

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Organizaciones liceales:
cambios y permanencias. Estudio de caso y análisis
sistemático de la Implementación del Proyecto de Centro
en un liceo Montevideo**

Juan M. Soca

Tutor: Antonio Pérez García

2001

INDICE

Introducción	1
<u>1 – Presentación.</u>	1
<u>2 – Fundamentación.</u>	2
<i>La pertinencia sociológica del presente trabajo.</i>	4
<u>3 – Delimitación del Problema de Investigación.</u>	5
<i>Preguntas de Investigación.</i>	5
<i>Objetivos generales y específicos.</i>	6
Marco Teórico	7
<u>1 – Definiciones Centrales.</u>	7
<u>2 – Supuestos y Relaciones: de acoplamiento estructural a acoplamiento operativo.</u>	9
Abordaje Metodológico	15
<u>1 – La elección del caso.</u>	15
<i>Los datos secundarios.</i>	18
<u>2 – Dimensiones teóricas a estudiar.</u>	19
<i>Primera Dimensión: las relaciones entre Secundaria y los liceos.</i>	19
<i>Segunda Dimensión: Descripción del Proyecto de Centro del Liceo 2.</i>	20
<i>Tercera Dimensión: El PEC “hacia arriba y hacia abajo”: su funcionamiento</i>	20
Análisis y Resultados	22
<u>1 – Relaciones entre Secundaria y los liceos.</u>	22
<i>La autonomía de Secundaria.</i>	22
<i>Relaciones Históricas entre Secundaria y los liceos.</i>	26

<i>Relaciones entre los liceos y Secundaria desde la óptica de la Reforma del 96.</i>	29
<u>2 – Descripción general del Proyecto de Centro del liceo 2.</u>	33
<u>3 – El Proyecto de Centro “hacia arriba y hacia abajo”.</u>	39
<i>Procesos y estrategias organizativas de implementación del PEC.</i>	39
<i>Acoplamientos operativos y nodos de negociación de autonomía.</i>	43
<i>Relaciones entre el liceo y el aula desde el PEC.</i>	48
Conclusiones	52
<i>Estrategias organizativas en dos frentes.</i>	53
<i>El cambio en el aula a través del PEC.</i>	55
<i>Las relaciones intersistémicas y la Reforma.</i>	57
Bibliografía General	
Anexo Sobre la Propuesta	
Metodológica	I
<i>Construcción de los índices PEC y PREPEC en la investigación anterior.</i>	I
<i>Primeros índices.</i>	II
<i>Segundos índices.</i>	III
<i>Presentación de sub-índices.</i>	IV
<i>Hacia la elección del caso a estudiar: definiciones y variables en que se basa el análisis utilizado</i>	VIII

Introducción

1 – Presentación.

El presente trabajo se inscribe en el tema general del cambio o las innovaciones en las organizaciones escolares. Campo de investigación que se sitúa en el cruce de las investigaciones socio-organizacionales y socio-educacionales, poniendo de manifiesto la especificidad del conocimiento generado desde la consideración de la educación como un hecho que, eminentemente, es realizado en establecimientos educativos.

El objetivo principal es indagar, en forma descriptiva, acerca de los problemas y procesos de implementación de la Reforma Educativa uruguaya desde dos puntos principales de observación. Por un lado, las características del sistema educativo público que puedan intervenir en los procesos de implementación de la Reforma, y los procesos y estrategias de implementación de los liceos, por otro.

Para esto, se utilizan conceptos derivados de la Teoría de Sistemas de Segundo Orden.

Más específicamente, se intenta contribuir a la comprensión de los procesos de implementación de los Proyectos Educativos de Centro (de aquí en adelante PEC), en el marco de una etapa de cambios profundos en la Educación Media del país: la Reforma Educativa del Ciclo Básico, lanzada como Experiencia Piloto en el año 1996, en once centros liceales; en el momento histórico en que la misma Reforma se ha generalizado.

La estrategia elegida es la de un estudio de caso único, basado en datos secundarios obtenidos en una investigación anterior [ver Soca (2001)], el criterio de selección del caso es definido por la mayor profundización en la implementación del PEC entre los cuatro liceos estudiados en la investigación anterior.

2 – Fundamentación.

Uno de los ejes de preocupación del presente informe, se encuentra delimitado por la creciente atención, prestada en diversos ámbitos, a las propias organizaciones educativas como centro de análisis y reformas, con el fin del mejoramiento de la calidad de la educación frente a su descenso en la región desde la década de los ochenta:

“La calidad de la educación se presenta como problemática cuando los sistemas educativos de la región evidencian importantes avances en el aumento de la cobertura (...) A pesar de la preocupación que tuvieron los países de la región por aumentar la cantidad de la educación en las décadas anteriores y el efectivo incremento de la matrícula que exhiben la mayoría de los sistemas educativos en América Latina, existen altos índices de repitencia y deserción en la enseñanza primaria (...) Esta grave situación, pone sobre la mesa, a comienzo de los ochenta, el problema de la calidad de la educación y la capacidad de los sistemas educativos para retener a los alumnos que acceden a ellos” [Edwards (1991): 11.12 y 13].

Junto al mencionado problema de la calidad de la educación y su descenso a escala regional*, en el mismo período, esta vez a nivel mundial, se está gestando un cambio en la visión sobre las escuelas – más generalmente, sobre los centros educativos en su conjunto -, que intenta superar una extendida visión sobre los centros educativos. A esta visión se la puede denominar como la consideración de las escuelas como una “cajas negras”, lo que hace referencia a investigaciones que reconocen que los centros educativos actúan como reproductores de las desigualdades sociales de partida, que se traducen en bajas calificaciones y altos índices de repetición relacionados con los niveles socioeconómicos más bajos. De este tipo de investigaciones es paradigmático el “Primer Informe de J. Coleman” [Ver Ravitch (1987)], en los cuales, mediante procedimientos estadísticos y variables agregadas se logra correlacionar ambos factores mencionados. Es el mismo Coleman uno de los que, tiempo después, y en un segundo reporte, comienza a matizar la primera visión:

“Durante quince años, desde la aparición en 1966 del informe original de Coleman sobre educación y las oportunidades en ella, se les había mencionado repetidamente a los educadores que <<las escuelas no hacen ninguna diferencia>> y que el contexto familiar determina de manera considerable los logros educativos. El nuevo reporte revertía, de forma

* De esto no escapa Uruguay, si se tiene en cuenta que, en 1986, el promedio de repetición para todo el CB liceal es del 18% [Fuente: BID (2000)].

dramática, esta pesimista conclusión y encontraba, en su lugar, que las escuelas sí hacen una diferencia, sin importar la familia de los alumnos” [Ravitch (1987): 14]

Por otra parte, y como un movimiento nacido en los Estados Unidos de Norteamérica, comienza a configurarse lo que dio en llamarse el “Movimiento de las Escuelas Eficaces”, que, con esta visión de que la escuela sí importa, empiezan a “abrir la caja negra”, mediante un procedimiento de “muestreo teórico”: se comienza a investigar que es lo que pasaba dentro de escuelas que, situadas en contextos urbanos desfavorables, obtienen resultados académicos por encima de lo esperado [ver Edmonds (1979) como muestra de estas investigaciones en EEUU; y Ravela (1993), para una muestra de este tipo de investigaciones en el Uruguay]. En estas investigaciones, logran identificarse factores – organizacionales, o que pertenecen a la organización escolar – que influyen en los resultados educativos alcanzados. El problema más general del que adolecen estas investigaciones es su validez teórica; es decir, su posibilidad de generalización analítica, ya que si bien se encuentran factores similares, no son ni iguales, ni se encuentran combinados de la misma forma, resultando que no es posible generalizar teóricamente los hallazgos de tales investigaciones. Quizá uno de los resultados más importantes sea el hecho de que se trata de organizaciones que se construyen cierto margen de autonomía, respecto de sus relaciones con su entorno social e institucional.

El segundo eje de preocupación del presente proyecto - que debe ser mirado desde un cruce con el eje anterior – es la Reforma Educativa en el Ciclo Básico de Educación Media, iniciada en Uruguay, en el año 1996 como “Experiencia Piloto” en un grupo inicial de 11 centros educativos, ya generalizada en el año 2000.

Dados los objetivos manifiestos por las Autoridades de ANEP [ver ANEP (1996); ANEP /CODICEN (1998 b)], parece que la misma intenta contemplar las diversas situaciones organizacionales, al menos desde el punto de vista de la autonomía que le intenta brindar a los centros educativos, y del énfasis en los procesos de contextualización, teniendo en cuenta las diversas problemáticas que pueden encontrarse en diferentes contextos socioculturales cada vez más complejos, en vistas de un aumento de la calidad educativa del CB liceal.

