

*LA GESTION ESCOLAR EN CONDICIONES ADVERSAS:
ESCUELAS QUE INTERPELAN, ORIENTAN Y RECLAMAN*

Germán Cantero*

Resumo: Este trabalho avança em reflexões e posicionamentos a partir das primeiras reflexões de um projeto de pesquisa sobre a gestão de escolas que, em condições adversas, atendem a crianças de setores populares. Essas escolas, escassas, frágeis, relativamente isoladas, produto de uma complexa história de configuração e de difícil reprodução, poderiam ser visualizadas como sobreviventes de uma época que se encerra. Com efeito, elas se obstinam em cobrir a ausência de um Estado e de um mercado que já são história, apresentam estilos de interação que se desalentam e obtêm sucessos “não produtivos” e pouco controláveis (avaliáveis). No entanto, suas experiências também podem ser ressignificadas como ponto de referência para uma utopia possível e necessária. Com efeito, quiçá sem sabê-lo, elas interpelem rasgos culturais emergentes e reformas educativas que se desenvolvem na perspectiva de uma nova hegemonia, orientam a construção de projetos e estratégias alternativas e reclamam apoios institucionais, sociais e acadêmicos impostergáveis.

Palavras-chave: Gestão escolar; reforma educacional; inovação educacional; Estado neoliberal.

Abstract: This paper advances the reflections and ideas developed in a research project about the management of schools which, in adverse conditions, were attended by low social class children. These schools, scarce, fragile and relatively isolated, product of a complex history of configuration and of difficult reproduction, could be visualized as survivals of a time which comes to an end. In fact, they are obstinate in fulfilling a gap of a State and market which do not exist anymore, present interaction styles which loose heart and obtain non-productive successes as point of reference for a possible and needed utopia. In fact, maybe without knowing, they demand emerging cultural ruptures and educational reforms which are developed in the perspective of a new hegemony, guide the construction of projects and alternative strategies and demand non-deferrable institutional, social, and academic supports.

Descriptors: School management; educational reform; educational innovation; neoliberal State.

Introducción

Esta ponencia avanza en reflexiones y señalamientos a partir de las primeras conclusiones de un proyecto de investigación que se propuso estudiar la trama de procesos y factores que permiten comprender y vincular estilos de gestión y logros poco frecuentes de algunas instituciones escolares que, en condiciones adversas, atienden a niños de sectores populares.¹ La relación entre gestión y logros, inicialmente no

prevista en nuestro diseño, se incorporó al objeto de análisis como consecuencia de una invitación a participar de una red de investigaciones afines de OREALC/UNESCO, en oportunidad de la Sexta Reunión Técnica de REPLAD, realizada precisamente en Campinas, a fines de 1994.

Luego de tres años de trabajo, se pudo establecer que el vínculo entre estos estilos de

* Prof. da Fac. de Educación/Univ. Nac. de Entre Ríos (Argentina)

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 (Cantero, Celman y otros, 1996a). Sin embargo, aparecen al mismo tiempo como escasas (dentro del universo analizado), frágiles, producto de una compleja historia de configuración y de difícil reproducción.

Esta contradicción aparente entre potencia y fragilidad no es casual. En el escenario de la sociedad de mercado ya instalada, de sus discursos y nuevos *mandamientos* culturales, estas instituciones podrían ser visualizadas como sobrevivientes de una época que concluye. En efecto, ellas se obstinan en cubrir la ausencia de un Estado y, a veces, de un mercado que ya son historia; desarrollan estilos de interacción que se desalientan, y algunos de sus logros son desestimados por «no productivos» y poco controlables (evaluables).

Sin embargo, aunque negadas en lo más genuino, son exhibidas por algunas administraciones centrales de educación por sus frutos más estándares y menos sustantivos. Quizás, se trate de una paradoja temporaria, hasta que los gobiernos de educación que se adaptan de manera más o menos crítica (o más o menos entusiasta) al modelo impuesto y lo asumen como inexorable, encuentren los «prototipos» de escuelas que mejor los expresen.

Situándonos en esta transición histórica, nuestro propósito es poner en foco precisamente a estos rasgos, los que el contexto y las tendencias actuales tienden a subestimar y devaluar, para recuperar el «gesto utopista» que conllevan (Puiggrós, 1995).

También intenta reconstruir algunos aspectos del proceso de *reconversión* y reestructuración que atravesaron las gestiones educativas nacional y provinciales desde la recuperación del estado de derecho (1983) hasta la fecha y que permiten contextualizar y compren-

der en parte porqué los haces de luz de las administraciones de educación han girado, dejando en un cono de sombra partes de la escena escolar que antes brillaban bajo las candilejas de otras prioridades, de otros compromisos... Para ello he tratado de recuperar trabajos, publicaciones, informaciones y experiencias propias que han sido fruto de responsabilidades de gestión y asesoramiento anteriores.

A tales efectos, he organizado esta ponencia en tres partes:

- Una primera, *Experiencias negadas y exhibidas*, en la que se expone el proceso de «descubrimiento» de estos casos, es decir, el trayecto de investigación recorrido hasta hoy; la estrategia metodológica elegida; el grado de avance alcanzado; las conclusiones todavía provisionales sobre los logros que se soslayan y los que se exhiben desde el poder político; algunas experiencias singulares que las refuerzan, y las «lecturas» que pueden hacerse de todo esto.

- Una segunda, *¿Cómo se construyó la contradicción?*, que propone algunas claves para la interpretación del origen de esta contradicción entre negación y exhibición, mostrando la emergencia de gestiones educativas condicionadas y sobreexigidas en el marco de una democracia tutelada, y el corrimiento de los ejes de política educativa y la nueva distribución de roles entre los gobiernos de la educación nacional y provinciales.

- Una tercera, *Escuelas que interpelan, orientan y reclaman*, en la que se plantea que estas instituciones pueden ser resignificadas como interpelantes de los emergentes culturales y de las reformas educativas que se alientan desde una nueva hegemonía, como orientadoras en la construcción de proyectos y estrategias alternativas y como demandantes de apoyos institucionales, sociales y académicos impostergables.

Muchas de las afirmaciones y de los interrogantes que habré de plantear no hubieran sido posibles sin el aporte de mis actuales compañeros de equipo (de este reconocimiento da cuenta el uso frecuente de aserciones en plural); sin el respaldo institucional de la Universidad Nacional de Entre

Ríos, sin los testimonios de muchos alumnos de esta universidad y de la Nacional de Luján, a la vez docentes de los sistemas públicos de las provincias de Entre Ríos, Santa Fe y Buenos Aires, y sin el trabajo de numerosos colaboradores, militantes, colegas y funcionarios con quienes alterné desde aquellos pujantes años de la primavera democrática de mi país, a la vez tan lejanos y tan presentes por dramático contraste. Pero aún con ellos, difícilmente podría dar a mis palabras los énfasis que considero indispensables, sino tuviera la carga de los testimonios y la compañía que evoco en los rostros de muchísimos maestros y miembros de comunidades que aportaron sus saberes, sus dolores y sus gozos. Ellos han comprometido y dignificado nuestro trabajo. A todos ellos vaya mi agradecimiento.

Experiencias negadas y exhibidas

El proceso de descubrimiento

Como expresáramos en una ponencia anterior (Cantero y Celman, 1996b), llegamos al encuentro de estos casos *poco frecuentes* a partir de una insatisfacción derivada del análisis de la actual tendencia a definir las características de la «escuela», su «gestión» y el estudio de sus «logros», con categorías y conceptos provenientes de otros campos disciplinares y pertinentes a otras instituciones sociales;

también nos animaban valoraciones surgidas desde un «compromiso ético y sociopolítico que consideramos inescindible del trabajo intelectual» y el imperativo moral de sumarnos a los reclamos de los grupos

mas desfavorecidos dentro de la amplia franja de los 'sectores populares', dada la tremenda y creciente situación de desprotección y exclusión que parece serles predestinada desde el modelo sociopolítico en desarrollo.

Finalmente, nos motivaba

la convicción de que, para poner en marcha transformaciones educativas centradas en las necesidades del conjunto social, es

preciso recuperar otras voces, las de los sujetos concretos de la escena educativa, sobre todo las de aquellos que enfrentan cotidianamente los mayores desafíos en las peores condiciones.

Sin embargo, seguimos advirtiéndonos mutuamente que cuando

...los intelectuales participan en debates y luchas en el terreno de lo público, lo hacen sin privilegio epistemológico alguno. El compromiso no es un concepto absoluto y totalizador, sino aceptado siempre con humildad y escepticismo respecto a la posición social y a las estructuraciones históricas de la verdad y la comunidad (Popkewitz, 1994, p. 263).

Desde estas motivaciones nos propusimos abordar nuestro objeto de estudio («la trama de procesos y factores que permiten comprender y vincular el estilo de gestión y los logros poco frecuentes...») desde una estrategia metodológica que denominamos *miradas convergentes*.

La convergencia tuvo lugar entre:

- *un abordaje cualitativo etnográfico con instancias participativas* que, a partir de dos casos de la Provincia de Santa Fe estudiados en profundidad (posteriormente contrastados con otros dos de la Provincia de Entre Ríos), procuró dar respuesta a los interrogantes de ¿cómo se «construye» una gestión?, ¿cómo se institucionaliza un estilo de gestión?, ¿cómo se gesta un proyecto institucional (en condiciones adversas y para sectores populares)? y ¿qué logros estarían relacionados con los respectivos estilos?, y

- *un abordaje cuantitativo*, que se concibió como contexto o marco de referencia empírico de carácter global y que, desde el análisis de 134 instituciones de todo el país que participaron de uno de los programas compensatorios que desarrolla el Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Estímulo a las Iniciativas Institucionales), procuró saber, entre otras cosas, si los dos casos estudiados etnográficamente, también incluidos en este universo mayor, aparecían como excepcionales dentro del conjunto. Este año se incluyó en este abordaje

cuantitativo una instancia participativa con los actores de una selección de 10 escuelas sobre las 134 estudiadas, distribuidas en toda la geografía argentina. A tal efecto se concentraron en Paraná a sus directores y responsables de proyectos para distintas experiencias de triangulación metodológica (talleres, entrevistas, exposiciones, etc.). Entre estas diez se encontraban también las dos casos santafecinos ya mencionados.

En ambos abordajes procuramos circunscribir nuestro trabajo a aquellas instituciones cuyas poblaciones escolares, de acuerdo con los datos obtenidos y con las percepciones de nuestros informantes, se encuentran en las situaciones más desfavorables dentro de las que aquejan a los sectores populares en general.

Actualmente, nos encontramos concluyendo el análisis de la experiencia de triangulación en Paraná, finalizando el trabajo en campo sobre los dos casos elegidos para contrastación (escuelas que trabajan en condiciones adversas, atienden a niños de sectores populares pero obtienen los logros previsible para la mayoría de estos casos) y completando el análisis de algunas variables incluídas en el abordaje cuantitativo.

Este último se realizó mediante el envío de dos amplios cuestionarios a escuelas premiadas por el Programa de Estímulo a las Iniciativas Institucionales (PSE/MCE), uno diseñado para obtener información sobre estas escuelas y sus iniciativas y el otro, para intentar trazar un perfil de sus directores; ambos volcados a un programa MicroIsis para procesamiento y análisis, muy dúctil para nuestros fines. También hemos previsto dos estudios complementarios, uno sobre la evolución del propio equipo de investigación y otro sobre la experiencia metodológica en sí misma. Entre fines de este año y comienzos del próximo, estaríamos presentando el Informe Final.²

Cómo son y qué han logrado

A los fines de esta ponencia, voy a centrar inicialmente el análisis en los dos primeros casos que fueron objeto del abordaje cua-

litativo: una escuela primaria, creada hace muchas décadas atrás, ubicada en la periferia de la ciudad de Santa Fe, que atiende una matrícula que oscila alrededor de los 700 alumnos, prácticamente todos pertenecientes a familias urbano marginales, y otra, también primaria, de reciente creación, emplazada en una zona de quintas, distante unos 18 km. de esta ciudad y próxima a la localidad de Recreo, de unos 200 alumnos, en su gran mayoría de familias aborígenes de la etnia mocoví que migraron en la década del '70 desde el norte del país.

La primera institución, a la que convini-mos en identificar como escuela «P», estuvo marcada por un verdadero proceso de refundación a comienzo de los '90 cuando, a partir de una crisis institucional, un grupo de docentes decidió interesar a una persona de trayectoria excepcional para que se hiciera cargo de la dirección. Esta acepta y progresivamente otros, que ya habían compartido con ella experiencias potentes, optan por sumarse a la nueva iniciativa (todo esto acompasado por los ritmos y dificultades de una normativa provincial (*o estadual*) que regula el ingreso y la permanencia de los docentes y no fue concebida para atender necesidades y situaciones de este tipo). Se conforma así un núcleo de «personajes», verdaderos actores de una escena, cada uno aportando la especificidad de sus experiencias, formaciones y personalidades particulares (luego volveré sobre ellos).

La nueva directora trae consigo un bagaje de supuestos teórico-prácticos que son el punto de partida para comenzar a construir un proyecto compartido de gestión. Entre los principios que ella propicia están los de *democratización-participación comunitaria; autoestima-autovaloración; relevamiento permanente y perfeccionamiento docente* (Cantero, Celman y otros, 1996a, p.82).

