nacional y regional y están referidas a las escuelas que trabajan con niños de sectores populares¹². También fue tenida en cuenta la bibliografía internacional disponible; en parte orientada a individualizar el "el núcleo básico" de las *escuelas eficaces*¹³.

Inicial y superficialmente, los primeros análisis llevaron a observar una correspondencia con estos patrones, como los que sistematizan Purkey y Smith (1983), en aspectos tales como la presencia de liderazgos, las expectativas en relación al rendimiento de los alumnos, el tipo de

organización de las escuelas, la atmósfera o clima que se logre en ellas, etc.

Sin embargo, en la medida en que se procuró establecer relaciones más profundas entre las características de las gestiones, la adversidad de sus condiciones de trabajo y la idiosincrasia de sus alumnos y sus medios socioculturales de pertenencia, las diferencias comenzaron a marcarse.

En efecto, la capacidad de descentramiento cultural de los directivos y maestros, la significación de las dificultades como camino de lucha, las actitudes saludablemente transgresoras frente a normativas inadecuadas y, en general, el permitirse la autonomía necesaria para desarrollar proyectos pertinentes, son atributos que parecen específicos de estas experiencias.

Pero esto no se explica sólo por la convergencia de personalidades vigorosas al frente de las instituciones sino por el sentido que estos personajes y equipos le asignan a sus proyectos pedagógicos. Resulta sintomático que los casos más destacados por sus logros con estos sectores sociales son los de aquellas gestiones que han sido capaces de permitirse una autonomía crítica respecto a los propios fines que les son prescriptos desde el sistema.

Se trata de equipos que no parecen inscribirse dentro del paradigma de la "eficacia productiva" (Angulo Rasco, 1993), sino que, superando las presiones que tratan de imponer una racionalidad instrumental a las gestiones, se interrogan, discuten y hasta procuran decidir participativamente la racionalidad sustantiva de sus emprendimientos educativos.

Sin embargo, el aporte quizás más valioso del abordaje etnográfico ha sido el de permitir profundizar en la génesis de estas experiencias, percibir la dimensión ética de sus propósitos mediatos, compartir las *utopías concretas*¹⁴ de sus actores y, al mismo tiempo, advertir la fragilidad de los proyectos que pusieron en marcha.

En efecto, desde esta perspectiva pudimos conocer cómo estos casos han surgido de la convergencia de un conjunto de rasgos y procesos que potenciaron los perfiles de algunos personajes claves para estas experiencias (personalidades vigorosas, historias singulares de socialización primaria, experiencias educativas fuertes y diversificadas y distintos grados de protagonismo social, religioso, gremial y/o político).

Como ya se mencionó, estos individuos singulares, por razones que sería necesario ahondar, se convocaron mutuamente y se constituyeron en sujetos sociales potentes que posibilitaron el desarrollo de proyectos institucionales capaces de logros poco frecuentes. Procuraron, además, difundir y reproducir sus experiencias socio-pedagógicas más allá de sus entornos escolares, articulándolas con el accionar de otras organizaciones sociales y con esta suerte de *militancia genérica* que reclamamos para los investigadores críticos. Recordando a un colega español, "el profesor no es el responsable en último extremo de los efectos de su ejercicio profesional; ... pero su labor sólo puede ser transformadora en la medida en que se articule con otras prácticas en ámbitos no estrictamente académicos" (Beltrán Llavador, 1991).

Desde las instancias participativas :

Las instancias participativas que jalonaron el trayecto de esta investigación tuvieron un propósito genérico (abrir espacios de debate y reflexión crítica sobre las propias prácticas de gestión y logros institucionales de los actores de las distintas escuelas convocadas) y cinco propósitos específicos :

- Exponer a los docentes de las escuelas a ser observadas etnográficamente los objetivos y modalidades de trabajo de nuestro proyecto y negociar los términos de nuestra intervención.

- Analizar los logros institucionales de los casos estudiados desde la perspectiva de los propios protagonistas y confrontar con ellos los que se había registrado, sistematizado y analizado por el propio equipo.

- Someter a la consideración de los docentes y, en un caso, de representantes de los padres de los alumnos, los resultados de nuestro trabajo de campo en dos de las escuelas (Provincia de Santa Fe).

- Triangular metodológicamente con una selección de diez instituciones, los resultados obtenidos mediante la aplicación de encuestas a 134 escuelas de todo el país.

- Generar espacios de comunicación y debate horizontal entre las diez escuelas convocadas y reunidas en Paraná.

Para una de las escuelas santafecinas (la que atiende a población de origen aborigen), esta confrontación de perspectivas sobre los logros de la escuela en una instancia participativa, transcripta en un informe de avance de la investigación que se les entregó, les sirvió de respaldo frente a sus autoridades jurisdiccionales para obtener la aprobación de la experiencia que, hasta hace poco, funcionaba a título experimental. (Quizás también haya coadyuvado al desenlace de una crisis interna).