La pertinencia sociológica del presente trabajo.

El punto central en el cual este estudio revela su pertinencia y originalidad es en la segunda preocupación que lo guía: la Reforma Educativa del CB, lanzada en 1996. Lo que este trabajo intenta es describir los procesos de implementación una política educativa, desde una perspectiva teórica novedosa: la Teoría de Sistemas de Segundo Orden. Lo que abre grandes posibilidades de comprensión del funcionamiento de una organización, por un lado, y del impacto que sufre, tanto una organización como una herramienta de política, mediante su implementación, por otro.

- Es decir, indagar en un cambio específico, pero general al nivel de políticas educativas, campo de investigación en el cual, desde su puesta en marcha, está todo por hacer; así como brindar una mirada desde una perspectiva que se sitúa tanto en las organizaciones escolares, como en uno de sus entornos más relevantes.

3 – Delimitación del Problema de Investigación.

Uno de los puntos centrales en el que se establece la delimitación del problema de investigación es en la elección del aspecto específico de la Reforma del año 96* que se quiere someter a estudio. La cuestión es: por qué el estudio de los Proyectos Educativos de Centro.

Primero, cabe presentar las funciones que los PEC desempeñan en la propia intención de la Reforma, lo que los sitúa como el punto más importante de la misma – teóricamente hablando - : ya que una de las intenciones de la Reforma es brindar mayor autonomía a los liceos para su adaptación – tanto curricular como de gestión – a los cada vez más complejos entornos socioculturales, se hace necesaria alguna forma de coordinación de los agentes educativos del centro; un proyecto que los nuclea y mediante el cual se administren los nuevos márgenes de autonomía.

El segundo nivel argumentativo se establece en la propia Teoría de Sistemas: dado un sistema organizacional, deberían existir ciertas estructuras sistémicas que coordinen las decisiones que es posible tomar en el sistema; el PEC, bien podría cumplir tal función.

Preguntas de Investigación:

- ¿Cómo son las relaciones entre Secundaria y los liceos desde el punto de vista de una reforma que intenta brindar mayor autonomía a los liceos?
- ¿Cómo impactan estas relaciones en los ámbitos de decisión liceales a la hora de formular y llevar a la práctica un PEC?
- ¿Cuáles son las estrategias organizativas en un liceo para implementar un PEC que funciones como herramienta de manejo de autonomía, tanto en el nivel organizativo como en el pedagógico didáctico?
- ¿Cómo puede impactar un PEC en el nivel del aula?

* La Reforma de 1996, plantea diferentes “items” y herramientas de cambio, que se mueven tanto en el plano curricular como el de gestión organizacional, a grandes rasgos se pueden identificar: el establecimiento de una nueva base curricular; la implementación de horas de coordinación docente – pagas –; cambios en la evaluación pedagógica; el establecimiento de una nueva forma de manejo de la información sobre los alumnos, que pasa a ser individual – el “portafolios” –; y la implementación de un Proyecto Educativo de Centro.

Objetivos generales y específicos.

1 - Describir el impacto de las relaciones entre Secundaria y los liceos sobre la implementación del propio modelo ideal de PEC, tal y como se formula en la Reforma Educativa del año 1996.

2 - Describir las estrategias organizativas de un liceo para la implementación de un PEC, teniendo en cuenta la gran complejidad de los liceos como organización y sus relaciones con Secundaria.

Articulándose con estos objetivos generales, se presentan los siguientes objetivos específicos:

1.1 – Caracterizar las relaciones históricas de Secundaria con sus sucesivos entornos “supersistémicos”.

1.2 – Describir las relaciones entre Secundaria y los liceos.

2.1 – Describir el PEC del liceo sometido a estudio.

2.2 – Describir los procesos de implementación del PEC en el mismo liceo.

Las conclusiones esperadas son de tipo descriptivo, de acuerdo al diseño metodológico que más adelante se presenta, intentando explorar algunas relaciones teóricas posibilitadas por elaboraciones hipotéticas desplegadas durante el análisis.

Marco Teórico

I - Definiciones Centrales.

Tanto los propios liceos, como el CES, y las aulas, serán tratados como sistemas autoorganizantes o autopoieticos, aunque de distinto nivel. Un sistema es un conjunto de elementos y sus relaciones, conformado en términos selectivos respecto a la equiprobabilidad de su entorno. Sistema que se define por diferencia con el entorno en que se encuentra – ya que toda operación, aún la de observar, parte de diferencias. Diferencia constitutiva a partir de la cual se crean los límites sistémicos y, por lo tanto, la red de elementos que produce los propios elementos del sistema (autopoiesis).

Por un lado, tenemos los sistemas organizacionales - nivel de emergencia sistémico de las organizaciones [ver Luhmann (1998 c)]- cuyos elementos centrales son decisiones, estructuradas alrededor de una característica básica de las mismas: su capacidad para condicionar la pertenencia de sus miembros, como forma de resolución de la doble contingencia implícita en toda relación entre dos o más individuos: quién(es) y cómo (premisas de decisión) deben tomar las decisiones. Debe aclararse que no es “alguien” quien toma una decisión sino que se estructuran mediante diversos procesos comunicacionales:

“Si una decisión es un proceso complejo de interacciones entre diferentes subsistemas y en el marco de una finalidad global dada, se debe admitir que no es un fenómeno específico, que está diluida en el conjunto del sistema social, que no se percibe ni su comienzo ni su fin” [Sfez (1984): 107]

Es claro, por otra parte, que en las organizaciones no sólo existen decisiones, sino que otras interacciones y comunicaciones existen, e impactan en las propias decisiones, pero son sólo estas las que quedan en la memoria del sistema, las que pueden ser utilizadas como base del futuro decidir y como subdivisión de una decisión: las decisiones sólo pueden dividirse en decisiones:

“Los sistemas no pueden deshacer y recombinar posteriormente los elementos sobre los que se basan, de acuerdo con su tipo de ordenación. (...) Las organizaciones pueden, en consecuencia, descomponer las decisiones sólo de manera que sean mejoradas por decisiones. En las organizaciones sólo se puede conseguir una mayor profundidad en la comprensión de la realidad mediante el aumento del número de decisiones. Mejoría quiere decir crecimiento. Pero crecimiento significa, a su vez, aumento de la complejidad e

intensificación de la selectividad en la asociación de elementos”. [Luhmann (1997): 23 y 24]

Es decir, que el comportamiento relevante a tales formaciones sistémicas son decisiones organizativas y que el comportamiento de los miembros de las organizaciones se encuentra, en principio, reducido dentro de los límites que rigen a la organización.

Con estas definiciones básicas se trabajará conceptual y analíticamente tanto a los liceos, como al propio CES, CODICEN y ANEP, teniendo en cuenta que cada uno de los anteriores, aparte de encontrarse en el mismo nivel de emergencia sistémica (división de los sistemas sociales en interacciones, organizaciones y sociedades), son uno subsistema de otro y mantienen relaciones de (Inter)dependencia entre sí.

En el caso de las aulas, estas se tratarán como sistemas de interacción, cuyo criterio delimitativo central es la presencia física de aquellos que participan en la comunicación. Son, por lo tanto, muy inestables en su duración y presentan pocas posibilidades de diferenciación en subsistemas, por su alta dependencia temporal, lo cual no significa que no presenten estructuraciones internas (piénsese, sobre todo, en las situaciones de aula y en la centralización de las posibilidades de comunicar):

“Por medio de la centralización y sobre todo de la regla consistente en que sólo uno puede hablar a cada vez mientras que los demás tienen que escuchar o, en todo caso, esperar, surge un excedente singular de posibilidades que, de acuerdo con McCulloch, podría identificarse como <<redundancia del comando posible>> (...) La alta dependencia de la interacción respecto al tiempo, le deja poca libertad para seleccionar formas de diferenciación. La interacción tiene escasas posibilidades de crear subsistemas que operen simultáneamente, pues se dividen en episodios temporales. Sucede lo contrario con los sistemas sociales; su alcance exige la diferenciación en subsistemas...”

[Luhmann (1998 c): 372].

A su vez, los PEC, serán tratados como estructuras sistémicas de los liceos que, en el marco (y en la intención) de la Reforma Educativa sirvan como estructuras formales de manejo de los nuevos niveles de autonomía brindados a los liceos, en los planos organizacionales, normativos y pedagógico didácticos [ver ANEP / MES y FOD (1996) y ANEP / CETP (1999)], como resultado de la aplicación de la llamada Metodología de Planificación estratégica:

“En otras palabras, el Proyecto Innovador de Centro se inspira en los fundamentos y herramientas básicas de la Planificación Estratégica (...) Su diseño y puesta en marcha permite pasar de una lógica de obediencia pasiva a otra de responsabilidad activa” [Galeano Ramírez (1999): 21].