Se trataba de construir un estilo de gestión democratizadora, abrir la escuela a la participación comunitaria, generar en el personal y en los alumnos sentimientos de autoestima y autovaloración, relevar permanentemente la realidad del entorno social de la escuela y la situación de los alumnos e impulsar el perfeccionamiento permanente de los

docentes. Desde estos ejes se impulsa un proyecto que al cabo de un tiempo denominan «+ x + = +» («MAS CALIDAD EDUCATIVA» POR «MAS CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD» IGUAL «MAS IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA TODOS»), ORGANIZADOS EN SUBPROYECTOS ESPECÍFICOS Y DESCENTRALIZADOS AL INTERIOR DE LA ESCUELA.

Al cabo de un tiempo comienzan a percibirse los logros: *en los docentes*, cambios actitudinales y conductales, como la autovaloración profesional, el despliegue de su creatividad y de su capacidad de trabajo autónomo, la solidaridad en los procesos grupales de perfeccionamiento y la mayor contracción al trabajo; *en los alumnos*, la emergencia de la autoestima y de la autoconfianza, indispensables para el trabajo intelectual, de protagonismo social (sobre todo en los mayores) de rendimientos de aprendizaje significativos, de sentimientos interés y respeto por la escuela, de nuevos hábitos en relación con su salud, la higiene y el medio ambiente; *en la comunidad*, la integración paulatina de las instituciones barriales (vecinales, religiosas, sanitarias, deportivas, comerciales, etc.) al proyecto escolar; *en los padres*, su movilización progresiva, en una proporción importante e infrecuente, hacia la vida comunitaria y escolar, en una relación numérica muy poco frecuente.

El otro caso, la escuela «K», surge como una respuesta específica a las aspiraciones de una comunidad aborígen, interpretada por el maestro que los albetiza (este había trabajado como maestro rural dirigido por la que más tarde sería la directora de la escuela «P»). Juntos logran movilizar a legisladores provinciales, interesan a los medios de comunicación local y obtienen la creación de un establecimiento con el propósito de convertirlo en una experiencia de educación bilingüe intercultural para los hijos de este grupo. Luego se suman otros docentes, unos, comprometidos en la lucha indigenista, otros con antecedentes en trabajos con alumnos de sectores populares, otros, simplemente atraídos por la propuesta y la gente que la lleva a cabo.

Entre todos inician un proceso de gestión escolar, caracterizado por el grado de integración que alcanzan algunos dirigentes y miembros de la comunidad aborígen. Con la inexperiencia y, a la vez, el empuje de los pioneros, encaran la primera experiencia de educación aborígen con estas características dentro de la Provincia y construyen una importante red de vínculos que les proporcionan capacitación y apoyos diversos.

Así, ratificando aquella afirmación de que ...cuánto más joven, más cerca del origen, más enraizada en la gestación comunitaria, que significa en nuestro medio el acto fundacional de la escuela, más fuerte y definitiva es su dinámica, más potente el Proyecto Institucional (Lidia Fernández, 1994)

desarrollan un vigoroso y orgánico proyecto que denominan «NUESTRA COMUNIDAD DE PIE POR LA DIGNIDAD DEL SER ABORÍGEN Y EL SER NACIONAL» (expresando con esta denominación, probablemente, un acuerdo ideológico tácito entre aborígenes y dirección de la escuela).

El mismo se estructura en cuatro ejes: *educativo*, que procura eliminar el analfabetismo infantil, integrar niños fracasados en escuelas comunes, evitar la deserción; todo ello mediante una propuesta didáctica elaborada desde la cosmovisión aborígen; *cultural*, que intenta hacer de la escuela una institución impulsora de la valorización y rescate de la cultura mocoví, y la enseñanza de su lengua por miembros de la propia comunidad; *comunitario*, trabajando institucionalmente junto a los vecinos en la solución de sus problemas de salud y condiciones de vida en general, y *productivo*, impulsando microemprendimientos productivos de los grupos familiares, para intentar contener la migración hacia trabajos «golondrinas» y evitar la inconcurrencia de sus hijos (estos desplazamientos suelen abarcar a todo el grupo familiar).

Los primeros logros son ya evidentes: ha concluido una historia de rechazo, humillación y vergüenza que *los chicos* mayores vivieron en las escuelas comunes; dejan de ser considerados alumnos especiales o intelectualmente «fronterizos», abandonan la inhibición típi-

ca en su forma de comunicarse y son capaces de expresarse aún musicalmente (esto es particularmente notable entre los más pequeños que iniciaron su vida escolar en esta institución). Comienzan a conocer su idioma y sus costumbres y a reconocer su identidad; aún los adolescentes son influenciados por este accionar e ingresan en sus expectativas los estudios secundarios. En sus aprendizajes presentan, en fin, rendimientos superiores a los esperables en niños de sectores populares.

Los docentes, por su parte, están construyendo su propio acervo de conocimientos pertinentes para estos propósitos pedagógicos, a partir de un esfuerzo de descentramiento cultural ponderable, y *la comunidad aborígen* participa y se retroalimenta de todo este proceso dialéctico, complejo y lento, en el que no es posible identificar relaciones causales simples ni unidireccionales. Donde cada factor potencia a los restantes, donde se penetran y dejan su marca estructuras anteriores. Escenario y resultado, contexto y texto en el ocurren las interacciones que van a caracterizar la gestión escolar en la Escuela 'K' (Cantero, Celman y otros, 1996a).

Procesos sociales difíciles de comprender analíticamente, pero en cuyo marco no es casual, por cierto, el protagonismo que los líderes aborígenes locales tuvieron, por ejemplo, durante los debates que se dieron en el seno de la Asamblea Nacional Constituyente (realizada precisamente en la ciudad de Santa Fe) y en la que, entre otras reformas, se incorporaron interesantes reconocimientos de los derechos de los aborígenes que habitan el territorio argentino. El portavoz de las comunidades de todo el país fue precisamente el maestro de idioma mocoví de esta escuela y jefe del grupo de familias que habita en su zona de influencia.

Cómo fueron posibles

Como se afirmara al comienzo de esta ponencia, «el vínculo entre estas gestiones y 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 llegado a desarrollar proyectos institucionales con posibilidades de provocar, en un medio y condiciones difíciles, un impacto transformador».

Ahora bien, la tesis que al respecto se sostiene es la de que *esta convergencia sólo tiene lugar en circunstancias generadas por una trama de factores y procesos que deben ser estudiados*. Parte de nuestra investigación ha consistido en reconstruir esta trama; aún a sabiendas que esta reconstrucción será siempre incompleta, creemos haber avanzado algo.

Desde este avance pretendo proponer algunas respuestas a la pregunta sobre «*cómo fueron posibles*» estos casos.

En primer lugar, afirmamos para ambos la presencia de rasgos fuertes sin los cuales estos logros serían inexplicables; ellos son los siguientes (Cantero, Celman y otros, 1996a):

a) *La dimensión ética de sus proyectos y acciones educativas*. En efecto, nos encontramos con proyectos institucionales que, por su complejidad y amplitud, excedían en mucho los límites convencionales de «lo escolar» y se sustentaban en valores explícitos que les otorgaban direccionalidad educativa.

Coherentemente, el material recogido en entrevistas y observaciones da cuenta de una práctica diversa, pero conscientemente orientada hacia principios básicos y fundamentales que lleva, a un grupo importante de docentes, a optar por trabajar con sectores marginados socialmente. Este hecho invierte la tradicional tendencia de maestros y directivos, con capacidad y experiencia, a huir de las escuelas que atienden a estos sectores. Algunos de los principios éticos tienen que ver con la democratización de las relaciones interpersonales, el respeto a la diversidad, el trabajo en pro del aumento de la conciencia y autoestima en los niños, el reconocimiento de los derechos de los involucrados en la tarea educativa y el compromiso con iniciativas de signo transformador.

b) *La capacidad de lectura del universo sociocultural de los alumnos*. Existe una clara definición, no solo conceptual sino de op-

ciones estratégicas de acción, respecto a la necesidad de asumir el compromiso pedagógico con estos niños, incorporando su bagaje de valores, creencias, problemas, historias vividas e interpretaciones vinculadas.

Lo importante es que esto no se realiza como una "táctica didáctica", para una primera comunicación que facilite implementar luego el curriculum oficial. Por el contrario, hay una toma de postura acerca de que son la escuela y sus maestros los que deben hacer el esfuerzo de reconocer y valorar al otro, en la concreción grupal e individual de los chicos, como paso inicial y permanente para educar.

Este "relevamiento permanente de la realidad" -como dicen en una de las escuelas- es uno de los pilares y también una de las herramientas de la gestión escolar, que arma y rearma su proyecto en el juego crítico de acción y reflexión. Este trabajo es valorado como una instancia fundamental de la formación docente, que no queda limitada, de este modo, a los aspectos didáctico-instrumentales.

c) *La subordinación de los aspectos técnico-burocráticos a principios y finalidades sustantivas.* Afirmar esta relación de subordinación lleva, en ambas escuelas, al análisis cuidadoso de la normativa vigente, a fin de encontrar las "hendidias" y las estrategias que permitan sortear los obstáculos que suelen emerger, limitando y, a veces, impidiendo la implementación de propuestas innovadoras y transformadoras.

Esta capacidad de lectura crítica de disposiciones habituales y rutinarias que rigen el manejo institucional de las escuelas, implican una actitud saludablemente transgresora y la firmeza y confianza suficiente para sostener el valor de lo proyectado y disponer de las habilidades instrumentales para "responder desde adentro" sin cambiar el rumbo del proyecto propio. Estas estrategias válidas, justificadas pero infrecuentes, son posibles a partir de la conquista, por parte del equipo, de un lugar de reconocimiento y respeto por parte de la comunidad barrial, de sus pares de otras instituciones y de las propias autoridades educacionales. Se trata de la aplicación de los saberes

que desarrollan quienes, conscientes su propia pequeñez frente al poder del sistema, se obstinan en sus convicciones y proyectos.

La suerte de estas conductas transgresoras es variada: abarca desde la sanción al reconocimiento y, aún, exhibición más o menos escamoteada, pasando por la tolerancia benevolente.

d) *La práctica concreta de concepciones de democracia y participación en la toma de decisiones y de autonomía en su implementación individual y grupal.* El consenso logrado en relación a los propósitos educativos y al sentido del proyecto que, como institución, se priorizan, permite al equipo de gestión una modalidad de trabajo fundada en el reconocimiento y el aliento a la investigación e implementación de diferentes opciones, al desarrollo de acciones con rasgos propios y distintivos, no solo como tarea individual de los maestros sino como práctica colectiva.

Esto se traduce en originales y pertinentes propuestas pedagógicas relacionadas con el uso del tiempo y los espacios, la integración de conocimientos diversos al curriculum, la creación de formas pedagógicas específicas para lograr la reincorporación y alfabetización de niños con sobreedad, etc. Ellos son producto de deliberaciones y discusiones sobre ideas y acciones tendientes al logro de los principios constitutivos del proyecto y, a su vez, sobre los modos de mantener la coherencia entre éstos y su implementación.

Esto, junto a la cualidad citada en el punto anterior, redundan en un creciente proceso de autonomía institucional.

e) *Existencia de líderes reconocidos por su autoridad legítima.* El liderazgo ejercido está basado en un fuerte compromiso moral y en una trayectoria profesional coherente con los principios sustentados, más que en el acatamiento a la autoridad emanada del ejercicio de un rol legitimado formalmente. Esto es conocido y reconocido por la comunidad educativa de las escuelas. A su vez, esta cualidad de los líderes institucionales, opera a modo de "convocatoria" hacia otras personas e instituciones que, al compartir dichos prin-

cipios éticos, sociales y/o educativos, se suman de manera diversa al proyecto, produciéndose una corriente de convergencia.

El equipo de gestión en ambas escuelas alienta esta convocatoria, que genera una situación de encuentro con gente que viene “de afuera” con sus particulares experiencias y saberes, no restringidos al marco de “lo escolar”. Con ellos se entablan diálogos y confrontaciones de puntos de vista, no en una actitud de aquiescencia y acatamiento subalterno, sino dentro de un marco de conciencia realista de los conocimientos y posturas propias, así como de las necesidades y demandas.

f) Incorporación de la escuela a la historia y problemática del barrio/comunidad y de éstos a la vida escolar. La habitual relación conflictiva entre escuela y entorno, cuando se trabaja con las franjas más desprotegidas de los sectores populares (que se expresa en planteos y reproches mutuos entre docentes y padres, generalmente por incapacidad de descentramiento cultural de los primeros) no aparece como emergente en el estudio de ambas escuelas. Por el contrario, se evidencia un diálogo fluido de comunicación y acción entre ellos y las tensiones son producto de un hacer compartido. Numerosas observaciones dan cuenta de la naturalidad con que los padres, familiares y miembros de la comunidad están en la institución, recorren el espacio escolar, conversan con los maestros y directivos, participan de las actividades educativas, conocen y opinan sobre emprendimientos escolares, etc.