Para la otra, la modalidad de taller que asumió esta instancia parece haber resultado una experiencia enriquecedora, ya que volvió a requerirla.

Todas, en general, reivindicaron esta modalidad de trabajo, y las que fueron reunidas en nuestra sede, procedentes desde los lugares más alejados del territorio nacional, la significaron como un reconocimiento a su labor y como una posibilidad de compartirla prácticamente imposible de repetir en las actuales condiciones ; posibilidad que, a algunos y gracias a los espacios de intercambio entre pares, les permitió replantearse algunos criterios y prácticas

Para el equipo, estas instancias participativas, dentro del abordaje etnográfico, permitieron poner en foco logros que el sistema soslaya :

- *De las comunidades y padres* : sentido de pertenencia de las escuelas y en un caso, integración efectiva a la gestión escolar ; colaboración con los maestros ; contribución a una mayor organización comunitaria ; mejoras en la higiene y salubridad barrial y familiar ; recuperación de sus saberes populares para el curriculum escolar y, en el caso de la comunidad aborigen, rescate de su identidad cultural, de su lengua y de su historia; en un caso, asistencia alimentaria a madres embarazadas, ancianos y niños pequeños; gestión por fuentes de trabajo para los adultos; integración del conjunto de instituciones del barrio a la

acción de la escuela y viceversa ; etc.

- *De las escuelas en un plano institucional* : organización y gestión democrática ; capacidad de gestar y mantener proyectos institucionales orgánicos y diversificados ; gestión y obtención de mejoras sustanciales en la infraestructura edilicia y el equipamiento didáctico y de servicios; etc.

- *De los docentes*: positivos cambios actitudinales y autovaloración profesional; respeto y valoración de los saberes de los niños; reconocimiento de errores de apreciación sobre la capacidad y posibilidades de los alumnos; mayor arraigo a las escuelas; etc.

- *De los alumnos*: autoestima y autovaloración individual, de sus identidades culturales y de sus capacidades de aprendizaje; desarrollo de sus aptitudes de expresión verbal y plástica; placer por aprender y concurrir a la escuela; confianza en los maestros; mejoras en su estado nutricional, sanitario e higiénico; etc.

- *De los equipos de gestión* : funcionamiento colegiado en equipos ampliados; descentralización de responsabilidades y proyectos; capacidad para orientar y coordinar acciones a nivel áulico, institucional e interinstitucional.

Estos logros permitieron, a su vez, alfabetizaciones iniciales en tiempos normales; escaso número de alumnos con dificultades de aprendizaje, casi nula deserción y crecimiento de la matrícula total de las escuelas.

Otra instancia participativa relevante fue la de triangulación metodológica que se experimentó con 10 escuelas seleccionadas de un universo de 134 que respondieron a dos formularios muy analíticos de encuestas enviadas para conocer las características de los establecimientos, la estructura y contenido de sus proyectos institucionales, cierta información indicativa del perfil de los directores y datos que permitieran inferir estilos diferentes de gestión escolar.

Estos 10 casos fueron elegidos en dos etapas. En una primera, se obtuvieron 34 escuelas que fueron ponderadas por la diversidad y organicidad de sus proyectos institucionales y la existencia de enfoques pedagógicos y criterios estratégicos subyacentes. En una segunda, se desestimaron 20 y se conformó un grupo de sólo 10, en las que se observaba la presencia de un conjunto de variables indicativas de un estilo de gestión que se acordó en privilegiar. En tal sentido se eligieron las escuelas cuyas gestiones presentaban indicios de : apertura y democratización ; capacidad para interpretar la realidad de sus alumnos y su entorno ; aptitud para captar y sumar apoyos, y esfuerzos en procura de perfeccionamiento profesional.

Las diez instituciones seleccionadas resultaron estar ubicadas en todos los puntos cardinales del país, presentar los más diversos tamaños según cantidad de alumnos y una distribución bastante equilibrada según los medios sociodemográficos de pertenencia : urbanas, marginales y rurales, con y sin población aborigen.

Estas escuelas, a razón de dos representantes por cada una, fueron reunidas en Paraná para trabajar en talleres, mantener entrevistas en profundidad y reuniones de intercambio horizontal.

En estos meses se están procesando, precisamente, los resultados del encuentro. Hasta el momento se ha podido verificar en líneas generales y desde una perspectiva cualitativa la presencia de los rasgos inferidos desde el abordaje cuantitativo.

Sin embargo, comienza a percibirse la diversidad de significados que los distintos docentes convocados le asignan a las variables que se tuvieron en cuenta para su elección. Tal es el caso de la participación, de la colegialidad de las gestiones, etc. Otro tanto ocurre con las diferencias teórico-ideológicas en que se sustenta su accionar pedagógico.