2 - Supuestos y Relaciones: de acoplamiento estructural a acoplamiento operativo.

En el trabajo de investigación anterior [ver Soca (2001)] que provee los insumos empíricos a la presente monografía, y siguiendo la tradición teórica luhmanniana, se consideró analizar las relaciones entre ANEP/CODICEN/CES y los liceos a estudio como una forma de acoplamiento *estructural*, tal y como puede observarse en la hipótesis central –*formal*- de aquel trabajo:

- Los procesos y niveles conseguidos de implementación de la Reforma Educativa, variarán de acuerdo al grado de “acoplamiento estructural” que pueda darse entre el “subsistema centro” y el sistema educativo “central”.
- El grado de acoplamiento estructural dependerá de la preexistencia de estructuras organizacionales, a nivel del centro educativo, a modo de “equivalentes funcionales” de los ítems organizacionales y pedagógicos propuestos por la Reforma Educativa.
- En aquellos centros que cuenten previamente con estructuras equivalentes en su función a los PEC, se desarrollarán procesos de implementación más ordenados y resultados más acordes a los objetivos de la propia Reforma Educativa. [Soca, (2001): 12]

El concepto de acoplamiento estructural tal y como lo recoge Luhmann de la biología, trae aparejados algunos supuestos epistemológicos que podría ser conveniente de revisar.

En primer lugar, se parte del supuesto biológico de la célula autoorganizante, cuyos contactos con el entorno son sólo estructurales y no operativos. Esto viene a intentar solucionar el viejo problema de la Teoría General de Sistemas, referido a la clausura/apertura de un sistema. Por un lado, el modelo de apertura de los sistemas - input/output – lleva a la consecuencia de que una apertura total de los mismos, los convierte en máquinas *triviales*, posición sólo aceptable en el ámbito de la ingeniería mecánica y en absoluto para la biología – menos aún para la sociología. Por otro lado, se encuentra el modelo de los sistemas cerrados que, salvando el problema de la trivialidad de los sistemas, se encuentra con la segunda ley de la termodinámica que postula la entropía de los sistemas cerrados. El modelo de los sistemas autopoieticos – o con clausura *operacional*- recoge la cerradura necesaria como para que un sistema no sea trivial junto a

la apertura necesaria para evitar la entropía (que en las ciencias sociales puede traducirse en un problema de desorden o tendencia a equiprobabilidad sistémica, más que en un “desorden energético”).

En segundo lugar, este modelo es aplicado por Luhmann, para analizar tanto las relaciones entre los sistemas psíquicos y sociales (sistemas de conciencia y de comunicación, respectivamente), acoplados (interpenetrados) estructuralmente a través del medio *del sentido*, como para analizar las relaciones entre sistemas de comunicación (por ejemplo: sistemas y subsistemas, subsistemas del mismo sistema). Aquí es donde se puede criticar el supuesto del acoplamiento estructural entre sistemas de comunicación, tal y como Luhmann lo postula para la sociología.

Para el caso del acoplamiento entre sistemas psíquicos y sociales, se decide aceptar el supuesto de acoplamiento estructural. Siguiendo a Leydesdorff [ver Leydesdorff (2001)], diversos sistemas pueden relacionarse entre sí, según acoplamientos que involucran interfaces (lugares de contacto) en un medio. En el caso del acoplamiento entre sistemas psíquicos y sociales, esta interfaz se realiza en el medio del lenguaje – acoplamiento a través de las estructuras del lenguaje, compartidas por ambos sistemas - Luhmann, a diferencia de lo anterior, plantea el medio del sentido.

La cuestión es ¿puede utilizarse el mismo concepto para sistemas que ya comparten un mismo sistema, o, que ya comparten estructuras?

“Luhmann tends to use systems theory metaphorically and without mathematical precision. For example, Luhmann characterized the relations between sub-systems of society as ‘structurally coupled’, and therefore he expects them to be operationally closed. However, *subsystems* belong by definition structurally to a system, and thus they do not need structural coupling. They can be *operationally* coupled within this system. Only different systems can be structurally coupled”. [Leydesdorff (2001): 110, 111]

Leydesdorff plantea que los sistemas sociales - pertenecientes a un mismo (super)sistema – ya se encuentran acoplados estructuralmente y que, en su interrelación – aquí, ya comunicación – se involucran más interfaces que alcanzan las *operaciones* de los sistemas acoplados. Es decir, que las relaciones entre estos sistemas no se da, solamente, mediante el compartir un *medio* estructural (ya sea el Lenguaje o el Sentido) sino que los sistemas comunicativos se relacionan *comunicativamente* entre sí: mediante las

* En cursiva en el original.

operaciones que los constituyen. Se levanta, a su vez, el supuesto de la clausura operacional de los sistemas, maniobra teórica que nos permite trabajar con mayor precisión en el marco de las organizaciones liceales, entendidas como sistemas. Sistemas que comparten – como subsistemas de ANEP – estructuras de funcionamiento – con los diversos subsistemas de ANEP, incluyendo CODICEN y CES, en una primera interfaz, así como operaciones sistémicas, en una segunda interfaz:

“In summary: a sending and a receiving system communicate through the transmitting system(s) which relate them as a network structure. The transmitting system can be multi-layered; the layers are operationally coupled during the transmission. All interfaces can be considered as system/environment boundaries that are passed by the exchange of information during a communication. If one interface is involved (eg: between the sending and transmitting systems or between the transmitting and receiving systems) the signal is selected, and the communication systems are structurally coupled. In the second interface, the signal is transmitted, and the communicating systems are operationally coupled, that is, by the operation of the shared structurally coupled one. In the third interface, the signal can be translated, and the systems are loosely coupled, since the reflexive system is able to select a specific signal as an input from among the various signals arriving from operationally coupled systems.” (...) For example, operational coupling can be considered either as interaction among the subsystems of one system to which they structurally belong, or as interaction between two systems that are specified as structurally coupled to a communication (super)system between them. *Operationally coupled systems cannot communicate without using a system to which both of them are structurally coupled!*” [Leydesdorff (2001): 103, 104].

Este concepto permite una aproximación a los liceos, que deja analizar las consecuencias prácticas de su condición de organizaciones y de *subsistemas organizacionales*. Como ya se dijo, una de las características básicas de las organizaciones es su capacidad para condicionar la pertenencia de sus miembros, cuestión que Luhmann plantea para una organización no subsistémica de otra organización, pero sí subsistémica de un sistema social (por ejemplo: la economía):

“El hecho de que las relaciones de pertenencia puedan crearse y terminarse mediante decisiones es constitutivo de la construcción organizacional misma. La pertenencia está y permanece con esto atada a la decisión, ella no se entiende por sí misma, como en el caso del sistema societal, ni se da por criterios adscriptivos, como en el caso de la estratificación, ni tampoco está referida

* Las cursivas y negritas, en el original.

al contacto duradero entre los presentes. La consecuencia más importante es bastante trivial: que el ingreso promete el retiro o el despido. O formulado más exactamente: la contingencia de roles en el sistema presenta todo comportamiento posterior bajo la alternativa dominante de la permanencia o la no permanencia” [Luhmann (1997): 66, 67].

Es evidente, por la forma – externa a los liceos - en que se designan los docentes, funcionarios y directivos de los mismos, que los liceos no cuentan con la autonomía operacional de decidir sobre la pertenencia de sus miembros. Asimismo, se encuentran otras formas de incidencia operativa de ANEP en los liceos: formulación de programas, de normas y organigramas, así como el control sobre las formas de aplicación de estas operaciones. Una cuestión central es que los funcionarios no pertenecen a los liceos, solamente, sino también a la administración central, y que esto impacta en la autonomía operacional de los liceos. respecto del CODICEN:

“La gran centralización en la toma de decisiones, que debilita la posibilidad de asunción de mayor responsabilidad por parte de los cuadros intermedios e inferiores del sistema porque el uso de autonomía puede resultar perjudicial funcionalmente para éstos. Como consecuencia de ello, el CODICEN se atiborra de expedientes provenientes de todos los Consejos Desconcentrados y de sus propias gerencias, lo que le consume energías que deberían estar puestas en los temas centrales del gobierno de la educación”. [BID (2000): 45]

Los problemas referentes al acoplamiento estructural entre los liceos y el sistema educativo público, en relación a los PEC y los nuevos márgenes de autonomía encadenados a su implementación, se pueden analizar a la luz de los cambios conceptuales anotados, poniendo los énfasis sobre las formas de negociación de autonomía, en el marco de una reforma que **otorga/controla** autonomía a los liceos.