Por el otro lado, aspectos relacionados con la historia, las problemáticas y las características socioculturales de las familias a las que pertenecen los alumnos han sido incorporados en diferentes áreas y experiencias curriculares. Esto, no sólo orientado a la producción de conocimientos pertinentes, sino a objetivos de toma de conciencia y construcción de posibilidades de transformación.

Este aspecto, que es imposible desarrollar en extenso dados los límites de esta ponencia, merece sin embargo, una aclaración que hace a las diferencias entre ambas escuelas: en la escuela «K», se detecta, a raíz de la

forma en que se gestó y de las características que fue asumiendo, el convencimiento entre los miembros de la comunidad aborigen de que la escuela les pertenece. (“Nuestro primer logro fue haber podido crear la escuela”, afirmaron en uno de los Talleres). De hecho, miembros de estas familias forman parte, realmente, del equipo de gestión. Asimismo, la escuela, como institución, asume como uno de sus objetivos la lucha por el reconocimiento de los derechos y la dignidad de la comunidad. En la escuela «P», es la institución la que trabaja, por un lado, junto con otras organizaciones barriales en actividades tendientes al estudio y solución colectiva de problemas comunes, y por el otro, en la construcción de una propuesta pedagógica. Se trata de demostrar que es posible elaborar proyectos educativos de verdadera calidad, cuyos destinatarios directos son estos niños, cuando se incluye a dichos proyectos en una dimensión más amplia, que implica el conocimiento y la comprensión de los factores y dinámicas socio-históricas y económico-culturales. Para eso, como dicen ellos mismos, “no basta cambiar el curriculum, hay que cambiar la escuela”.

g) Docentes que presentan una formación profesional caracterizada por cuatro ejes:)

i) El conocimiento propio de las áreas disciplinares incluidas en los contenidos.

ii) Saberes didácticos que les permiten llevar adelante los procesos de enseñanza de esos contenidos.

iii) Habilidades que nutren su trabajo docente y que tienen que ver con actividades de crítica y autocrítica de sus prácticas. Esta actividad reflexiva tiene como objeto no solamente los aspectos tradicionalmente incluidos en la dimensión más técnico-pedagógica de su trabajo. Incluye, como ya hemos afirmado, una perspectiva ético-social desde la cual se interpela su accionar docente, que lo lleva a plantearse la necesidad de conocer concretamente a los sujetos con quienes interactúa, para armar desde allí su propuesta educativa.

iv) Capacidades para constituir y participar como miembros de un grupo en la elabora-

ción y gestión de proyectos educativos que exceden los límites del aula, manteniendo una actitud de alerta reflexiva respecto a su coherencia y direccionalidad global.

Como podrá observarse de la lectura de estos rasgos comunes a las dos escuelas y aún de los que hacen a sus particularidades, el perfil de sus gestiones y de los actores que las encarnan desborda ampliamente lo que ciertos discursos definen como las «competencias profesionales» de los directivos. En relación con algunos de los personajes de los escenarios descritos, conduce más bien a demostrar que «su labor sólo puede ser transformadora en la medida en que se articule con otras prácticas en ámbitos no estrictamente académicos» (Beltrán LLavador, 1991).

Hecho este señalamiento, surge entonces inmediatamente el interrogante sobre los factores y procesos que convergieron para que los personajes que conforman o conformaron los respectivos equipos de gestión optaran, en forma individual o grupal, por trabajar en estas instituciones en condiciones iniciales francamente adversas, y para que algunos fueran, inclusive, «reincidentes» en este tipo de opciones; pudiendo haber elegido en la mayoría de los casos establecimientos más «confortables» y aún «prestigiosos», vistos desde los parámetros con los que usualmente se valoran estas alternativas laborales. ¿Qué circunstancias habrán tenido lugar para que una de estas personas llegara incluso al dedicar dos años de su vida a estudiar y acreditar su condición de docente para trabajar en una de estas escuelas (la que atiende a niños de familias aborígenes)?

En primer lugar, parece casi innecesario aclarar que los factores y procesos que convergieron fueron múltiples. En segundo lugar, parece sólida la hipótesis de que los desencadenantes de ellos fueron personalidades singulares que convocaron a otras, también potentes. En una de las escuelas el personaje convocante, ya alejado de la institución por una enfermedad terminal al momento de la investigación y hoy fallecido, llegó incluso a movilizar al conjunto docente para convocar, a su vez, a quién habían elegido como direc-

tora, y de esta «gestión elegida» continúa y se potencia la capacidad de captar y amalgamar nuevos apoyos y energías. En la otra institución, la *comunidad aborigen y algunos docentes de perfiles singulares parecen haberse convocado mutuamente*.

A partir de estos catalizadores, se aglutina un núcleo o germen de gestión al que se van sumando otros docentes y miembros de la comunidad. Entre todos, reúnen los ingredientes que «hacen la diferencia» en estas propuestas institucionales.

La fórmula que en cada caso explica un perfil colectivo vigoroso pareciera estar compuesta de elementos más o menos presentes y combinados de diversa manera según los individuos y las instituciones.

Los registros logrados en un año de trabajo permiten categorizarlos en tres grandes grupos:

- *un primero*, relacionado con rasgos de personalidad y con procesos clásicamente definidos como de socialización primaria que, no obstante haber tenido lugar en familias y medios socialmente diferentes, coincidieron en facilitar la adhesión a valores y convicciones muy profundas de origen diverso (ideológico-filosóficos, religiosos y políticos), que los sensibilizaron y movilizaron a comprometerse con la gente y sus problemas en el marco de distintas utopías igualitarias;
- *un segundo*, vinculado con experiencias educativas fuertes y diversificadas, universitarias y terciarias, que en algunos casos y en distintos contextos político-sociales según las generaciones de pertenencia, ampliaron perspectivas, desarrollaron capacidades críticas, permitieron comprender realidades sociales y políticas complejas. Contribuyeron a crear un clima de aceptación de lo plural y de convivencia democrática, a la par que habilitaron no sólo para profesiones docentes sino para aportar la diversidad y riqueza de saberes poco frecuentes en la escena escolar (cinematografistas, edafólogos, laborterapistas, asistentes sociales, etc.);
- *un tercero*, referido a protagonismos sociales, religiosos, políticos y gremiales di-

versos, que varían desde la simple adhesión hasta la militancia y que bien podrían definirse como un modo latinoamericano de ejercer la ciudadanía, más preocupada por la práctica colectiva de derechos fundamentales que por el destino de sus impuestos.

La combinación y operación de estos factores y procesos ha dado lugar, como se expresara, a la convergencia de historias personales singulares y ricas, a personalidades flexibles y, como ya expresáramos, saludablemente transgresoras, a experiencias de contacto con diversos grupos y realidades sociales y a la articulación de saberes heterogéneos. En la casi totalidad de los casos, estos componentes se combinan, además, con un modo de entender la docencia como un compromiso social concreto; en la mayoría, con una búsqueda de profesionalidad creciente en su ejercicio, y en algunos, con aptitudes especiales para la gestión escolar y para concretar propuestas educativas que se pretenden proyectar mucho más allá del ámbito doméstico de la escuela.

A esta altura cabe recordar que la focalización de la mirada en factores que aparecen asociados con logros poco frecuentes en este tipo de instituciones, puede inducir a idealizaciones y a obviar la presencia del conflicto como componente natural de las organizaciones escolares. Estas, como cualesquiera, tienen su «lado oscuro» como afirma Stephen Ball (1987) y anidan conflictos. Sin embargo, dentro de un juego de figura y fondo presente en toda observación, los mismos se han manifestado formando parte de este último. De todas maneras, su tratamiento, cuando ha correspondido, pertenece a la trama doméstica de esta investigación para ser analizado con los protagonistas directos que le abrieron las puertas de su confianza y fueron correspondidos con la reserva y el debido respeto.

También se impone tener en cuenta que forma parte de la experiencia colectiva y goza de reconocimiento social casi universal la existencia, en múltiples instituciones, de casos individuales y aún grupales que reúnen y combinan de distinta manera rasgos del tipo

de los enumerados. Sin ellos la historia de la educación de éste y de otros países no estaría jalonada de testimonios señeros y el propio sistema no se sostendría en estos tiempos de crisis.

Condiciones de existencia y reproducción

Como afirmara en la Introducción, estas instituciones, a la par de su riqueza y proyección, se caracterizan por su *escasez y fragilidad*.

Fundamentar su condición de *escasas* requiere remitirnos a algunas de las conclusiones del enfoque cuantitativo, al que hemos aludido al explicar la estrategia metodológica de miradas convergentes.

En efecto, los dos casos también fueron analizados dentro de un universo mayor de 134 escuelas cuyas encuestas fueron procesadas.³ Dentro de este total (134), las escuelas «K» y «P» formaban parte, a su vez, de una pequeña proporción de establecimientos (8,6%) que en 1994 obtuvieron la máxima calificación (500 puntos) de un jurado nacional, dentro de un conjunto de 930 (517 primarios y 413 de otros niveles y modalidades).

Pertenecer a tan reducido grupo no era un dato menor, si se considera que estos 930 casos habían sido capaces de: a) concebir iniciativas institucionales tendientes a resolver algunos de sus problemas educativos; b) hacer un esfuerzo por expresar dichas iniciativas bajo la forma de un proyecto ajustado a pautas que exigían un mínimo rigor técnico (práctica poco incorporada en la mayoría de las escuelas); c) presentarse y someterse a sucesivas evaluaciones (una primera a nivel provincial y una segunda, nacional) en procura de apoyo económico y técnico para sus proyectos, y d) ser seleccionados por un jurado calificado académicamente, dentro de un conjunto considerablemente mayor (de aproximadamente 2000 establecimientos).

Geográficamente, estos 134 presentan una gran *dispersión*: desde el altiplano próximo a la frontera con Bolivia hasta la patagonia austral y desde la pampa bonaerense, en el este,

hasta las estribaciones de la cordillera que nos separa de Chile. Sociodemográficamente, muestran una gran *diversidad*: el 26% atiende población urbana; el 36%, marginal/periférica/suburbana y el 38%, rural. Incluye también un pequeño grupo de 11 escuelas (8,2%) a las que concurren niños aborígenes (mapuches, moco-vies, chanaes y otros no especificados).

Según la adversidad que afrontaban, los distribuimos en grupos de alta, media y baja adversidad; el 82,9% pertenecía a los dos primeros (25,4% alta y 57,5% media). Los dos casos estudiados en profundidad pertenecen al grupo de alta adversidad. En este agrupamiento incluimos a las escuelas que: alimentan diariamente a más del 80% de los alumnos en el comedor escolar; proveen a más de un 50% promedio de vestimenta, calzado y útiles escolares, y atienden a una población escolar que, a criterio de los docentes, presenta, en un 20% o más, problemas evidentes de aprendizaje.

Finalmente y a los efectos de obtener un esbozo diferenciado de los perfiles institucionales de estos 134 casos, optamos por realizar una primera selección de aquellas escuelas cuyas gestiones manifestaron tener proyectos a largo plazo e iniciativas premiadas que estaban comprendidas dentro de un proyecto institucional, de acuerdo con lo que indicaban sus líneas programáticas o descripciones.

A partir de este primer agrupamiento, analizamos los resúmenes y relatos de cada caso a fin de ponderar los indicios sobre la diversidad y organicidad de los proyectos y la existencia de enfoques pedagógicos y criterios estratégicos subyacentes. Este trabajo nos permitió delimitar, a su vez, a un conjunto de 34 escuelas, calificadas de 1 a 4 en función de esta ponderación.

De este nuevo agrupamiento, realizamos una nueva selección, orientada a observar la presencia mayor o menor o la ausencia de variables que remitan a un estilo de gestión. Así, fuimos asignando puntajes diferenciados en función de las siguientes variables ponderadas: a) disposición y aptitud para «leer la realidad» y percibir diferencias referenciales entre la escuela y la co-

munidad, los docentes y los alumnos; b) colegialidad de las gestiones (distribución de las funciones interior del equipo directivo); c) mecanismos de participación institucionalizada; d) indicios de apertura en la gestión de los proyectos o iniciativas institucionales; e) indicadores de la capacidad para captar y sumar aportes diversos del medio en apoyo de la gestión institucional; f) grados de iniciativa para procurarse el perfeccionamiento profesional, y g) indicios de aptitud para captar recursos de fuentes no habituales de financiamiento.

Como resultado de estas ponderaciones y calificaciones, obtuvimos un pequeño grupo de diez establecimientos por debajo de los cuales los rasgos que definían el perfil de las escuelas que habíamos privilegiado comenzaban a desaparecer. *Es decir, nos quedamos con un puñado de instituciones cuyos proyectos dan ciertas evidencias de ser propuestas diversificadas y orgánicas, sustentadas pedagógicamente e implementadas a partir de una cierta estrategia, y cuyas gestiones aparecen como más o menos aptas para «leer la realidad», procurarse su propio perfeccionamiento, compartir y delegar responsabilidades, abrirse a la participación de múltiples actores, captar apoyos de su entorno y obtener recursos adicionales para sus propias iniciativas.*

Dentro de este pequeño grupo, las escuela «P» y «K» obtuvieron el primero y tercer lugar dentro del cuadro resultante.⁴

Ahora bien, ¿habría razones particulares para afirmar que, si fuera posible metodológica y financieramente realizar una investigación etnográfica en estos 134 casos analizados desde el paradigma cuantitativo, esta dos escuelas no formarían parte de un grupo también minoritario por su rasgos cualitativos? El taller de triangulación metodológica que realizamos en Paraná nos permite sostener con cierta certidumbre que no.