También están apareciendo rasgos comunes, como el "impulso de vida" que denota la mayoría de los directores que estuvieron presentes; su coincidencia en enfrentar la adversidad como un camino de lucha; la relativa soledad de sus empeños; la fragilidad de sus proyectos; el papel que podrían jugar las comunidades del entorno en la continuidad de los mismos; etc.

Desde el abordaje cuantitativo:

Las dos escuelas estudiadas en forma etnográfica por sus logros poco frecuentes forman parte, a su vez, del universo de 134 casos que respondió a las encuestas y del grupo de diez que se seleccionaron para el taller de Paraná.

El gran aporte de esta mirada cuantitativa es el de haber demostrado entonces el carácter minoritario de las escuelas que se corresponden con el tipo de proyectos y estilo de gestión que hemos valorado. En efecto, ellas apenas alcanzan al 8% del universo estudiado.

Cabe entonces la pregunta: ¿si fuera materialmente posible trascender el plano de la descripción y estudiar este universo mayor desde el paradigma cualitativo, para develar, por ejemplo, la presencia de perfiles individuales y grupales en la gestión de estas escuelas trazados por la convergencia de elementos de naturaleza semejante a los que se han presentado a través del enfoque etnográfico, los casos estudiados dejarían de formar parte de un grupo casi excepcional? Los resultados de la triangulación metodológica realizada en Paraná obtenidos hasta el momento parecen anticipar que la respuesta más consistente es no.

En un informe de avance anterior¹⁵, nos preguntábamos: si, "en consecuencia, es razonablemente probable que este tipo de instituciones sean poco frecuentes, ¿cuál es la significación que puede atribuirse a las mismas en términos político-educativos, considerando las tendencias 'pesadas' de la educación en el marco del modelo hegemónico global?"

"¿No evocan acaso -decíamos- la imagen patética de *escuelas quijotes* enroladas 'en fiera y desigual batalla'? ¿No debiera admitirse con Sancho que estos directivos, docentes y comunidades ignoran los molinos de viento porque 'llevan otros tales en la cabeza'?"

Si la historia hubiera concluido y el modelo hegemónico actual fuera sustentable a largo plazo, política, social y ecológicamente, la respuesta sería afirmativa. También lo sería desde una perspectiva educativa, sino fuera porque "el desarrollo humano se condiciona pero no se prescribe"

(Fernández, 1995). Política y socialmente el presente se manifiesta más dinámico y el futuro demuestra estar más abierto de lo que algunos desencantados de la modernidad y algunos encantados del neoliberalismo preconizaban. "A pesar de los pesares" (Galeano, 1994), las reservas para la resistencia se renuevan.

Dos conclusiones surgen con nitidez: estas escuelas pueden ser resignificadas como instituciones que interpe-lan, orientan y reclaman; que señalan el camino hacia un época que se inicia cuando se comienza a andar. Pero, al mismo tiempo, despejan cualquier sospecha de que estén dispuestas a justificar toda forma de depositación ilegítima de responsabilidades por parte de un Estado en retirada. No es casual que sus principales responsables, al mismo tiempo que exhiben un alto nivel de compromiso con los entornos sociales y los niños por los que han optado, se destacan en muchos casos por su protagonismo gremial y político en la lucha por una educación más acorde con las necesidades populares.

A manera de epílogo:

Quizás, la lectura de este texto fuera del contexto latinoamericano resuene a desmesura. Sigo pensando que es necesario pensar con desmesura para retomar el camino de la construcción utópica que hoy, más que nunca, es el camino de la educación.

En un subcontinente que continúa con las *venas abiertas* y en una Argentina cuya vida se rige hoy por políticas más orientadas al interés privado que al público, por procesos de recentralización del poder, luego de intentos dolorosos por redistribuirlo; en una nación que ha pasado de la educación para la democracia a la educación para la productividad, de la integración social al conflicto y la exclusión y de *un país a dos países* por los efectos polarizantes de un modelo impuesto, ya no hay lugar para eufemismos.

Notas

¹ Agradezco los procesamientos que para el análisis de algunos puntos de esta ponencia me adelantaron la Prof. María Laura Chaperó y el alumno Martín Repetti, miembros de nuestro equipo.