En relación con las aulas, ya se ha dicho que se considerarán como sistemas de interacción. También aquí se pretende indagar sobre las relaciones que pueda tener con el nivel de formación sistémico inmediato superior: la organización liceal, por un lado. Y por otro: indagar sobre los cambios que puedan producirse en tales sistemas de interacción a la luz de la implementación de un PEC. Siguiendo el análisis realizado por Luhmann:

“El sistema de interacción enseñanza tiene que funcionar para nosotros como núcleo del sistema educativo diferenciado. Esto, que como organización se ha conformado como clases o cursos, escuelas, sistemas escolares, administraciones escolares, lo dejaremos ahora al margen, por imprescindible que pueda ser para organizar la enseñanza y por incisiva que sea su intervención

en la interacción enseñanza. Elegiremos, en otras palabras, la referencia sistemática del sistema de interacción enseñanza **y trataremos como entorno todo lo que es entorno a partir de ahí.**" [Luhmann (1996 b): 177].

Una cuestión principal es cómo se trata la relación entre el sistema de interacción clase y sus entornos relevantes. El tratamiento luhmanniano hace referencia – como ya se ha visto – a la noción de acoplamiento estructural. Siguiendo con la discusión planteada alrededor de este concepto, aquí se preferirá el término de acoplamiento operativo ya que, como subsistema del sistema organizacional liceo, ya se encuentra acoplado estructuralmente. Algunas precisiones: tanto los programas, como las normas y los propios docentes pertenecen al liceo (y se comunican en él, *sobre* el aula), abriendo pues, más de una interfaz de contacto entre el aula y el liceo.

Uno de los problemas que Luhmann identifica como central a la hora del funcionamiento de los sistemas de interacción en clase [ver Luhmann (1996 b)] es el del control de las múltiples referencias sistémicas que el profesor pueda ejercer frente a tal complejidad (alumnos como sistemas psíquicos: doble contingencia). De las ayudas para la reducción de complejidad con las que el profesor cuenta se encuentran las normas de funcionamiento de las clases, los temas impuestos por los programas, etc. Estos se encuentran en el nivel organizacional, operando acopladamente sobre el aula. Asimismo, está ampliamente extendida la noción de que las propias normas de funcionamiento *real*, los temas y las formas de abordarlos en las clases, difieren mucho entre sí, aún en los mismos liceos de referencia. Esto puede deberse al nivel de colegiación docente existente entre los docentes de un mismo liceo: ya que las normas (y castigos) burocráticos son de una generalidad muy elevada, los temas se encuentran desconectados entre materias así como las formas de abordaje de los mismos. Una pregunta que surge es, entonces, cómo puede impactar un PEC que genere un nuevo nivel de autonomía (y por lo tanto de coordinación entre docentes) para la organización, homogeneizando y especificando (en cierto grado) las reacciones docentes ante problemas normativos, y hasta didáctico pedagógicos.

Otro nivel de preguntas que puede surgir es sobre las posibilidades que un PEC tenga de convertirse en una herramienta de gestión pedagógica (no sólo normativa u

* La negrita es propia.

organizacional). Este cuestionamiento de tales posibilidades surge de los análisis desplegados por Luhmann alrededor de la debilidad de las tecnologías educativas [ver Luhmann (1996 b), especialmente el capítulo 2: “El déficit tecnológico de la educación y la pedagogía” y Luhmann & Schorr (1993), especialmente el capítulo 2: La pedagogía entre la técnica y la reflexión”], en referencia a la alta complejidad de la situación educativa, más aún en un contexto de universalización al acceso educativo. Otra cuestión gira alrededor de las propias posibilidades de discusión docente alrededor de problemas pedagógicos, más aún si se tiene en cuenta la superposición de referencias sistémicas entre los docentes. Con esto se quiere referir a las pertenencias gremiales y políticas diferenciales entre docentes aunado al alto componente ideológico presente en las discusiones pedagógicas (esto último también puede encontrarse en los análisis desplegados por Luhmann recién referidos). Un punto de observación posible podría ser la búsqueda de un “esquema evolutivo de los PEC” en relación a las posibilidades de reducción de complejidad temática en forma seriada (por ejemplo, ponerse de acuerdo y poner en funcionamiento un régimen de colegiación antes de ingresar a la discusión de problemas pedagógicos).

Abordaje Metodológico

Este es básicamente un estudio descriptivo, aunque se intenta explorar algunas relaciones teóricas. Como insumo empírico se utilizarán los datos relevados en la investigación que le sirve de base. El intento es describir las formas – posiblemente contradictorias – en que un liceo lleva adelante la implementación de un PEC y cómo se acerca o aleja del modelo ideal planteado por ANEP – modelo a su vez contradictorio.

Para lograr este objetivo se utilizará una estrategia de estudio de caso simple*, utilizando para ello datos secundarios que constan de:

- Una base de datos generada a partir de una encuesta autoadministrada a catorce actores por liceo (excepto en uno que no pudo “organizarse” para autoadministrar su encuesta). De este insumo sólo se utilizarán sus salidas (índices) y sólo como uno de los factores que posibilitarán la elección del caso.
- Dos observaciones (no pautadas) realizadas en reuniones generales “de antecedentes” a las que el investigador fue invitado.
- Entrevistas a actores del liceo.
- Documentos relevados, en relación al PEC.

Para elección del caso se utilizará como criterio la mayor profundización en la implementación del PEC entre los cuatro liceos estudiados en la investigación anterior.

En cuanto la descripción de las relaciones entre los liceos y el Consejo de Secundaria se utilizarán estudios anteriores que caracterizan esta relación.

I - La elección del caso.

Uno de los supuestos teórico / metodológicos centrales de la investigación anterior hacía referencia a la forma de medición de la “generalización” de un PEC en un liceo. Para esto se realizó una encuesta que diera cuenta del grado de conocimiento que los actores del liceo tuviesen sobre el PEC y sus actividades (operacionalizado según las indicaciones de ANEP sobre la realización de un PEC utilizando la metodología de Planificación Estratégica [ver ANEP/CETP (1999) Y ANEP/MES y FOD (1998)]), así como de posibles

* Si se sigue el estudio de Yin [Yin (1989)], este no es exactamente un estudio de casos, básicamente por una razón: la aproximación empírica se da “ex ante” del planteamiento de objetivos del estudio y por lo tanto de su diseño. Bien podría decirse que es, por lo tanto, un estudio secundario, cuyo foco es, sin embargo, un caso. Podría ser denominado, entonces, como estudio de caso secundario.

proyectos anteriores: esto último, en relación con la hipótesis central de aquella investigación.

Sobre esta base se realizaron dos tipos de índices PEC Y PREPEC (proyectos anteriores, en dos liceos, pues sólo en ellos había evidencia de su existencia). Cabe decir que más que una encuesta en la cual los actores opinasen sobre qué actividades y objetivos se habían desarrollado, se trató de un “examen” de sus conocimientos ya que las opciones en la encuesta fueron diseñadas en base a lo que el investigador ya sabía que se había realizado en el liceo a través de entrevistas anteriores a informantes clave de los liceos.

Debido a que mediante la encuesta sólo fue posible relevar conocimientos sobre actividades y no el relevamiento de un PEC como estructura global (vale decir, más allá de actividades aisladas similares, por ejemplo a las Actividades Adaptadas al Medio: AAM*), esta información fue triangulada con los sumarios de caso por liceo y mediante un análisis teórico que predefinía qué se consideraba como PEC, ya en la anterior investigación, realizado sobre las entrevistas, documentos y observaciones de cada caso. Se presentan, pues, los índices ya mencionados:

Cuadro 1: Resumen de Resultados Estadísticos. [Fuente, Soca (2001)] Su construcción y los sub-índices se encuentran en el Anexo.

Liceos	Media primer índice PEC	Media primer índice PREPEC	Media segundo índice PEC	Media segundo índice PREPEC
Caso 1	64,03 %	64,73 %	81,21 %	43,75%
Caso 2	65,68 %	66,77 %	71,02 %	61,81%
Caso 3	49,91 %	No PREPEC	62,50 %	No PREPEC

Según los índices, la decisión ha de ser tomada entre los liceos 1 y 2. Para esto se presenta el resumen del análisis por caso desplegado en la investigación anterior, no así los análisis por entrevista ni los sumarios de caso respectivo, que hacen más bien a una descripción general de cada caso y no a una descripción teóricamente guiada sobre el desarrollo de los PEC en cada liceo (en el Anexo se encuentran las definiciones y variables

* Las AAM fueron una innovación del Plan 86. estas incluían una gran variedad de actividades extracurriculares liceales de distinto tipo: ya pedagógicas o comunitarias, emprendidas por docentes del centro y participación de padres, etc.

utilizadas como forma de dar a conocer los supuestos en que se basa la elección final del caso).