Fundamentar ahora su condición de *frágiles* nos lleva a recuperar para el análisis todos los procesos y factores cuya convergencia apuntó a responder a la pregunta *¿cómo fueron posibles?*

Como se expusiera, estos procesos y factores remiten por una parte a determinados rasgos de personalidad y a particulares procesos de socialización primaria; a los trayectos de formación general y profesional de diversa calidad y diversidad; a protagonismos sociales de distinta índole (religiosos, políticos, gremiales, etc.) e intensidad, y a contextos históricos y generacionales diferentes. Por otra parte, requieren, como también afirmara, de la convergencia de diversas combinaciones de ellos en distintos personajes y grupos que, a manera de catalizadores, se convocan y convocan.

¿Será necesario señalar que en el marco del modelo societal que hegemoniza la dinámica de los cambios actuales, la emergencia de estos personajes y grupos, por lo escasos, amerita nuevas investigaciones? ¿Será preciso agregar que la fragilidad apuntada no sólo tiene que ver con la dependencia de estas experiencias del aporte de vigorosas individualidades sino también con determinaciones histórico-estructurales irreproducibles en sentido estricto? ¿No será redundante por sabido y padecido recordar que si estas convergencias nunca llegaron a ser normativamente estimuladas en nuestro sistema educativo, hoy mucho menos lo podrían ser desde las políticas educativas vigentes?

¿Cómo no entender entonces que la continuidad de estas experiencias se arriesgue por la simple exposición de las mismas a regímenes de ingresos, traslados y ascensos docentes, diseñados en épocas en las que el logro de estos sistemas masivos eran verdaderas conquistas gremiales, tras largas luchas reivindicativas de derechos, y la preocupación por normas que, a su vez, se adecuaban a situaciones específicas estaba todavía lejana?

¿Cómo no temer por ellas, cuando se anuncian desregulaciones que habrán de imponer nuevas condiciones laborales basadas en lógicas sustentadas en marcos ideológicos que les son antagónicos? ¿Podrán, por ejemplo, reproducirse fácilmente casos como los descritos, que estimulan en los niños de sectores populares el desarrollo de personalidades autónomas, de responsabilidades y protago-

nismos ciudadanos, de convivencias democráticas, cuando el vínculo laboral se precarice, cuando la desprotección jurídica y el acicate de la competencia favorezca desempeños sumisos y temerosos, como ya está ocurriendo?

Creo que una respuesta a semejantes interrogantes debe darse desde la práctica política; es por consiguiente una posibilidad abierta a la construcción colectiva. A nivel personal sólo podemos balbucear, tal vez esbozar algunas propuestas, pero sí podemos aportar al debate la fuerza de convicciones que arraigan en una vertiente cultural que la humanidad ha incorporado a su patrimonio tras siglos de trabajo, luchas, y tragedias y no tenemos el derecho de olvidar. Es la vertiente del paradigma antropológico humanista (H. Dieterich, 1995), el que dio origen a las utopías igualitarias del socialismo, el cristianismo y el propio liberalismo (N. Paviglianiti, 1996) y que sigue abierto como la historia a la gestación de nuevas utopías que valgan nuevas luchas y empeños.

Reforzando conclusiones

Mientras estaba preparando materiales para la elaboración de esta ponencia, se difunden a través de la prensa nacional y de una publicación mensual del MCE⁵ los resultados del Operativo Nacional de Evaluación 1996. Esta difusión coincide con la enorme repercusión de un ayuno de protesta organizado por la CETERA, la principal confederación gremial docente del país, bajo una carpa blanca frente al Congreso de la Nación, en demanda de la sanción de una ley aprobando un fondo de financiamiento para la educación.

Diarios de distribución nacional y local y medios televisivos difunden noticias sobre las escuelas mejor ubicadas en el ranking y en la revista oficial se explica «por qué son las mejores». El operativo, previendo la implementación de la nueva estructura dispuesta por la Ley Federal de Educación de 1993, había aplicado pruebas de Matemáticas y Lengua en una muestra de establecimientos de todo el país: 3er. grado primario (EGB1), 6º

grado (EGB2), 7º grado y 2º año, del actual secundario (EGB3) y 5º año (que en el futuro será transformado en el 3er. año del Nivel Polimodal).

Estas escuelas son objeto de una reconocimiento público, en la sede del Gobierno Nacional y al acto asiste el Presidente de la Nación.

Entre las escuelas mejor evaluadas, la prensa destaca a una, ubicada en una de las provincias de menor rendimiento educativo del país, en una pequeña localidad denominada El Sauzalito y en una zona boscosa de difícil acceso conocida como «El Impenetrable», a orillas del Río Bermejo. Se trata de una región de asentamiento de la etnia aborigen wichí. La revista oficial del Ministerio la presenta como la segunda en un ranking de escuelas comprendidas por los beneficios del Plan Social Educativo, con un promedio del 90,97%.

Inmediatamente asocio esta exhibición de logros con un hecho no menos notorio en su momento: la designación de la directora de la escuela «P» como la Mejor Maestra del Año en 1995 de la Argentina (con la que se inicia el otorgamiento de este premio recientemente instituido).

Sin embargo, ni la prensa ni el gobierno destacan los logros que ambas maestras priorizan cuando se refieren a sus alumnos:

- *Escuela «P»:* Como afirmábamos en nuestro Informe de Avance, «el eje de sus logros pasa principalmente por lo actitudinal. Esto posibilitó en ellos asumir un protagonismo social, recuperar y fortalecer la autoestima y autoconfianza, apropiarse de instrumentos de trabajo intelectual». En la síntesis del Proyecto Institucional de la Escuela (dic. 1992), una maestra escribía:

...R. tiene 13 años, ingresó al GAR (Grupo de Apoyo y Recuperación), venía con muchos problemas de autoestima, no leía absolutamente nada, escribía palabras y oraciones a las cuales les faltaban letras, confundía grafemas, en numeración no resolvía situaciones problemáticas. Ahora, después de un año, recuperó notablemente su autoestima, se anima a escribir, leer, operar, trabajar. En proyectos de aula e institucionales participa con entusiasmo (cooperati-

va, huerta). Ya no confunde letras, escribe oraciones cortando las palabras correctamente. Lee lentamente pero lo hace. En numeración y operatoria trabaja muy bien, sabe resolver problemas. Además se siente muy bien...

- *Escuela «S»:* Respondiendo a una pregunta sobre lo que ella presentaría como «verdaderos logros», la maestra de la escuela de El Sauzalito, entrevistada con motivo de esta ponencia, inmediatamente afirma: «para mi el mayor logro es ver cómo se expresan ahora..., la confianza que han adquirido...»; relativiza las cifras de rendimiento que cobraron notoriedad, aunque reconoce logros cuantitativos⁶ (sólo 6 de sus 40 alumnos de 2º grado de 1996 habían repetido), se explaya sobre las conductas desinhibidas de sus chicos, en particular de su niños wichí, que al igual que los mocovíes de la escuela «K» ya mencionados, llevan a cuevas una cultura que ha sido objeto de siglos de descalificación y sometimiento.

Al comprobar estas coincidencias en la valoración de los logros escolares, no puedo menos que comparar los procesos que atravesaron ambas mujeres, «personajes» en el sentido al que ya hemos aludido, (distantes geográfica y generacionalmente) y vincularlos con sus enfoques acerca de la educación.⁷

Sendos procesos:

- Remiten a una formación humanista de inspiración religiosa y a una similar sensibilidad por los problemas sociales y por los sectores más desprotegidos.

- Llevan de alguna manera la impronta de otros contextos socio-históricos que alentaron el compromiso y la militancia en favor de estos sectores. La primera por su edad y protagonismo desde joven; la segunda por haber sido motivada y movilizada por la obra de promoción social que desde décadas atrás realizan dos líderes de esta comunidad del extremo norte del país.

- Presentan personalidades autónomas, «saludablemente transgresoras» y, con anterioridad a su actual situación, sus proyectos y desempeños han sido interrumpidos por disposición superior al no compartirse sus alcances y/o enfoques.

• Son requeridas por la gente para desempeñar funciones; la primera, por los docentes para hacerse cargo de la dirección de su escuela; la segunda, por los vecinos para ocupar uno de los cargos que desempeñó, desde su llegada a la zona, hace doce años.

• Demostraron ser capaces de resolver en la práctica áulica los problemas que priorizaron pedagógicamente.

• Por su formación y situación familiar, pudieron haber optado por lugares menos exigentes profesionalmente y por condiciones materiales de trabajo sustantivamente mejores. La primera, Maestra Normal Nacional y Profesora de Nivel Intermedio, entre otros títulos de nivel terciario, pudo aspirar a ejercer la docencia en establecimientos «más confortables» y aún «más prestigiosos», vistos desde los parámetros con los que usualmente se valoran estas alternativas laborales; sin embargo, fue «reincidente» en su opción por escuelas que, en condiciones adversas, atienden a niños de sectores populares. La otra, Profesora de Nivel Primario y egresada de la Carrera de Ciencias de la Educación de una histórica universidad nacional, eligió como primer trabajo ejercer como maestra a muchos centenares de kilómetros de su ciudad natal, en un paraje inhóspito, por entonces carente de servicios elementales, con su esposo, también recién egresado como profesional universitario y un bebé.

El paralelo que he establecido permite, en primer lugar diferenciar entre los logros que distintos actores, desde lugares muy diferentes, ponen en foco: competencias instrumentales y mensurables, los unos; aspectos actitudinales, valorales, difíciles de medir, complicados para definir (E. Tenti, 1991), los otros. En segundo lugar, propone reflexionar sobre los procesos de producción de estos logros (cuali y cuantitativos) con aquellas poblaciones escolares «predestinadas» al fracaso.

En efecto, estos procesos remiten a historias y perfiles personales, grupales e institucionales que desbordan los límites convencionales de lo escolar y me mueven a recupe-

rar la frase ya citada de F. Beltrán «*su labor sólo puede ser transformadora en la medida en que se articule con otras prácticas en ámbitos no estrictamente académicos*». Son estas historias y perfiles, las que precisamente dan cuenta de los logros más genuinos y ponen de relieve las enormes dificultades para reproducirlos en el contexto actual y las que el sistema, soslayándolas, niega; exhibiendo sólo su epidermis: los rendimientos que las igualan, que las homogeneizan mediante la licuadora estadística de sus especificidades.

Por esta razón hemos hablado de *la contradicción de escuelas simultáneamente negadas y exhibidas*.

Cómo se construyó la contradicción

Recuperación democrática bajo tutela

La «voluntad es prisionera de la proyección de la historia concreta a la cual se aplica. Por eso podemos hablar de ‘historia’ en futuro» (Matus, 1980, p. 383).

En el caso concreto de la Argentina, «la reanudación del proceso democrático tiene lugar en medio de una crisis sin precedentes por su extensión, duración y profundidad».

No se trata sólo de las consecuencias de la expansión y consolidación hegemónica de un sistema económico que impone su modelo de funcionamiento transnacional – escribía en 1991 –; se trata, además, de grandes reacomodamientos geopolíticos y de transformaciones a escala civilizatoria que calan muy hondo en el pensamiento contemporáneo y en la cultura de masas. El mundo asiste azorado al espectáculo de su propia transmutación en coincidencia con el advenimiento de un nuevo milenio. Se trata de un proceso abierto, en plena actividad, *cuyo desenlace resulta difícil predecir*.⁸

En lo económico, la lógica del mercado parece imponerse y demuele las viejas instituciones keynesianas; en lo político-institucional, el Estado Benefactor está siendo llevado a su mínima expresión, *con pronóstico reservado*; en lo social, la polarización se profundiza y los conflictos que suscita la *pugna distributiva* plantean serios problemas de gobernabilidad.

En los países periféricos, el Estado Nacional *aparece como disfuncional* al modelo transnacional; *sus atributos se debilitan y sus competencias son revisadas y comienzan a ser redistribuidas* en el contexto de nuevas relaciones de fuerza con instancias supranacionales y con la sociedad civil y sus organizaciones.

Las consecuencias coyunturales de estos acontecimientos, con ajustes drásticos ante los procesos recesivos e hiperinflacionarios y las estructurales, de profundas reformas que se ensayan en el ámbito de lo público y lo privado, han constituido el escenario global de las gestiones educativas del país en estos últimos ocho años (Cantero, 1991),

concluía, al presentar los condicionantes de aquellos años.

He recurrido a esta larga cita de escritos propios, redactados, creo, en un punto de inflexión histórica para nuestro país, para cotejarlos con las reflexiones que ellos me suscitan seis años más tarde.

Con sólo poner atención en los textos destacados en negrita, muchos podrán convenir que, en primer lugar, el desenlace del proceso de transformaciones globales sigue siendo difícil de predecir, pero sí está ya clara su dirección, a quiénes perjudica y beneficia y su falta de sustentabilidad a largo plazo.