² Aunque formando parte de un mismo tronco paradigmático que la emparenta con las líneas de investigación-acción de origen anglosajón, la investigación participativa surge en América Latina en el particular contexto histórico de los años 60 y 70, que obligó a los intelectuales latinoamericanos a cuestionarse el rol del investigador "frente a hechos y procesos nuevos que la realidad nos imponía y que no podíamos encuadrar adecuadamente en teorizaciones anteriores" (María Teresa Sirvent, 1994). En efecto, las múltiples formas de movilización popular que demandaban apoyo, colocaron a los investigadores críticos ante el interrogante del para qué y el para quién de su trabajo. Así surgió una modalidad de investigación que, a la vez que se proponía generar conocimientos sobre la realidad estudiada, procuraba apoyar los procesos de concientización, organización y protagonismo de los grupos más desfavorecidos de la sociedad. En el contexto de los 90, los excluidos de fin de siglo y quienes trabajan con ellos y para ellos (maestros, trabajadores sociales, médicos, enfermeros, etc.) siguen necesitando de espacios de elucidación. Originalmente, nuestro diseño metodológico incluía toda una línea de investigación participativa simultánea a los otros abordajes. Posteriormente, razones vinculadas al tiempo disponible para la investigación y

posibilidades de dedicación de los miembros del equipo, nos llevaron a acotar este abordaje participativo a *instancias* de esta naturaleza que intercalamos dentro de las otras líneas de trabajo.

³ Cantero, G., "La Gestión Escolar en Condiciones Adversas: Contradicciones del Poder y Futuros Posibles", ponencia presentada en: *III Congreso Latinoamericano de Administración de la Educación*, Universidad Estadual de Campinas, Brasil, julio de 1997.

⁴ Cantero, G. y Celman, S., "La Gestión Escolar. Otra mirada es posible", ponencia presentada en: *Congreso Internacional de Educación*, Universidad de Buenos Aires, julio de 1996.

⁵ Cantero, G., trabajo citado.

⁶ Torres, C. A., *Las secretas aventuras del orden - Estado y Educación*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, pág.156.

⁷ Galeano, E., *Ser como ellos y otros artículos*, Catálogos, Buenos Aires, 1994, pág.115.

⁸ Popkewitz, Th. S., *Sociología Política de las Reformas Educativas*, Morata, Madrid, 1994, pág.265.

⁹ Carr, W., *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Morata, Madrid, 1996.

¹⁰ Carr, W., op.cit., pág.108.

¹¹ Carr, W., op.cit., pág.110.

¹² En tal sentido, nos han parecido más estimulantes y pertinentes los trabajos de las argentinas Lidia Fernández y Justa Ezpeleta y del uruguayo Germán Rama.

¹³ En tal sentido se puede consultar a Guiomar Namó de Mello, "Escolas Eficazes: Un Tema Revisitado", en: *Gestão Escolar: Desafios e Tendências*, Xavier, A. C. y otros, IPEA 145, Brasilia, 1994.

¹⁴ Matus, C., "una anticipación que no afecta directamente la acción presente, pero *condiciona* la situación-objetivo"... "debe ser posible, practicable, alcanzable por transformación escalonada de las situaciones, estar en el ámbito de alguna trayectoria real"... "concepto...necesario, tanto más, cuando el hombre busca reencontrarse con cualquier forma de utopía", en: *Planificación de Situaciones*, CENDES/Libros alfar, Caracas, 1977, pág.471.

¹⁵ Cantero, G., Celman, S. y otros, *La Gestión Escolar en Condi-*

ciones Adversas (Informe de Avance, Paraná, junio de 1996), Facultad de Ciencias de Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Bibliografía:

Arnal, J. y otros (1992) *Investigación Educativa-Fundamentos y metodología*, Labor, Barcelona.

Cantero, G. (1997) *La Gestión Escolar en Condiciones Adversas - Contradicciones del Poder y Futuros Posibles* (ponencia), Congreso Latinoamericano de Administración de la Educación, Universidad Estadual de Campinas, Brasil.

Cantero, G. y Celman, S. (1996) *Gestión Escolar: otra mirada es posible* (ponencia), Congreso Internacional de Educación, Universidad de Buenos Aires.

Carr, W. (1995) *Una teoría para la educación - Hacia una investigación educativa crítica*, Morata, Madrid, 1996.

Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid.

Galeano, E. (1992) *Ser como ellos y otros artículos*, Catálogos, Buenos Aires, 1994.

Habermas, J. (1984) *Teoría de la acción comunicativa*, complementos y estudios previos, Cátedra, Madrid, 1994.

Lovisoló, H. (1987) *Investigación participativa: comentario sobre los efectos*, PIIE, Santiago de Chile.

Matus, C. (1977) *Planificación de Situaciones*, CENDES/Alfar, Caracas.

Popkewitz, Th. (1991) *Sociología política de las reformas educativas*, Morata, Madrid, 1994.

Santos Guerra, M.A. (1994) *Entre Bastidores*, Ediciones Aljibe, Málaga.

Sirvent, M.T. (1994) *Educación de Adultos: investigación y participación*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

Torres, C.A. (1996) *Las secretas aventuras del orden. Estado y Educación*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.