- Liceo 1: Descripción General del Caso.

“Lo primero que salta a la vista es la contradicción en lo expresado por los entrevistados, en referencia a la preexistencia, o no, de algo similar a un Proyecto de Centro. Esto puede deberse, no a la mala fe de los entrevistados, sino a que lo que algunos llaman proyecto, otros no. La relación aquí, bien puede ser la que sigue: lo que se denomina PEC en la entrevista 1 A, concuerda, en realidad, con actividades extracurriculares aisladas y no enmarcadas en un Proyecto cohesionado, conocido y utilizado en el centro como marco desde el cual tomar las decisiones educacionales cotidianas. Esto puede estar en la base de la explicación de los resultados estadísticos para este centro.

Lo anterior es claro en varias dimensiones: la continuidad necesaria, en todo proyecto, no está presente. La falta de formas de coordinación comunitaria (formas de definición de reglas generales) y la falta de coordinación pedagógica (quizá lo más difícil de lograr en un centro educativo).

Respecto de la dimensión organizacional, no se han generado formas de comunicación específicas o innovadoras, lo cual dificulta la creación de modalidades de acceso a las decisiones de otros y a las decisiones generales alrededor del PEC.

En resumen, no parece haber, en este centro, un PEC (ni haber existido un PREPEC) en marcha, tal y como aquí se lo ha definido; sino actividades extracurriculares poco articuladas entre sí.” [Soca (2001): 45]

- Liceo 2: Descripción general del caso.

“En general, el análisis anterior sugiere la existencia de un PEC en marcha tal y como se lo ha definido teóricamente. La continuidad del mismo viene dada desde el año 1995, como PPREPEC (definido en el liceo como proyecto de centro), manteniéndose los objetivos del mismo y variando en las actividades según evaluaciones e *investigaciones* realizadas en el propio liceo.

Lo más llamativo del caso, tiene que ver con el hecho de que la creación de un espacio organizacional fluido es un objetivo del PEC. En una conversación informal, la directora del liceo me manifestó algo muy relevante sobre las etapas de evolución de los proyectos [Ver Anexo VIII, Nota de campo Liceo 2 – 12/5]: para pasar a la generación de tecnologías pedagógicas, hay que comenzar por la formación de una cultura institucional, no se puede comenzar por lo técnico hasta que no se establezca cierta cultura.

Esto quizá sea una importante pista sobre posibles estrategias de formulación de proyectos de centro. A su vez, este aspecto organizacional, se encuentra a la base de las posibilidades de generar

coordinaciones pedagógicas que, a su vez, retroalimenten las formas de contacto entre docentes y, en general, lo que suele llamarse cultura institucional.

Una nota aparte debe hacerse sobre el rol del director. El comienzo del trabajo de dirección alrededor del PEC comienza en el año 1995, en varias dimensiones organizacionales:

- Redefinición del rol del equipo de docencia indirecta (constitución del mismo) como forma de lograr un nexo entre dirección y docencia, sin faltar a sus obligaciones burocráticas.
- Trabajo de registro de diagnósticos, evaluaciones, actividades, realización de investigaciones sobre la organización.
- Definición conceptual de varias dimensiones institucionales y redefinición conceptual de roles docentes [Ver Anexo VII, Documentos 2/1/C, 2/1/F]; Definición conceptual, con insumos y bibliografía provistos por dirección, entre todos los docentes [Ver Anexo VII, Documentos 2/1/K y 2/1/L]. Lo último bien puede funcionar como forma de definición de normas y consensos básicos generalizados dentro del liceo: como primer base de reducción de complejidad organizacional o creación de complejidad estructurada (complejidad cualitativa)". [Soca (2001): 49 y 50]

De lo anterior surge que el liceo que más ha profundizado en la implementación de su PEC ha sido el liceo 2 y, por lo tanto, será este el elegido para el presente trabajo. Por una razón de comodidad, se seguirá utilizando la denominación "liceo 2" aunque sea el único caso bajo estudio.

Los datos secundarios.

Para este caso se cuenta con:

- Dos entrevistas semiestructuradas (en los demás casos se realizaron cuatro, pero aquí se perdieron dos por problemas con el micrograbador, y no se pudieron reponer).
- Dos observaciones abiertas de dos reuniones generales de "antecedentes" (en realidad no fueron utilizadas como reuniones de antecedentes, sino como reuniones de discusión y "puesta al día" del PEC, ya que en este liceo se innovó en la forma de tratamiento de la información sobre los antecedentes de los alumnos).
- Documentos sobre procesos organizacionales y sobre el PEC (se relevó una muestra de los mismos ya que en este liceo se generaron de 8 a 10 documentos por año, desde 1995, con un promedio de 100 páginas cada uno, siendo esta una forma innovadora de comunicación y memoria organizacional): 8 documentos y sus sub-documentos.
- Varias notas de campo que incluyen conversaciones informales.

2- Dimensiones teóricas a estudiar.

En la sección sobre el marco teórico se señalaron varias problemáticas respecto de las relaciones entre sistemas – organizacionales e interaccionales – y subsistemas educativos, atravesadas por una preocupación central: la realización de un PEC y el desafío que esta realización plantea a tales relaciones intersistémicas. A su vez, se plantearon inquietudes alrededor de los procesos intrasistémicos desatados por la Reforma Educativa, tanto en los liceos como en las aulas de los mismos.

Estas problemáticas se consideran demasiado complejas para intentar un abordaje que no comprenda diferentes dimensiones de análisis como forma de ordenar el estudio empírico.

Se ha optado por una división analítica relacionada al “lugar” sobre el cual se sitúa la mirada. Han surgido así tres grandes dimensiones (y subdimensiones) de análisis que intentan corresponderse a las diversas relaciones entre sistemas anotadas en el marco teórico.

Primera Dimensión: las relaciones entre Secundaria y los liceos

La primera subdimensión funciona a modo de *telón de fondo histórico* e intenta caracterizar (en forma muy esquemática, si se quiere) las relaciones históricas de Secundaria con sus sucesivos entornos “supersistémicos”. La importancia de describir estas relaciones no deja de ser trivial si se considera que los sistemas sociales son fenómenos históricos y que la construcción de la identidad de estos sistemas no es más (ni menos) que la reconstrucción presente de la propia historia (y de las propias reconstrucciones históricas). Una breve recorrida por la historia de la autonomía de secundaria puede brindar pistas sobre sus relaciones con ANEP en general y el CODICEN en particular. Debe quedar claro que este no es el foco del estudio, pero puede resultar importante teniendo en cuenta que los liceos dependen tanto de Secundaria como del CODICEN y de las múltiples relaciones (políticas muchas de ellas) que se establecen en el seno de ANEP.

La segunda subdimensión se refiere a la relación “histórica” de Secundaria y los liceos, la cual se caracteriza por un gran control central desde un complicado aparato burocrático. Aquí se intentan describir las diversas operaciones de los liceos que quedan acopladas directamente a Secundaria (acoplamiento operativo) y que juegan en contra de la autonomía de los primeros.

La tercera subdimensión se refiere también a las relaciones entre los liceos y Secundaria, abordadas desde el punto de vista de la Reforma Educativa en general, y desde el planteamiento de realización de los PEC, en particular. Aquí se abre un abanico de juegos de control / descentralización caracterizado por la pervivencia de estructuras burocráticas junto a la creación de apoyaturas técnicas a los liceos, uno de cuyos fines es el de “ayudar” a los liceos en la gestión de nuevos espacios de autonomía promovidos por la propia reforma.

Para el análisis de esta dimensión global, se utilizarán estudios secundarios y evaluaciones de seguimiento de la reforma, realizados por la propia ANEP.

Segunda dimensión: Descripción del Proyecto de Centro del Liceo 2.

Esta dimensión es imprescindible a los fines del trabajo ya que proporciona la primera base descriptiva sobre la que trabajar las diversas problemáticas propuestas. El proyecto de este liceo se describirá sobre la división establecida por la llamada “Metodología de Planificación Estratégica” en diagnósticos, objetivos, actividades y evaluaciones. [Ver: ANEP/CETP (1999); ANEP/MES y FOD (1998); Galeano Ramírez (1999)]

Tercera dimensión: El PEC “hacia arriba y hacia abajo”: su funcionamiento.