Respecto del Estado Benefactor ya no hay pronóstico que realizar. Al Estado Nacional le han desdoblado sus atributos en instancias supranacionales, regionales y locales, convirtiéndolo en un estado gerente, parcialmente privatizado y funcionalizado a los requerimientos del mercado (Hobsbawm, 1995; Chomsky y Dieterich, 1996; y otros).

Finalmente, la puja distributiva ha dado lugar a la pugna por la sobrevivencia de una amplia franja de sectores, que luchan apenas por no ser excluidos del mercado de trabajo y de beneficios sociales básicos.

Así, las posibilidades institucionales de recuperación democrática en la Argentina, a partir de 1983, estuvieron desde un inicio signadas por un juego de pinzas políticas: la presión por resolver viejos problemas históricos y enfrentar nuevos desafíos, de cara a una época que ya despuntaba, y los condicionamientos inédi-

tos de la crisis a la que ya he hecho referencia. Las manifestaciones económico-financieras de esta última, desembocaron años más tarde - como acabamos de recordar- en un proceso hiperinflacionario sin precedentes y en un endeudamiento externo que, prestidigitación de la deuda privada en pública mediante, sometieron al país a una dependencia sin precedentes del capital transnacional, paradójicamente en el contexto del auge del discurso de la interdependencia y la globalización. La historia, por reciente y socialmente dolorosa, es suficientemente conocida y padecida por la mayoría de la población, como para insistir en ella.

Con respeto a la educación, el «sólo objetivo de mantener bajo control la magnitud de los problemas actuales o de ‘administrar la crisis’, si se prefiere, es ya un verdadero desafío», escribía también hace seis años.

Si, a su vez, la intencionalidad política no se conforma con esta postura conservadora e intenta encaminarse en la dirección del progreso o, más aún, de la transformaciones sociales, necesita poner en juego capacidades excepcionales (Cantero, 1991a).

El párrafo apuntaba a llamar la atención sobre el carácter extraordinario de las dificultades de ese momento para acometer con éxito cambios sustantivos en el sector. Lejos estaba de imaginar todavía que esas capacidades excepcionales serían finalmente desatadas por la asistencia financiera externa y que se pondrían a servicio de una «nueva agenda política».

Sin embargo, aquella primavera democrática dejó tres lecciones:

- voluntad política que no se sostiene efectivamente en el protagonismo y control ciudadano se quiebra y, con el tiempo, se corrompe;
- capital y democracia siguen siendo un matrimonio por conveniencias, nunca bien avenido, y
- la democracia se recupera con dolor, pero tendemos a olvidar los dolores...

Gestiones condicionadas; desde la hiperinflación al ajuste estructural

De esta manera, la tensión conflictiva entre las exigencias políticas sectoriales y socia-

les de innovaciones y cambios educativos y las sobreexigencias de lograr sus propósitos en las condiciones que impusieron las crisis financieras y posteriores ajustes y reformas estructurales, acompañó a todas las gestiones nacionales y jurisdiccionales que se sucedieron desde entonces. Inicialmente, para

afrontar este desafío contaban con cuadros políticos cuya inexperiencia debía suplirse con compromisos militantes; con equipos técnicos desmantelados, que había que recomponer; con estructuras orgánicas y normas jurídicas en muchos casos inadecuadas, y con modelos y diseños curriculares y prácticas docentes incompatibles con el proyecto político democrático (Cantero, 1991b).

En algunas provincias, este esfuerzo se presentaba desmesurado y la militancia no alcanzaba para suplir la adversidad; era necesario además, se decía, eficiencia gerencial. Años más tarde, la eficiencia llegaría pero al precio de la devaluación de la militancia y de los condicionamientos de una nueva política y de los organismos que la financian.

La presentación de las gestiones centrales (nacional y provinciales) de educación en una encrucijada de tensiones contradictorias no tiene sólo un propósito descriptivo. Pretende, además, poner a consideración las siguientes cuestiones críticas:

- Mostrar a estas gestiones sectoriales formando parte de una estructura mayor, la del gobierno y del Estado en su conjunto, en un interjuego de relaciones entre actores situados desde intereses total o parcialmente diferentes, que expresan en el escenario interno del aparato estatal las contradicciones sociales que ya no se pueden dirimir en su interior. Estas tienen que ver, por ejemplo, con las políticas neoliberales de una modernización funcional de la educación, con las presiones neoconservadoras de un ajuste que poco repara en costos sociales, con resistencias múltiples, con proyectos políticos vernáculos diversos, en un abanico que va desde la demagogia más conservadora a la emergencia de incipientes alternativas. Hoy, las contradicciones, sin dejar de recurrir a

mediaciones que aún podemos llamar nacionales, se resuelven en instancias cuyo rastro se pierde en la vorágine de la sociedad global; al menos para el observador alejado del ápex estratégico que la hegemoniza.

- Afirmar que esta organización sectorial del Estado, surgida hace siglos por exigencias de una división del trabajo en su interior, particularmente dentro del Poder Ejecutivo (simétrica a la estructura especializada de una ciencia cuya evolución ha sido más apropiada para conocer que para gobernar el mundo (Matus, 1987), *no sólo* dificulta el abordaje orgánico de los problemas sociales (que no se manifiestan en compartimientos arbitrarios), planteando obstáculos insalvables por vía de la coordinación burocrática, *sino que* resulta funcional a un sistema que tiende más a la administración de estos problemas que a su resolución.

- Plantear que, si bien esta organización intrínsecamente conflictiva, permite la coexistencia al interior de la compleja cotidianeidad gubernamental de distintos matices y aún posturas políticas (inter e intraministeriales), las líneas de fuerza que la hegemonizan se expresan, más allá de los discursos y de la subjetividad de los funcionarios, en los hechos que convergen en otra cotidianeidad, la de las escuelas, sus maestros, sus alumnos, sus entornos sociales. Aquí, en la base del sistema educativo y de la estructura social, «el modelo cierra».

- Expresar sin embargo, que también estas contradicciones, al interior de las administraciones centrales, de los subsistemas jurisdiccionales – con sus márgenes de autonomía –, de las múltiples mediaciones regionales y locales, y de las instituciones y medios particulares, dejan abierto espacios (que no son fatalmente meros resquicios) para la resistencia, para la construcción de alternativas o, al menos, para que el modelo cierre pero no ahorque. Es en este punto donde, a mi juicio, se legitiman políticamente las estrategias de permear las gestiones gubernamentales desde otros espacios con pretensión contrahegemónica.

Cambio de agendas:

En los inicios de la recuperación democrática, con

las variantes propias del mapa político y regional del país, los proyectos educativos coincidían en propuestas más o menos transformadoras y ambiciosas que combinaban, con distinto énfasis, objetivos político-institucionales con objetivos sociopolíticos, socio-culturales, socioeconómicos y pedagógicos. Cada uno de estos – continuaba afirmando en ese trabajo – era generador de líneas de acción que procuraban, respectivamente:

- normalizar el funcionamiento de los órganos representativos del gobierno de la educación,
- recuperar el ejercicio de derechos estatutarios conculcados;
- avanzar en la democratización del poder en educación;
- recuperar identidades regionales y locales y aportar al fortalecimiento de la identidad nacional;
- paliar las carencias básicas de una importante proporción de la población escolar, y
- asumir desde las propias instituciones educativas el problema del fracaso escolar, y
- orientar la expansión y redistribución de los servicios hacia los sectores históricamente postergados (Cantero, 1991b, p. 5).

Sin embargo, pronto la crisis impuso la fuerza de la coyuntura y las energías debieron concentrarse más en la administración de conflictos y de episodios que amenazaron, incluso, desestabilizar el estado de derecho.

El costo de esta dispersión de esfuerzos, en el intento de alimentar procesos de cambio profundo y atender, al mismo tiempo, emergencias permanentes, fue el de la postergación de algunos proyectos prioritarios, lentificación del ritmo de ejecución de otros y logros insatisfactorios en función de expectativas iniciales quizás desmesuradas (Cantero, 1991b, p. 5).

Muchos programas sustantivos provinciales (transformaciones curriculares y globales en el nivel primario, por ejemplo) debieron aguardar al segundo período de gestiones democráticas (1987/91).

Analizando ahora este segundo período, precisamente en el trabajo que acabo de citar, se observa que, de un total de 225 programas priorizados políticamente por las jurisdicciones provinciales de todo el país, la mayoría (61%) se concentraba en rubros sustantivos: «transformación curricular y escolar», «aprendizaje escolar» y «formación, perfeccionamiento y apoyo docente». Un 30%, que no deja de ser importante, apuntaba a la expansión del servicio y a paliar las carencias «extrínsecas» al sistema educativo. En una aparente contradicción, sólo la mitad de las jurisdicciones informaba sobre programas prioritarios que incluyeran acciones de descentralización, regionalización y participación. Esto se debía a que, por una parte, muchas provincias nunca asumieron, desde sus administraciones educativas, políticas de apoyo a procesos de democratización sustantiva de la sociedad o, si lo hicieron, tuvieron una vida efímera. Por la otra, a que muchos programas que apuntaban tanto al mejoramiento de la calidad de la educación como a la expansión y cobertura del sistema, incluían «modalidades descentralizadas y participativas en su concepción y ejecución». Sin embargo, estos últimos pronto comprobarían que sus proyectos hacía ya un tiempo que carecían de sustentos políticos más amplios (de sus gobernadores y del Ministerio nacional) y que la descentralización y participación estaban en proceso de resignificación ideológica.

De todas maneras, asistíamos a una evidente pedagogización de la agenda de los políticos y técnicos de la educación en comparación con décadas anteriores. Esto

pareciera confirmar al interior del país -decía entonces con dudas- algunas afirmaciones de organismos internacionales relativas al agotamiento en América Latina del modelo de desarrollo educativo centrado en la expansión y cobertura de la educación básica, y a su progresivo reemplazo por uno de desarrollo centrado en la calidad de los aprendizajes (Cantero, 1991b).

Evidentemente, lo que se estaba agotando era una política de democratización de las oportunidades educativas (la democratización de las

posibilidades nunca pasó, en general, del discurso), para iniciar un proceso regresivo de segmentación creciente de ofertas y calidades.

Producido el recambio de equipos para un tercer período de gobiernos provinciales constitucionales sucesivos, se dan las condiciones para una recentralización de la orientación política del país, que se expresa en una progresiva alineación de las jurisdicciones a las pautas nacionales, luego de largos forcejeos en los que, desde el poder central, abundaron las tácticas de cooptación y confrontación.

En este contexto se produce una reestructuración ministerial en la educación nacional, previo reemplazo de ministros. Pocos meses atrás había escrito:

se considera...alarmante el nivel de articulación con el MCE (Ministerio de Cultura y Educación), en momentos que se acaba de legislar sobre la transferencia de los establecimientos educativos nacionales de nivel medio a las provincias y a la MCBA y en que se replantean las funciones futuras de un 'ministerio sin escuelas' (Cantero, 1991a, p. 20).

En efecto, *sólo el 4% de los programas educativos provinciales prioritarios coordinaba su ejecución con el ministerio nacional*.

En otro trabajo ya citado y en la misma época, transcribía las preocupaciones de un funcionario de gobierno federal brasileño:

Si un ministerio federal no cuenta con recursos para distribuir, compensando las diferencias regionales, las políticas de descentralización y de transferencia agravan los problemas de equidad y segmentación. Debería concebirse algún mecanismo federal en tal sentido, que no necesariamente debiera estar en manos del Ministerio de Educación. Si este mecanismo no existe y el Ministerio no cuenta además con un alto poder normativo y credibilidad técnica, resulta difícil la unidad nacional a través de la educación (Cantero, 1991a, p. 20).

El mecanismo fue implementado, pero no para un Estado regulador de procesos de integración social sino para un aparato supletorio de los «desajustes» del mercado. El poder normativo creció de manera superlativa, pero en un

contexto de desintegración y exclusión social y de desnacionalización en todos los órdenes.

El giro político tuvo una fecha: el 14 de abril de 1993, día en que fue sancionada la Ley Federal de Educación, «que puede ser tomada como la del nacimiento de una nueva concepción educativa en el país».

A partir de entonces -y sobre los ejes del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología, que permiten el crecimiento sostenido- se incorporó a la legislación nacional un nuevo recurso para la construcción de un proyecto educativo propio, moderno y eficaz (MCE, 1993, p. 13).

«No es difícil comprender por qué esta reforma educativa tiene un énfasis muy marcado en la educación tecnológica para todos y desde muy temprana edad».

En un mundo globalizado, donde nuestros productos y nuestros empresarios y trabajadores compiten a escala mundial, lo que está en el fondo en competencia es nuestra cultura productiva versus la de otros lugares del planeta. ¿Cómo generar una cultura cada día más productiva? Aparece la escuela como el primer espacio estratégico para atender temas vinculados con la organización y la economía de la producción, sus procesos y mercados y aun para incluir el problema de la desocupación estructural (MCE, 1996).

El notable sesgo de este discurso ministerial pone de manifiesto el grado de reduccionismo político que habrá de caracterizar a la nueva agenda educativa desde entonces a la fecha.

Por lo que expresáramos anteriormente con respecto de la organización y distribución de responsabilidades al interior del Poder Ejecutivo, parecería que desde este discurso resulta innecesario aclarar nada sobre el destino y los destinatarios del crecimiento al que contribuirían estas reformas educativas; no es su responsabilidad. La preocupación se centra en la captación (selectiva, por cierto) de recursos financieros para el sector, fundada en la funcionalización de la educación a los requerimientos del mercado transnacional y legitimada mediante el argumento de las exigencias de la globalización creciente.