Esta dimensión constituye el foco de análisis del presente trabajo, e intenta dar cuenta (de forma descriptiva) de las formas de acoplamiento operativo y negociación del liceo en relación a secundaria, vale decir, de los “nodos de negociación”, en la primera de sus subdimensiones, por esto: hacia arriba.

La segunda subdimensión hace referencia a los procesos y estrategias organizativas de implementación del proyecto, a la interna del liceo, así como al manejo de lo que en el marco teórico se dio en llamar referencias externas de los docentes (multirracionalidad de los sistemas [ver Sfez (1984)] ó diferentes referencias sistémicas) y al seguimiento de un posible esquema evolutivo de emergencia del PEC.

La tercera subdimensión se refiere a las relaciones que el sistema liceal establece con sus aulas una vez que existe un PEC en marcha en el mismo y a la posibilidad teórica (una vez asumido en concepto de acoplamiento *operativo*) de que el proyecto genere mayores posibilidades de control docente en el aula (dimensión normativa) por la (re)especificación de normas y sanciones, así como de mayor fluidez en la circulación de

información sobre los alumnos entre los docentes, por un lado, y estrategias pedagógico didácticas entre materias (y docentes), por otro. Aquí el logro docente de la efectividad en su coordinación (o reducción de la complejidad de la situación de aula) puede depender en forma directa de la articulación entre la coordinación docente y el Proyecto de Centro.

De esta forma, a continuación se presenta un cuadro que resume el abordaje analítico del presente estudio.

Cuadro 2: Resumen de dimensiones y subdimensiones analíticas.

Dimensiones	Subdimensiones
Relaciones entre Secundaria y los Liceos	Relaciones Históricas de Secundaria con sus entornos “supersistémicos”
	Relaciones Históricas de Secundaria y los Liceos
	Relaciones de Secundaria y Los Liceos desde la óptica de la Reforma Educativa
Descripción General del Proyecto de Centro del “Liceo 2”	
El Proyecto de Centro “hacia arriba y hacia abajo”	Acoplamiento operativo y nodos de negociación de autonomía
	Procesos y estrategias organizativas de implementación del PEC.
	Relaciones entre el liceo y el aula desde el PEC.

Análisis y Resultados.

1- Relaciones entre Secundaria y los liceos.

La primera gran dimensión de análisis corresponde a las relaciones entre los liceos y Secundaria, desde el punto de vista de su importancia para la implementación de una herramienta de Política educativa que intenta brindar mayor autonomía a los primeros.

La autonomía de Secundaria.

La primera subdimensión alude a la relación histórica de Secundaria con sus sucesivos entornos “supersistémicos”, y su importancia queda marcada si se alude al hecho de que los sistemas sociales son fenómenos cuya conformación de identidad es histórica.

Desde 1837* se comienzan a reglamentar, a través del Poder Ejecutivo y el Poder Legislativo, los planes de Enseñanza Media o Preparatoria en nuestro país. Lo interesante del período que se abre desde la época de la presidencia de Oribe es la directa dependencia de la Enseñanza Media del Poder Ejecutivo y del Poder Legislativo, en todo lo que se refiere a su organización, los incipientes planes de estudio y las propias visiones que los animaban. Es decir que el primer plan de estudios de 1837 es una creación *directa* del poder político, encarnado en el Parlamento y el Ejecutivo.

A partir de 1849 comienza un juego de dobles dependencias alrededor de los planes de estudio y reglamentos de Secundaria. La Enseñanza Media queda bajo la órbita de la Universidad Mayor de la República, y de su Consejo Universitario, por un lado. Asimismo, los reglamentos atinentes a modificaciones importantes (planes de estudio, requisitos de ingreso y egreso, etc.) quedan bajo la segunda dependencia de la aprobación / modificación parlamentaria y ejecutiva.

Así pues, en sus principios, la Enseñanza Secundaria no se encuentra diferenciada de la Enseñanza Universitaria – funciona en cátedras intermitentes (hay que recordar la Guerra Grande) – para luego convertirse en dependencia universitaria, diferenciada como Facultad de Estudios Secundarios, con su representante en el Consejo Universitario.

Luego de sucesivas reformas de los planes de estudio y correspondiendo al aumento de la diferenciación de las carreras universitarias comienza, en 1885, la división en el ámbito secundario entre asignaturas de estudio obligatorio y asignaturas de estudio facultativo.

* Hasta el año 1942 se sigue la argumentación desarrollada por Orestes Araujo en “Planes de Estudio de Enseñanza Secundaria”. Araujo (1959).

Es este el primer antecedente histórico de transformación de la Enseñanza Secundaria hacia modelos similares a los actuales: un modelo que aspira no sólo a formar para la enseñanza universitaria, sino con fines propios de educación “civil” y práctica.

Lo anterior se concreta – jurídicamente – en 1909 cuando el Consejo de Sección de Enseñanza Secundaria pasa a denominarse Consejo Directivo de Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria – siempre en la órbita universitaria.

“Este Plan de Estudios tiene particular importancia en nuestra Enseñanza Media, por haber concretado por primera vez una concepción especial de la misma, cual es la de atribuirle una finalidad específica y propia de formación cultural y capacitación social del educando, por encima de su carácter de preparatoria a los estudios universitarios requeridos para el ejercicio de las profesiones liberales” [Araujo (1959): 104].

Es aquí, cuando la diferenciación de funciones específicas de los organismos encargados de la educación se ve jurídicamente sancionada, que se produce el primer gran choque entre Secundaria y el Consejo Universitario, debido a la aspiración de autonomía e idoneidad de Secundaria en lo que refiere a la especificación de sus funciones: los planes o programas de estudio.

En 1909, luego de la ley que sanciona la división en enseñanza “educativa” y preparatoria, el Consejo de la Sección Secundaria y Preparatoria eleva el proyecto de plan de estudios al Consejo Universitario. Este proyecto contiene el plan secundario y preparatorio:

“Los cursos preparatorios se organizaban comprendiendo las asignaturas relacionadas con la Facultad a que están dirigidos y otras **de naturaleza cultural**, pero que no dejan de guardar relación indirecta con las exigencias estrictamente profesionales” [Araujo (1959):107].

A su vez, el Consejo Universitario hizo modificaciones en el proyecto antes de enviarlo al Poder Ejecutivo. Modificaciones que eliminaban las materias culturales de los preparatorios. Antes de la expedición del Poder Ejecutivo, el Consejo de Secundaria pidió que se le devolviera el expediente a fin de reanudar la discusión en el Consejo Universitario. Así fue que en 1910 el Consejo Universitario falló a favor del plan del Consejo de Secundaria.

* La negrita es propia.

Este hecho histórico puede ser interpretado como el primer acto de defensa de Secundaria de su especificidad como organismo educativo que intenta – y lo logra – definir sus funciones como propias, más allá de sus funciones como preparación para la enseñanza universitaria. Es su primer triunfo en una lucha cuyo fin es el reconocimiento de la autonomía y especificidad de la Enseñanza Media con fines propios.

Ya en 1918, la nueva constitución le confiere al Consejo Universitario autonomía en cuanto a la sanción de reglamentos propios, sin mediar la aprobación del Poder Ejecutivo, eliminando una de las dos grandes trabas a la autonomía de Secundaria.

Pero es en 1935 cuando al Consejo de Secundaria le es conferida la autonomía del Consejo Universitario y pasa a ser ente autónomo, siendo denominado Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

Pasan así 38 años, hasta 1973, en los cuales la Enseñanza Secundaria es completamente autónoma – operativamente – de cualquier entorno supersistémico, existiendo, por supuesto, acoplamiento laxos con el resto del sistema estatal, básicamente aquellos arreglos (arrangements) políticos mediante los cuales se designan sus máximas autoridades y los asuntos de asignación presupuestal.

Es pues una contradictoria historia de no autonomía (1849-1935) / autonomía (1935-73) / no autonomía (1973 -...), la que cuenta la Educación Media en nuestro país.

Es a partir de 1973, con la creación del CONAE [ver Ley 14101 (1973)], que Secundaria pasa nuevamente a compartir estructuras sistémicas con un nuevo entorno supersistémico. Esta pertenencia a una organización “superior” se ve reasegurada por la Ley de 1985 mediante la cual se crea ANEP [ver Ley 15739 (1985)].

Entre estas dos leyes existen pocas diferencias. Las más notables hacen referencia a los requisitos que deben poseer los integrantes del CODICEN y de los Consejos Desconcentrados. Desde algunas disposiciones de estas leyes puede inferirse el tipo de acoplamiento entre Secundaria y ANEP, a través de las competencias de CODICEN.

Muchas de las operaciones realizadas por Secundaria (encarnadas política y administrativamente en el CES), se encuentran en interface con operaciones de ANEP (encarnadas en CODICEN).

Más allá del plano jurídico, es de esperar que los espacios de toma de decisión se superpongan generando nodos de negociación entre sistemas, máxime si se tiene en cuenta

tanto la historia de 38 años de autonomía de Secundaria como la complicada estructura de funcionamiento de los Consejos y sus dependencias.

En algunos casos los textos jurídicos no ayudan mucho ni en el plano de especificación de competencias (contradicciones) ni en el de la descentralización (¿son los Consejos Desconcentrados, *desconcentrados*?). En el artículo 13, numerales 6 y 8 de la ley 15379 se especifica que todo personal de ANEP, excepto el docente que depende de los desconcentrados será designado por CODICEN (numeral 6). En el numeral 8 se establece que las destituciones también serán decididas por CODICEN, a propuesta de los desconcentrados.

Por otra parte los Consejos Desconcentrados sólo pueden **proponer** (artículo 14, numeral 7) nombramientos, ascensos y sanciones, entrando en contradicción con el numeral 6 del artículo 13 en donde se especifica que los nombramientos docentes son prerrogativa de los desconcentrados.

Esto genera una gran complejidad y centralización político administrativa que abre otro espacio de lucha alrededor de la autonomía en la toma de decisiones, la cual termina dependiendo del contexto político – externo e interno de ANEP – máxime si se tiene en cuenta que las designaciones de los consejeros se manejan por cuotas políticas (por lo general 2/3).

En resumen, el trasfondo histórico de Secundaria nos habla de un largo período de autonomía funcional (no muy lejano en el tiempo) y una posterior reubicación del sistema en un supersistema altamente complejo – tanto en términos de su burocracia como de su conformación política -, terreno en el que pueden desplegarse las representaciones históricas de Secundaria alrededor de su autonomía.

Este juego interno de negociaciones puede abrir a los propios liceos un terreno de contactos múltiples – con las diferentes partes de ANEP – desde el cual afirmar su autonomía mediante contactos estratégico – selectivos en un supersistema con infinidad de superposiciones político administrativas que hagan opacas la decisiones liceales, alternativamente de un sistema a otro. También puede ocurrir a la inversa: la complejidad del sistema ANEP puede ahogar cualquier intento de autonomía liceal en un mar de decisiones lejanas y poco influenciables.

Relaciones Históricas entre Secundaria y los liceos.

Esta subdimensión pretende ser una caracterización descriptiva de las relaciones entre Secundaria y los liceos en general. La intención que la anima es la de indagar sobre las operaciones de los liceos que quedan acopladas directamente a Secundaria y que juegan como restricciones a la autonomía de los primeros.

En primer lugar puede afirmarse que existe una gran centralización de decisiones en los Consejos que abarcan distintas áreas de decisión, tanto de administración como de gobierno. Estas formas centrales de decidir, se encuentran sancionadas legalmente. A su vez, la preponderancia en la toma de decisiones del CES, se encuentra duplicada por la preponderancia en la toma de decisiones del Director General de Secundaria, el cual cuenta con prerrogativas de toma de decisión antes de ser consultadas con el propio Consejo:

“Artículo 15. Son atribuciones del Director Nacional de Educación Pública y de los Directores Generales:

(...) 4) Tomar las resoluciones de carácter urgente que estime necesario para el cumplimiento del orden y el respeto de las disposiciones reglamentarias. En ese caso dará cuenta al Consejo, en la primera sesión ordinaria, y éste podrá oponerse por mayoría de votos de sus componentes, debiendo fundar su oposición.

5) Adoptar las medidas de carácter disciplinario que corresponda, dando cuenta al Consejo en la forma señalada en el inciso precedente” [Ley 15.379 (1985)].

A efectos de la descripción pueden dividirse las áreas o tipos de decisión que se toman en Secundaria, como forma de identificar las interfaces de decisión a las que se ven enfrentados los liceos.

Pueden ser identificados tres tipos de decisión – aunque como *tipos*, por un lado se superponen en la práctica y por otro, la división es arbitraria y podría ser de otro modo. Estas son: decisiones de índole administrativa, de índole política y técnicas.

En las decisiones de índole administrativa, este trabajo se interesa en dos puntos específicos: sobre las carreras funcionales y sobre el manejo de recursos.

Sobre el primer punto debe decirse, en primer lugar, que en cuanto a la contratación de personal – docente y no docente -, las concesiones de licencia, los ascensos, etc, los liceos se ven enfrentados directamente a Secundaria, a través de una interfaz de contacto que funciona unilateralmente: sobre todo en el caso de la contratación de personal docente.

Se realizan llamados docentes y las designaciones específicas surgen de un arreglo externo al liceo que depende de un balance entre los puntajes obtenidos y las elecciones de los propios postulantes, todo confirmado por el CES:

“De acuerdo con el Informe de la Cooperación Técnica Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP/BID) (1994), los principales problemas registrados a nivel de la organización administrativa de ANEP refieren a la verticalidad estructural que rige en la gestión administrativa, la ausencia de instancias de coordinación horizontal así como a dificultades vinculadas con la capacitación del personal y la carencia de información sistematizada.

Como resultado de lo anterior, existen múltiples trámites o asuntos que podrían ser resueltos en niveles inferiores de la organización, para los cuales se requiere resolución expresa del Consejo – sea éste CODICEN, CEP, CES O CETP - , tanto a nivel central como de los subsistemas. Ejemplo de ello son los referidos a la administración del personal, como la concesión de licencias especiales, cambios de funciones, traslados, etc. Estos y otros trámites llegan al Consejo con todos los informes que el caso requiere, por lo que el mismo está obligado a resolver en el sentido aconsejado, lo cual puede convertir a la resolución en meramente formal” [BID (2000): 44].

En relación al manejo de recursos, la decisión sobre punto corre por cuenta del CES (artículo 16; Ley 15739). La relación de los liceos con este tipo de decisiones se resuelve por vía administrativa, con la posibilidad de desencadenar procesos burocráticos, en referencia a la adquisición de recursos, siempre brindados por los servicios de Adquisiciones, Intendencia ó Servicios Generales.

En resumen, los puntos administrativos aquí tratados revelan que las posibilidades de autonomía – histórica – de los liceos es realmente baja: en un caso mediante una interfaz unilateral, y en otro mediante la posibilidad de desencadenar procesos sistémicos fuera de su órbita, que quedan librados a diferentes entornos: las áreas administrativas específicas y las decisiones del CES.

Las decisiones de política educativa se las definirá aquí como las decisiones sobre planes y programas de estudio, formación docente, normativa de comportamiento de alumnos y docentes.

En el caso del diseño de los planes y programas de estudio – lugar central de las operaciones de los liceos – estos son desarrollados por el CES y deben ser aprobados por el

CODICEN. Asimismo, la formación docente – requerida por tales programas – se encuentra bajo la responsabilidad directa del CODICEN.

Es pues, evidente que en dos ámbitos centrales de las operaciones de los liceos – el condicionamiento de la pertenencia de sus miembros y la definición de sus programas educativos – se ven acopladas directamente a Secundaria, viendo los primeros, recortadas sus posibilidades de autonomía.

También las normas de comportamiento de los alumnos y docentes, se ven regidos por los reglamentos – generales – decretados por Secundaria. Y, en el ámbito de su aplicación, los actos que según la normativa son merecedores de sanciones graves, la decisión final corre por cuenta del CES o del Director General de Secundaria.

El tipo de decisiones técnicas se definen aquí como las formas de aplicación de la enseñanza, mediante las cuales se intenta cumplir con los programas educativos. Básicamente: técnicas pedagógicas, didácticas y formas de evaluación de alumnos.

Estas operaciones son llevadas a cabo por los liceos – constituyen su especificidad -, a nivel del aula y, en algunos casos, con injerencia* del liceo en su conjunto en tanto y cuanto se logra un acuerdo general sobre tales prácticas. Aquí los lugares de contacto entre los liceos y Secundaria son múltiples, a través de los cuerpos de inspectores. Son estos últimos los que posibilitan el control del desarrollo sobre los cursos que la Ley 15739 le atribuye a los Consejos Desconcentrados.

Estos controles impactan directamente sobre las operaciones de los liceos y pueden llegar a convertirse en un nodo de negociación de autonomía ya que los controles no sólo se refieren a la efectividad conseguida en los procesos de enseñanza (como, por ejemplo, las mediciones externas de logros), sino también a cómo se enseña: si se siguen, o no, las formas técnicas tenidas como apropiadas en un momento dado.