Al respecto afirma un colega español: el neoliberalismo «no reconoce fronteras»...

E inspira reformas educativas latinoamericanas tan emblemáticas como las de Argentina y Chile, donde las políticas de ajuste estructural han tenido su correlato en el sector educativo con la privatización, la descentralización y la desregulación (Carbonell Sebarroja, 1996, p. 26).

Luego de estos señalamientos, ¿será necesario aclarar que ellos no apuntan, obviamente, a negar la necesidad de una positiva integración entre producción, trabajo y educación, sino a demandar por la multidimensionalidad de esta última; lo que equivale a sostener una utopía de plenitud humana, a no caer precisamente los educadores, en la torpeza de reducir los sistemas educativos a factorías del *homo empleabilis*? Sería bueno, además, que los políticos de la educación no caigan tampoco en la torpeza de justificar y legitimar estos reduccionismos en la contribución del sector a la disminución del desempleo, sobre todo cuando se trata de educación básica. Después de los análisis de las tendencias al respecto realizadas por Robert Reich (1991) y Jeremy Rifkin (1996), que se desempeñaran como ministro y asesor, respectivamente, del actual mandatario norteamericano, más bien habría que basar esta 'legitimidad' en el aprovechamiento de las ventajas comparativas que ofrecen al capital transnacional enormes reservas laborales nacionales, capacitadas a un nivel de competencias equiparables.

En este nuevo contexto entonces, de reduccionismo de objetivos políticos y de recentralización estratégica en el Ministerio nacional, la agenda de las provincias, que soportan el agobio financiero y el sobrepeso de la administración de los servicios nacionales transferidos hace cuatro años, se organiza ahora en dos grandes líneas: la de implementación de la Ley Federal de Educación y la de fortalecimiento de los procesos de descentralización operativa ya realizados. La asistencia financiera del Banco Interamericano de Desarrollo y del Banco Mundial va a sustentar, respectivamente, estas líneas programáticas.

El Ministerio «sin escuelas», por su parte, se reserva la planificación, dirección y control de la gestión global del sistema, con una instancia de negociación y construcción de consensos: el Consejo Federal de Cultura y Educación, presidido por el Ministro nacional e integrado mayoritariamente por ministros de provincias políticamente afines al gobierno federal. En él, las discusiones se centran sobre todo en cuestiones procedimentales y reglamentarias que apuntan más a disminuir costos políticos coyunturales y conseguir ventajas territoriales en la implementación de los cambios, que al debate de sus contenidos, fundamentos y consecuencias últimas. El tratamiento de estos problemas suele ser delegado a equipos técnicos centrales, supervisados por sus funcionarios.

Desde un piso inédito de disponibilidad de recursos, los programas y sistemas principales que actualmente sostienen estas funciones estratégicas son: el Programa de Contenidos Básicos Comunes; el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad; la Red Federal de Formación Docente; la Red Federal de Información Educativa; el Programa Nueva Escuela; el Plan Social Educativo, y, desde luego, la coordinación de las relaciones del sector con los bancos internacionales. La mayoría de estos programas tiene llegada directa a la totalidad o parte de los establecimientos educativos del país; compaginando una descentralización operativa con una relación de costos-beneficios políticos favorable a la administración central, ya que el mayor desgaste de la implementación lo absorbe la intermediación provincial.

Las políticas y programas para el *subsistema universitario* constituyen un diseño paradigmático del modelo educativo vigente, pero su tratamiento excede los propósitos de esta ponencia.

Ahora bien, ninguno de estos programas se ajusta lineal y mecánicamente al modelo global; una afirmación de este tipo sólo sería producto del desconocimiento de las características y condiciones específicas del funcionamiento de los mismos y de la complejidad y contradicciones propias, en general, no sólo del aparato estatal, sino de transformaciones globales muy dinámicas. De esta com-

plejidad, contradicciones y dinámica es posible que se abran espacios y se produzcan efectos inicialmente no previstos...

Ejes de la contradicción

Por esta razón, para una lectura más *compreensiva* de la complejidad de estos procesos, propongo *seis ejes para el análisis* de cada lector. Con ellos no se intenta una confrontación de categorías absolutas sino la comprensión de un corrimiento de ejes, de un traslado de acentos en esta modificación de agendas de políticas educativas que he sintetizado; se trata, además, de analizar hechos más que discursos.

• *De políticas públicas a políticas privadas:*

El efecto debilitante de la expansión del capital transnacional sobre la capacidad de auto-determinación nacional es más notable en los países del Tercer Mundo que constituyen el eslabón más endeble de la cadena de explotación planetaria y en la jerarquía de poder internacional. De hecho la erosión de su potestad alcanza ya tal dimensión que puede afirmarse positivamente que su gobernabilidad ha sido expropiada sustancialmente y depositada en los centros de poder internacionales (Chomsky y Dietrich, 1996, p. 67)

«Se reclama un Estado gerente, sin fines y consecuentemente sin política, transmisor y ejecutor de decisiones de una élite...» (Alfonsín, citado por Dietrich, 1996, p. 67)

• *De la federalización a la recentralización:*
El 24 de noviembre de 1989 participé de la firma de un documento elaborado por los representantes de las áreas de planificación de las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Santa Fe, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y el Consejo Federal de Inversiones (Seminario Taller de Planificación Educativa, 1989). En ese documento expresábamos:

La experiencia de la transferencia de las Escuelas Primarias en 1978 y la de otros países de América Latina, que en el marco de regímenes políticos no democráticos utilizaron la descentralización para aumentar el control social de los elencos gobernantes sobre la ciudadanía,

debilitar al Estado Nacional restringiendo su responsabilidad social e incrementando las desigualdades, es aleccionadora (Seminario Taller de Planificación Educativa, 1989).

Frente a la estrechez de los recursos del Estado y a la crisis socioeconómica que afronta el país, la descentralización plantea el desafío de arbitrar respuestas para cumplir eficazmente con su responsabilidad de atender las necesidades esenciales básicas de la población con calidad y eficacia. Más allá de las necesidades de ajuste fiscal, el sistema democrático requiere para su consolidación un Estado que asuma en forma decisiva (el rol) de redistribuidor de los esfuerzos para superar la crisis.

En caso contrario, la descentralización de los servicios educativos sólo serviría para aumentar el descontento y la presión de la población sobre las autoridades provinciales a fin de obtener respuestas a sus demandas de más y mejor educación, generando dificultades de gobernabilidad del sistema.

En este sentido, la experiencia política hace prever un incremento de las erogaciones provinciales como consecuencia de estas mayores demandas y presiones que habrá de sumarse a los mayores costos que provocará la transferencia por sí misma: como resultado de la nivelación de salarios preexistentes, la diversificación de las administraciones de los servicios y su redimensionamiento y la unificación de los aportes previsionales, entre otros (Seminario Taller de Planificación Educativa, 1989).

Tres años más tarde la transferencia se realizó y, como si fueran estos párrafos la *crónica de una muerte anunciada*, lo que verdaderamente se descentralizó fueron las dificultades presupuestarias, el peso de la gestión de los servicios y la administración de los conflictos. Paralelamente, el Ministerio nacional recentralizaba la dirección estratégica de la educación del país.

En 1993, el Estado nacional, representado por su Presidente, y los gobiernos provinciales firmaron un Pacto Educativo ante la casa natal de Domingo Faustino Sarmiento, comprometiendo al cumplimiento de una serie de pautas encaminadas a la duplicación del presupuesto para el sector con respecto a los valores de 1992, según lo establecido ese mismo año por la Ley Federal de Educación.

El pacto no se cumplió y, frente a las crecientes dificultades, las provincias más importantes, que se encuentran mejor posicionadas en su relación de fuerzas con el gobierno central, comienzan a adoptar modalidades propias o congelar la implementación de las reformas que la Ley prevé.

• *De la educación para la democracia a la educación para productividad:* La recuperación de la democracia en 1983 trajo aparejada la necesidad de comenzar, una vez más, a recuperar *la república perdida*, y, una vez más también, era indispensable retomar el viejo proyecto educativo de la formación de ciudadanos.

Esto llevó a centrar todos los esfuerzos en sintonizar los objetivos pedagógicos con los político-sociales de participación y animación y, quizás por aquello de la *teoría de la curvatura de la vara*, se intentó torcer la historia autoritaria reciente forzando procesos que, como siempre demuestra también la historia, requieren otros ritmos.

Conviene tener en cuenta – escribía en 1991 – que los procesos de participación considerados en sí mismos como procesos educativos o entendidos como un aspecto de la gestión de programas educativos formales y no formales, deben adecuarse a los tiempos que son propios de este ámbito. Y esto es así, no sólo porque la participación, como toda práctica social, requiere tiempo para adquirir sentido, sino porque ésta es un aprendizaje que, en el caso de los niños y jóvenes, debe acompañar el ritmo propio de los demás aprendizajes dentro y fuera del sistema educativo y, en el caso de los adultos, debe remover complejas estructuras muy consolidadas de representaciones, hábitos y actitudes generalmente poco compatibles con los estilos de relación democrática que ella misma exige, habida cuenta de una historia en la que la ciudadanía ha sido una condición excepcional, ejercida, además, en sus aspectos más formales por las grandes mayorías. Todo ello, sin contar las diferentes temporalidades propias de la condición de cada actor social. Obrero o empresario, jubilado o estudiante, cesante o funcionario, mujeres o varones, todos ellos tienen nociones diferentes de tiempo y, por ende, tienden a disponer de su tiempo de manera también diferente. A la vez, sin embargo, hay una realidad simultánea para todos ellos (Cantero, 1991c).

¿Cómo

vincular ambas dimensiones, urgencia subjetiva y plazos objetivos para crear un orden contemporáneo? ¿Cómo sincronizar las diferentes temporalidades?, pregunta decisiva en la construcción de un orden social (Lechtner, 1991).

Hoy el discurso de la educación como inversión y de la prioridad de la formación de recursos humanos parece querer torcer la vara hacia la reducción de aquel ciudadano inconcluso a su función económica como potencial trabajador. «Como en otras épocas, los misioneros de la nueva fe quieren que la educación sea el vehículo privilegiado para su implantación generalizada (Fernández, 1995).

De esta «fe» da cuenta la editorial ministerial ya citada: «Lo que está en competencia es nuestra cultura».

• *De la justicia social a la compensación de desequilibrios:* Desde el modelo solidario y redistributivo que se inspiró desde un amplio espectro político, y que presentó la implementación de programas asistenciales (a través y por fuera del sistema educativo) como acciones de emergencia dentro de la crisis de los '80, se pasó al discurso de los costos inevitables de un cambio que había que paliar y, luego, a una progresiva naturalización de la pobreza como bolsones que son frutos de las inequidades funcionales del sistema, a las que es necesario atender para evitar tensiones que afecten a su gobernabilidad.

La reducción de la pobreza y de las desigualdades sociales es concebida, a un tiempo, como un simple subproducto, que el día de mañana será la consecuencia de los equilibrios y del crecimiento recobrados gracias al libre funcionamiento de la economía de mercado: «El buen funcionamiento de los mercados engendra a menudo y *de forma natural* una mayor justicia social» escribe el Banco Mundial (1991: 158). Para el caso latinoamericano, por ejemplo, en el capítulo sobre previsiones para el año 2000 se afirma que si las reformas liberales no se replantean, se 'registrará una reactivación del crecimiento que será suficiente para permitir un retroceso de la pobreza en la región' (Banco Mundial, 1993a: X) (Salama y Valier, 1996).

En el fondo, lo que se sigue sosteniendo es la vigencia de la «teoría del derrame», como desborde natural del crecimiento (Kliksberg, 1994).

El razonamiento que lleva a pedir a los pobres – continúan afirmando Salama y Valier – no sólo es aventurado, sino también arriesgado en países donde la pobreza, las desigualdades y las formas precarias de trabajo son tan importantes. Es arriesgado a tal punto que sus propios adeptos sintieron la necesidad de proponer la implementación inmediata de políticas sociales destinadas a los más pobres entre los pobres (Salama y Valier, 1996).

• *De la integración al conflicto y la exclusión:* Desde la integración social que se intentaba mantener mediante un intento por reconstruir el Estado de Bienestar, estructuralmente afectado por aquel entonces, y por medio de políticas heterodoxas en materia económica, se fue entrando progresivamente en una espiral de conflictos que hoy están trascendiendo al plano internacional. El desempleo generado por las transformaciones estructurales en la economía, las reformas en el Estado y los procesos globales de innovación tecnológica ha alcanzado niveles nunca conocidos en el país.

Gran parte de los docentes se han sumado a una nueva categoría de pobreza: los pobres de posición (que administran a los pobres de condición) y su malestar ha dado lugar a nuevas formas de protesta, hasta hace poco inimaginables: el ayuno voluntario.

La preocupación por las formas de exclusión social que originaba un sistema segmentado y expulsor, ha cedido lugar al debate sobre la violencia escolar y la disciplina y sus manifestaciones cotidianas suelen ser noticia en los medios.

• *De un país a dos países:* La polarización social a la que conduce este modelo está siendo ya materialmente visible en la geografía del país y sus ciudades. La Argentina con un amplio desarrollo de estratos sociales medios está cediendo lugar a *dos argentinas*: la que se concentra en algunos kilómetros cuadrados de la zona norte de Buenos Aires y en algunos *country's* custodiados de su periferia y la otra, la que ingresa de nalgas al siglo XXI.

En la educación también se observan las dos caras de una misma moneda. Mientras en algunas ciudades del interior los '90 llegaron con la novedad de escuelas privadas no subvencionadas por el Estado, con aranceles sólo accesibles para la minoría floreciente, y las universidades privadas se han duplicado en relación a la década anterior (con tendencia a triplicarse en el próximo lustro), otros argentinos celebran la llegada del libro a la escuela y el reemplazo de la *escuela rancho* por una modesta de ladrillos, de la mano de las políticas compensatorias.

Lamentablemente el libro llega en un contexto en el que ya pocos recuerdan el valor del conocimiento como camino de emancipación, de un asistencialismo nuevamente asociado a políticas clientelistas y no a proyectos de promoción social y cultural.

Todo este largo camino, recorrido en tan pocos años, permitirá quizás entender mejor por qué algunas escuelas son hoy exhibidas por los logros que ellas mismas no priorizan.

Escuelas que interpelan, orientan y reclaman

Cuando hace un año concluíamos la primera etapa de la investigación, que ha servido de base a una buena parte de esta ponencia, nos preguntábamos: ¿es que estas escuelas, en el contexto de las tendencias *pesadas* de esta época y, hoy puedo agregar, en el marco del *cambio de agenda* o, mejor, de fuerte giro político, que ha sufrido la educación en nuestro país, ¿no evocan acaso la imagen patética de escuelas *quijotes enrolladas 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, decíamos, y el modelo descrito pudiera ser sustentable a largo plazo, política, social y ecológicamente, la respuesta sería afirmativa. También lo sería desde una perspectiva educativa sino fuera porque el «desarrollo hu-

mano se condiciona pero no se prescribe» y «a medida que aumenta la libertad individual, puede expresarse más y mejor la resistencia a los reduccionismos de la época» (Fernández, 1995, p. 10).

Desde esta perspectiva entonces, estas admirables y, a la vez, escasas, frágiles y vulnerables escuelas argentinas, bien pueden dejar de considerarse como decíamos al comienzo como sobrevivientes de una época que concluye, para *ser resignificadas como referentes insoslayables para una época posible*; para la construcción de esa posibilidad, ellas son referencias que interpelan, orientan y reclaman.

Escuelas que interpelan

Como se recordará, la factibilidad de los logros que estas escuela privilegian tiene que ver con una trama de factores y procesos complejos y de difícil reproducción. Estos parecen remitir a individuos y/o grupos, con sus historias y circunstancias, que se convocan, se potencian y se constituyen en catalizadores de una voluntad colectiva que los instituye como sujetos sociales.

Luego de todo lo expuesto parece difícil sostener que los rasgos colectivos presentados y los elementos que les han servido de *catalizadores* sólo sean accesorios en relación con los logros institucionales que ya hemos sistematizado. Esto nos obliga a profundizar las reflexiones y plantear *una primera línea de interpelación teórica con proyecciones políticas*.

En efecto, al analizar y comparar estas características con algunas de las que han sido definidas por determinados investigadores como «el núcleo básico» de las escuelas eficaces (Purkey y Smith, 1983, citados por Namó de Mello, 1994), se observan, en general, bastantes coincidencias. Estos incluyen factores referidos a la presencia de liderazgos, expectativas en relación con el rendimiento de los alumnos, tipo de organización, atmósfera o clima de la escuela, distribución del tiempo, acompañamiento de los niños, estrategias de

capacitación de los profesores y apoyo y participación de los padres.

Sin embargo, las diferencias comienzan a evidenciarse cuando se comparan los criterios de eficacia con el tipo de objetivos a los que estos estudios remiten. En efecto, dicha eficacia parecería supeditarse a la focalización de los esfuerzos institucionales en el aprendizaje de «contenidos básicos», evitando «objetivos muy ambiciosos» que ofrecen dificultades para ser evaluados. Los casos en que se funda nuestra investigación, por el contrario y como hemos visto, exhiben logros evidentes con niños aborígenes, urbano-marginales y «de la calle» en aspectos muy complejos de evaluar (si de medirlos se trata), como la autoestima, la capacidad crítica y la convivencia escolar en un clima de muy escasa agresividad, además de los que se refieren a su retención y promoción por la apropiación de los saberes que el curriculum oficial definiría como básicos.

Habría que preguntarse entonces a qué paradigma de evaluación remiten estas dificultades y si este «núcleo básico» de la eficacia pedagógica no debería encuadrarse dentro de lo que Félix Angulo Rasco (1993), refiriéndose en este caso a los paradigmas de la calidad de la educación, define como el paradigma de la calidad de producción. El mismo alude a una calidad preestablecida en base a estándares que deben alcanzarse mediante una autonomía institucional relativa, adaptativa y ejecutiva, necesaria para buscar los mejores caminos para su logro en cada situación concreta.

Las escuelas que investigamos, en cambio, parecen privilegiar lo que el mismo autor denomina como calidad de fines, es decir instituciones que, a partir de un énfasis en la dimensión ética del problema de la calidad, *se permiten* la autonomía crítica de construir, de gestar currículos, comenzando por el análisis, debate y decisión democrática sobre los propios fines de su proyecto educativo.

A partir de aquí, los casos estudiados se apartan de lo que se pretende generalizar como «núcleo básico» del «éxito» pedagógi-

co y que Namó de Mello asocia con las mismas condiciones básicas que se requieren para dicho éxito en «casi todas las instituciones y emprendimientos humanos».

Cabe interrogarse entonces si estas diferencias no surgen precisamente de un posicionamiento con respecto a los fines y, por ende, al modelo societal de referencia.

En efecto, no es casual que cuando los autores aparecen como vinculables a un paradigma de calidad entendida como «producción» (más apto para la formación de consumidores que de ciudadanos, por ejemplo), encuentren más similitudes que diferencias al comparar las condiciones de «eficacia productiva» de las distintas organizaciones sociales.

Parecen no reparar que el marco científico que toman como referencia para fundamentar estas afirmaciones es el de las ciencias de la administración; ciencias que no fueron construidas a partir del estudio de la enorme diversidad de organizaciones existentes, sino de dos tipos particulares de ellas: el de las empresas y el de las grandes burocracias.

En ambos casos, se trata de organizaciones que en relación al «recurso humano» han privilegiado históricamente propósitos de adaptación e identificación a objetivos prescritos. Precisamente estos propósitos han sido los ejes estructurantes de buena parte de la producción teórica y metodológica de las ciencias de la administración; no es casual que en el marco de estas ciencias algunos enfoques teóricos hayan naturalizado el concepto de sumisión.

En cambio, cuando los autores aparecen adscriptos a un paradigma de «calidad de fines», procuran fundamentar sus discursos en las especificidades de un tipo particular de organización social, el de la escuela, y de una escuela que, además, se propone objetivos profundamente educativos; entre otros, los orientados al despliegue de personalidades autónomas y críticas.

En estos casos, sin embargo, los investigadores no pretenden otorgar validez universal a los constitutivos peculiares de estas organizaciones, sino referirlos a contextos espacio-temporales determinados.

Es a partir de estas especificidades y de las que, además, devienen de las condiciones de adversidad en las que se insertan las instituciones estudiadas, que se han podido comprender sus estilos de gestión y asociarlos con sus logros.

Otra línea de interpelación teórico-política se refiere a las condiciones de reproducción de estas experiencias.

En este sentido y a lo largo de esta ponencia, hemos tratado de enunciar factores que a nuestro juicio, parecen conformar los hilos que facilitaron la elaboración y sustentaron el tejido de los procesos de construcción institucional de los proyectos en las dos escuelas estudiadas.

Es interesante pensar que el tipo particular de trama y las características distintivas del tapiz que se va elaborando (F. Beltrán, 1996) tienen que ver, no sólo con las lanas y el dibujo (actores y proyectos al interior de la escuela) sino también con la disposición, variedad, cantidad, tamaño y grado de tensión de las cuerdas del telar, de sus dimensiones y formas, en los cuales se teje dicho tapiz (factores y procesos históricos, sociales, económicos, culturales y políticos provenientes de la sociedad).

Condensando nuevamente las conclusiones de nuestro Informe de Avance, sostenemos que una vía para abordar esta cuestión es la de analizar las tendencias que se observan en materia de *formación y actualización docente*.

Al respecto es preciso reconocer que una política de formación y capacitación docente que apunte a desarrollar conocimientos disciplinarios, con razonable sustento científico y un grado de actualidad importante es, sin duda, deseable y valorable en términos generales.

Del mismo modo, el tratamiento serio de cuestiones didácticas propias de diferentes campos de conocimientos y adecuadas a distintas etapas del desarrollo infantil, aparece como algo fuera de toda discusión.

Así mismo, el conocimiento de la normativa vigente, que organiza con parámetros legales la institución escolar, es un elemento necesario para orientar los procesos de gestión de un grupo docente en cualquier escuela.

Sin embargo, justamente a la luz de estos primeros avances en la investigación realizada, podemos afirmar que *esto no basta*. Creemos que propiciar la formación de docentes y de equipos de gestión capaces, no sólo de sobrevivir y mantenerse en condiciones adversas como las analizadas en el punto 2.3, sino de gestar y sostener proyectos educativos tendientes a desafiar esas mismas condiciones, requiere de otros contenidos y otros procesos, no muy frecuentes en las propuestas actuales.

Es difícil pensar que desarrollen una verdadera actitud y capacidad de análisis de su trabajo docente, si no se crean situaciones donde se estudien los factores y procesos que sobre ella y en su interior están condicionando.

Es difícil suponer que se capacita para el trabajo docente, marcado por la continuidad entrecruzada de factores que disparan situaciones de alta imprevisibilidad y complejidad, desde el tratamiento de aspectos cognitivos, metodológicos, disciplinares y técnicos separados.

Es difícil que los docentes sean capaces de identificar y enfrentar los problemas muy serios que les demanda su rol profesional, sobre todo en situaciones estudiadas en este trabajo, sin la posibilidad de una formación, acción y reflexión sólidamente fundadas y social y grupalmente compartidas.

Es difícil esperar que los maestros de escuelas como éstas, elaboren propuestas creativas, pertinentes y eficaces para niños de sectores populares; si perciben que sólo en ellos se deposita la responsabilidad de lograr los estándares fijados y no se modifican las situaciones de vida de las familias de sus alumnos.

Parece una paradoja, creer que un rol de creciente proletarianización técnica, ideológica y económica, como es el del maestro (F. Angulo Rasco, 1993) — Y más aún el de estas escuelas, que suelen estar destinadas a los de menor puntaje en el ranking del escalafón — será deseado por sujetos activos, creativos y con condiciones para afrontar exigencias y situaciones de sobrecarga laboral y emocional.

Resulta poco creíble que realmente se está apuntalando la formación de docentes responsables y capaces de ejercer su auto-

nomía, cuando no tienen voz en el análisis de sus propios procesos de capacitación y cuando crecen y se implementan cada vez más instrumentos de control que reducen la evaluación a un proceso de «rendición de cuentas» (accountability).

No será fácil que los maestros estén en condiciones no sólo de responder, sino también de anticiparse ante la diversidad y la heterogeneidad, propias del objeto y contexto de su trabajo, si llegan a prevalecer políticas y prácticas de formación y capacitación uniformes y homogéneas.

Por último, creo que estas experiencias *interpelean toda concepción reduccionista de la educación*, poniendo en este caso al descubierto la pobreza y parcialidad de las políticas que se elaboran como respuesta a los apetitos del mercado, siempre insaciable, y no a partir de las voces de millones de sujetos que tienen derecho a algo más que a ser incluidos en el mercado.

Ya muchos errores históricos se cometieron sacrificando la justicia o la libertad, según los contextos geopolíticos, en aras de la Productividad. Nosotros «estamos todavía a tiempo de preguntarnos si esa diosa merece nuestras vidas» (Galeano, 1994).

Escuelas que orientan

En el capítulo dedicado a exponer cómo estas escuelas son y qué han logrado y a reconstruir el proceso que las hizo posibles y en la interpelación insinuada apenas en el punto anterior, dejamos planteadas de manera explícita o implícita una serie de orientaciones, particularmente en relación a un modo de asumir la profesión docente, a un estilo de gestión capaz de dar cuenta de logros significativos y a modalidades y estrategias de formación docente.

Trataré entonces de resumir y sistematizar algunas cuestiones al respecto y, al mismo tiempo hacer algunas advertencias.

En primer lugar, estas experiencias señalan un rumbo que pone en evidencia las posibilidades y flaquezas de un proyecto educativo que, con respecto a los niños de sectores po-

pulares, se proponga una pedagogía que elucide, que los ayude a entender su propia situación; que los capacite para actuar en un mundo inicialmente adverso, y que les de razones para ser coherentes con una opción ética.

Estas razones están en la solidaridad que expresan los docentes que han protagonizado estos proyectos; en la profesionalidad con que han asumido este compromiso y en la voluntad política de proyectar sus propias experiencias pedagógicas. En estas razones también estriban sus posibilidades.

Pero ponen de manifiesto, además, las flaquezas de iniciativas que surgen en contextos que no las respaldan o que las reconocen en aquello que – como he dicho – ellas no priorizan. Se trata, además, de organizaciones vivas y de individuos en permanente interacción dentro de ellas; por lo tanto están, como todas, sujetas a las crisis, conflictos, cambios o rupturas de sus propios procesos.

Nuestro trabajo de campo nos permitió asomarnos a la intimidad de estas instituciones durante el lapso de un año; por ello, los emergentes considerados permiten caracterizar ese momento de sus vidas. No podemos aventurar entonces certezas de continuidad.

Sin embargo, lo que hemos podido elaborar a partir de lo observado, sirve para despejar cualquier sospecha de que nuestro análisis apunte a justificar la depositación en las escuelas de responsabilidades político-institucionales ilegítimas. En efecto, desde algunas gestiones centrales de la educación, se exhiben escuelas como éstas con un discurso velado o desembozado que le dice a los docentes: «a pesar de todo, todavía se puede», a pesar de las adversas condiciones que deben soportar alumnos y maestros, «a pesar de los pesares» (Galeano, 1994).

A veces, incluso, se insiste en la sistematización de este tipo de experiencias, no sólo para aprender de ellas, sino para exhibirlas como prueba de todo lo que es posible hacer mientras se espera...

Nosotros afirmamos todo lo contrario:

- los logros pertinentes para los niños de

sectores populares no pueden quedar supe- ditados a la convergencia de factores excepcionales;

- sin embargo, alguno de los rasgos de los sujetos sociales 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;

- los educadores se forman y desarrollan en condiciones pedagógicas, laborales y profesionales dignas;

- los educadores no son producibles por programas de reciclado;

- una verdadera política compensatoria es la que hace 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);

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

- la 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.

Se trata entonces de tejer una trama también global de sostén y desarrollo 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 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).

Escuelas que reclaman

Si coincidimos en esta resignificación de los casos estudiados y le asignamos el papel interpelante y orientador que he propuesto, tenemos que asumir los reclamos que

ellas y muchas otras formulan a diferentes actores sociales.

En primer lugar, siendo esta una ponencia desarrollada desde un proyecto de investigación universitario, cabe señalar que uno de los apoyos que se reclaman son *de naturaliza teórica* (esto no sólo lo afirmamos desde nuestras propias observaciones sino que así nos lo han manifestado sus protagonistas).

En efecto, desde los ámbitos académicos se señala que el trabajo docente con sectores populares requiere, entre otras cualidades, un enorme esfuerzo de descentramiento cultural y la capacidad para captar las lógicas y saberes propios de estos niños. Sin embargo, muchas veces, desde la universidad sólo se les aportan recomendaciones bibliográficas que suelen ser fruto de investigaciones cuyo sustento empírico tiene que ver con contextos muy alejados cultural y geográficamente del medio al que pertenecen estas instituciones. También se suele recomendarles la adopción de metodologías de investigación-acción para abordar estas problemáticas. Sobre todo esto, además, se les ofrece, a veces, talleres de reflexión y cursos de actualización.

Sin embargo, la base de soporte específico del esfuerzo que deben realizar estas escuelas sigue siendo escaso. Se trata de investigaciones antropológicas, sociológicas, psicolingüísticas, etc. que aporten a la construcción de teorías de alcance medio que sirvan de soporte a su acción y puedan confrontarse con ella.

Quizás estas carencias no sean sólo fruto de las vicisitudes por las que han atravesado las universidades públicas en Argentina (y en América Latina) en las últimas décadas, sino de crisis más profundas que han impactado en la subjetividad de muchos intelectuales y conducido a una reflexión teórica muy autocentrada en los problemas de la academia, en el impacto subjetivo en muchos universitarios del desencanto contemporáneo con las promesas de la modernidad, en un duelo aún no elaborado con la pérdida de certezas, de fuentes de sentido, del acicate utópico. Es tiempo de despertar, y ver que la historia sigue proveyendo sentidos para un futuro que no espera y para gente que

no puede dejar de esperar. Una responsabilidad particular al respecto le cabe a las Facultades de Ciencias de la Educación.

Otro ámbito al que se dirigen las miradas en búsqueda de apoyo son las diversas instituciones que pueden contribuir a tejer una red de comunicaciones y respaldos de todo tipo a estas escuelas: las organizaciones gremiales, las diversas ONGs que se persiguen objetivos vinculados con la educación, las instituciones religiosas, comunitarias, etc.

En este sentido, creo que una de las demandas insatisfechas es la de posibilitar la interacción horizontal de experiencias educativas como las reseñadas; redes que trasciendan el ámbito de lo local y articulen vínculos y voluntades a nivel global. Los medios teleinformáticos deben ser puestos a servicio de estos proyectos. Pero estas redes no sólo tienen que ver con las necesidad de romper su aislamiento, de reproducir logros valiosos, sino de apuntalar social y políticamente la emergencia de alternativas.

En este sentido, otro grupo clave como destinatario de estas demandas es el de la dirigencia política y sus cuadros de apoyo técnico. Las alternativas de las que hablamos no pueden construirse al margen de estas organizaciones, que articulan una buena parte de la relación entre sociedad y Estado. Tampoco ellas pueden darse el lujo de subestimar estos saberes si quieren que sus propuestas para un país diferente sean pertinentes.

Quizás, «más que un proyecto alternativo, necesitamos una manera diferente de encarar el futuro» (N. Lechner, 1989), y esto sigue siendo responsabilidad de la acción política.

De esta forma, parafraseando a Paulo Freire, podremos hablar de una esperanza que no sea pura espera.

A manera de epílogo

Probablemente, cuando algunos lleguen a leer estas reflexiones, las comparen con lo que han leído de otras fuentes sobre temas similares; probablemente también, en relación con algunos de estos aportes, el propio ten-

ga en estos tiempos de *sensata adaptación* la resonancia de la desmesura. En ese caso, lo invito, lo provocho a pensar con desmesura, la desmesura de retomar el camino de la construcción utópica. Este sigue siendo el camino de la educación.

Notas

1. Este Proyecto tiene sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina y se encuentra en la fase final de su ejecución. La dirección del mismo está a cargo del que suscribe y de la Prof. Susana Celman, como codirectora. Ambos integramos un equipo con la Psic. Zunilda Ulla de Costa, la Lic. Gabriela Andretich y la Prof. Milagros Rafaghelli, docentes de la Casa; las licenciadas Patricia Ortega, Stella Altimirano y Nora Grinóvero y la Prof. María Laura Chaperó, egresadas, y Martín Rapetti y Silvina Fernández, alumnas.

2. Durante estos dos últimos años, la producción de ponencias a partir de lo ya investigado nos ha permitido avanzar en reflexiones, anticipar conclusiones y sugerir líneas de investigación y acción posteriores (el Congreso Internacional de Educación, UBA, Bs.As., 1996, ya citado; II Seminario de Investigación para la Transformación Educativa, MCE, Bs.As., 1996; VII Jornadas de Educación - 23a. Feria Internacional de Buenos Aires - El Libro del Autor al Lector, 1996; el presente Congreso de Administración de la Educación de esta Universidad de Campinas; la participación de jóvenes investigadores del equipo en Seminarios organizados para ellos por el Grupo Montevideo de Universidades; próximamente, el III Simposio Internacional sobre «Investigación-acción y prácticas críticas en educación» de Valladolid, España, etc.). Además, este Proyecto ha establecido articulaciones con otros equipos de investigación, dando lugar a nuevos desarrollos: la metaevaluación elaborada por el Dr. Miguel Angel Santos Guerra e incluida en el trabajo presentado en su oposición como catedrático en la Universidad de Málaga, España y un trabajo dirigido por la Lic. Ana María Zoppi de la Universidad Nacional de Jujuy, Argentina, «Alcances de Características de la Innovación Curricular en el Plan Social Educativo», que articula el procesamiento de información (relatos), incluidos a su pedido en nuestros propios cuestionarios de relevamiento (a partir de vínculos de intercambio científico previamente establecidos), con las primeras conclusiones de nuestro Informe de Avance y con las de su propio proyecto de investiga-

ción: «Procesos de Producción de Innovaciones Curriculares».

3. Sobre el total de 177 encuestas recibidas por correspondencia, hubo que descartar un 24% por no responder con razonable confiabilidad a los parámetros que preestablecimos para definir a la población objeto del mencionado Programa del Plan Social Educativo: «sectores sociales más necesitados» (Cabe acotar que, al menos al momento de realizar esta investigación, dicho Plan nacional no precisaba a las provincias dichos parámetros, dejando un amplio margen para la discrecionalidad jurisdiccional).

4. Fue a este pequeño grupo de diez escuelas a las que convocamos a Paraná, para realizar un «Taller Nacional de Experiencias Significativas de Gestión Escolar», de triangulación metodológica. El mismo se realizó durante los días 25 y 26 de marzo de 1997, con la participación de responsables de la totalidad de los establecimientos, ubicados en las regiones noroeste, oeste, sur, centro y litoral del país.

5. Ministerio de Cultura y Educación, *Revista Zona Educativa*, Buenos Aires, junio de 1997.

6. Datos oficiales publicados por el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen de la Provincia del Chaco, correspondientes al año 1989, estiman en el 74,8% la proporción de niños «vernáculoparlantes» con problemas de aprendizaje y la cartilla «Acompañándonos» de 1993 del CIFMA informa que la escuela de El Saualito tenía en 1992 un 44,4% de alumnos repitentes).

7. Este cotejo hace por primera vez excepción a la norma de no personalizar lo observado como investigador. Lo hago en este caso teniendo en cuenta la publicidad que a nivel nacional se le dió al desempeño de estos docentes y a los efectos de destacar aquello que permite comprender por qué éstos parecen no valorar de la misma manera aquello por lo que fueron exhibidos y recibieron reconocimientos y halagos que no buscaron. Sin embargo, como siempre y deliberadamente, se han omitido precisiones y detalles que puedan afectar la intimidad de estas personas y se han utilizado eufemismos para describir situaciones cuya difusión, aún en círculos muy restringidos y alejados de sus respectivos escenarios, pudiera afectarlos de alguna manera.

8. Los textos en *itálico* de los próximos párrafos no fueron destacados en el original.

9. Este autor en un trabajo denominado «La profesionalización docente» (mimeo) distingue entre «proletarización técnica» (caracterizada por el control ejercido por otros, sobre las decisiones, el plan,

su ejecución y organización) y la «proletarización ideológica» (otros ejercen el poder de elegir y definir el producto final).

Referências Bibliográficas

- Alfonsín, R., ex-presidente argentino, citado por Dietrich; op. cit., pág. 67.
- Cantero, G. (1991a). Aproximación al Estado de la Planificación Educativa en las Provincias Argentinas y en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, al Cabo de Ocho Años de Gestión Democrática. Aportes para la construcción de un modelo emergente; PNUD/PRONATASS, Buenos Aires.
- Cantero, G. (1991b). Gestión y Transformación Educativa en las Provincias Argentinas y en la MCBA. Prioridades políticas, opciones estratégicas y modalidades de gestión; PNUD/PRONATASS; Buenos Aires.
- Cantero, G. (1991c). Modelos Participativos en Educación - Una aproximación a partir de las experiencias provinciales y de la MCBA; MCE/PRONATASS, Buenos Aires.
- Cantero, G. y Celman, S. (1996b). «Gestión Escolar. Otra mirada es posible», Congreso Internacional de Educación; UBA, Buenos Aires.
- Cantero, G., Celman, S. y otros (1996a). Proyecto de investigación «La Gestión Escolar en Condiciones Adversas», Informe de Avance - Junio; Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná: Argentina.
- Carbonell Sebarroja, J. (1996). Neoliberalismo - Estado, mercado y escuela; *Cuadernos de Pedagogía* Nº 253, dic.
- Chomsky, y Dietrich, (1996). *La Sociedad Global - Educación, Mercado y Democracia; Contrapuntos*. México.
- Fernández, J. A. (1995). La educación y el futuro inmediato - Entre lo previsible y lo deseable; en revista *Cuadernos de Pedagogía* nº240, Barcelona, octubre.
- Lechtner, N. (1991). Los Patios Interiores de la Democracia, FLACSO, Santiago de Chile.
- Matus, C. (1980). *Planificación de Situaciones*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Matus, C. (1987). *Adios, Señor Presidente*. Caracas: Edit. Primaire.
- MCE: Argentina (1993). *Nueva Escuela*; publicación bilingüe.
- MCE (1996). *Revista Zona Educativa*; nota editorial de la Ministra de Cultura y Educación; septiembre.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología Política de las Reformas Educativas*, Ediciones Morata, Madrid, pág. 263.
- Salama, P. y Valier, J. (1996). Neoliberalismo, pobreza y desigualdades en el Tercer Mundo; Ciepp/Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Seminario Taller de Planificación Educativa (Discusiones y propuestas referidas a la descentralización de servicios educativos de la Nación a las Provincias), Documento de Trabajo Región Centro; MEJ/CFI/OEA, Paraná, 22/24 de noviembre de 1989.