Es decir, que también las operaciones técnicas de los liceos – sobre todo las operaciones de aula – se encuentran en interface con operaciones de otros sectores de Secundaria, externos al sistema liceal.

En los tres tipos o áreas de decisión que se han analizado como centrales en lo que se refiere al funcionamiento de un sistema liceal, se han encontrado acoplamientos – a

* Quizá debería decirse injerencia planificada pues las condiciones organizativas generales de los liceos siempre impactan, de una u otra forma, en las situaciones de aula.

través de diferentes interfaces – con Secundaria, en cuanto a las formas de relacionamiento “histórico” entre ambas formaciones sistémicas, lo cual nos habla de lo estrechos que son los ámbitos de autonomía de los liceos:

“En tercer término, tanto la normativa – esparcida en circulares que fueron generándose a lo largo de la vida de la institución – como el modelo curricular vigente (se refiere al Plan 86), determinan que sean sumamente reducidas las áreas en que es posible tomar decisiones en el establecimiento. El diseño curricular casi no deja espacios para la toma de decisiones en el establecimiento; los recursos económicos que el establecimiento puede manejar son ínfimos; la designación y remoción del personal corresponde a las instancias superiores del sistema. Lo mismo ocurre con la admisión de los alumnos en el establecimiento y, por ende, con la decisión acerca de la cantidad de alumnos y grupos a atender, etcétera, etcétera” [Mancebo & Ravela (1995): 29].

A su vez, la realización de un PEC puede tener relación con varias de estas dimensiones de decisión acopladas operativamente a Secundaria: especificación de normas de comportamiento, estrategias técnicas, estrategias de retención/expulsión de personal según sus formas de trabajo deseadas/no deseadas por el liceo, etc. Una de las cuestiones que surge aquí es sí y hasta dónde la propia Reforma que le plantea nuevos márgenes de autonomía a los liceos termina otorgándoselos. ¿Cambian estas relaciones a través de la Reforma?

Relaciones entre los liceos y Secundaria desde la óptica de la Reforma del 96.

En el ámbito de intersección de los planos organizacionales y curriculares, puede decirse que la Reforma de 1996 sigue la idea teórica general planteada por la Reforma Educativa española en 1990, sancionada en la Ley denominada LOGSE [Ver Escudero Muñoz (1994)].

Tal idea teórica general puede ser postulada – en forma aproximada y sin recoger los matices que las diversas discusiones aportan – de la siguiente forma: es necesario brindar una mayor autonomía a los centros educativos, para lograr una educación de calidad que contemple las diversas situaciones a las que se debe enfrentar un liceo, lo cual responde a una visión que sitúa a los centros de formación como lugar central del quehacer educativo:

“Está superada la época en que los Centros de Formación eran considerados el último eslabón del sistema educativo, limitados a cumplir únicamente instrucciones superiores. Hoy, pues, al contrario, los Centros son tomados como unidades clave de cambio y como tales han de asumir actitudes proactivas en cuanto a la visualización y conformación de su quehacer educativo e institucional. Se hace indispensable, por tanto, propiciar novedosas formas de conducir los Centros de Formación, lo que implica estimular la capacidad creativa de directivos y docentes; fomentar el trabajo participativo y en equipo; y, propiciar la implementación de nuevas propuestas educativas” [Galeano Ramírez (1999): 20].

Esta idea central de la Reforma española, tomada por la Reforma del 96 de nuestro país^{*} se ve puesta en práctica en Uruguay a través de la misma herramienta de política educativa que la utilizada en España: los Proyectos de Centro, ya se los denomine PEC (secundaria), Proyecto Innovador de Centro (educación técnica) ó Proyecto Pedagógico Institucional (primaria).

Este “rastreo ideológico” nos sirve como herramienta para analizar la propuesta de la Reforma, tal y como ha sido recibida por los liceos, ya sea a través de sus directivos, sus docentes en los cursos de actualización, a través de las publicaciones de ANEP, o de la lectura de teóricos españoles. Es decir, sirve para situar las ideas en que se basa la realización de los PEC y, sobre todo, las ideas en que se basa la **obligación** formal que tienen los liceos de realizar un PEC.

El punto central aquí, es que se les pide a los liceos que desarrollen espacios de autonomía a través de los PEC, contando con una apoyatura fundamental: las horas – pagas – de coordinación docente.

La cuestión es que, como pudo verse a través de la subdimensión anteriormente analizada, la gran mayoría de los ámbitos de decisión de los liceos se encuentran – históricamente - acoplados a Secundaria. Si este tipo de relaciones históricas no se ven modificadas puede llegar a darse una situación muy contradictoria en la cual, por un lado se le pide a los liceos que desarrollen ámbitos de autonomía y, por otro lado se sigan

* Una de las pistas que nos lleva a decir que tal idea de la reforma española, está en la base de la Reforma del 96 puede verse si se revisan dos fuentes: primero los manuales de capacitación de formadores y directivos. En el manual de capacitación para directivos de magisterio [ver ANEP/CODICEN (1996)] se encuentran varios artículos de autores españoles que analizan las nuevas formas de gestión de centros a través de los PEC. La segunda fuente son los propios estudios de ANEP sobre seguimiento de la Reforma y su bibliografía.

controlando – e incluso realizando – las operaciones centrales de los liceos, limitando las posibilidades de los mismos de gestionar sus “nuevos espacios” de autonomía.

Una de las dimensiones en las que se ha avanzado en algo, es la presupuestal ya que se le otorga cierta capacidad de maniobra a los liceos mediante la entrega de casi quince dólares por alumno, por año, para financiar gastos del establecimiento [ver BID (2000)].

En el resto de las áreas de decisión de los liceos, las relaciones siguen siendo similares a las anteriormente descritas: una fuerte centralización y “exogeneización” de la toma de decisiones centrales al funcionamiento de los liceos.

Si se siguen analizando las ideas e intenciones proclamadas en la propia Reforma o por sus apoyaturas técnicas de formación, puede establecerse la hipótesis de una situación contradictoria entre lo que Secundaria le pide a los liceos – a través de los nuevos enfoques de gestión en los cuales se forma al personal directivo liceal – y las posibilidades que les brinda para realizarlo:

“Bajo este nuevo enfoque de gestión, se busca que las autoridades educativas nacionales establezcan los objetivos y estándares generales educativos y, al mismo tiempo, suministren los adecuados recursos humanos, materiales y financieros para su consecución. Para el resto, se deja a los Centros organizarse y asumir la responsabilidad de alcanzar los objetivos educativos propuestos, en función de lo cual conciben diseñar e implementar Proyectos Innovadores. (Por lo tanto “se exige” a las autoridades) que establezcan estándares educativos rigurosos (...) pero dejando escoger a los Centros, en el nivel de las acciones concretas, de los contenidos, de los métodos (...) procedimientos y cronogramas, la manera de alcanzar los objetivos trazados. (...) Considerar la selección y el desarrollo del personal docente, técnico y administrativo con una responsabilidad particular, colegial y predominante del Centro de Formación (...) otorgar mayor autonomía presupuestal al Centro”. [Galeano Ramírez (1999) : 23 y 24].

Uno de los problemas relacionados al ensanchamiento de la autonomía liceal es el de la forma de reglamentación de los procedimientos de los centros, la cual dicta de manera muy específica las formas de reacción de los liceos ante casi todo lo que ocurre en su interior, quitándole posibilidades de maniobra aún en contra de posibles estrategias de acción definidas en su propio PEC:

“La normativa que rige el funcionamiento de los liceos se encuentra esparcida en una gran cantidad de circulares generadas a lo largo de varias décadas y que reglamentan, cada una

de ellas, diferentes parcelas de la vida liceal. Se debería pasar del estilo normativo vigente, a un régimen normativo diferente, en el que hubiere una suerte de 'estatuto liceal' que definiera qué es un liceo, cuáles son sus estructuras de funcionamiento y cuáles son los roles y responsabilidades, junto con un control central estructurado en torno a la evaluación de resultados y la autonomía institucional. En otras palabras, se deberían estudiar los mecanismos para desregular la gestión liceal, posibilitando así que quienes actúan en los liceos asuman un mayor protagonismo y responsabilidad por la labor educativa" [Mancebo & Ravela (1995): 41].

En resumen, las formas de relacionamiento entre los liceos y Secundaria continúan siendo similares luego de la puesta en marcha de la Reforma Educativa.

Uno de los problemas centrales puede ser la gran contradicción entre los postulados de mayor autonomía de los centros, relacionados a la realización de un PEC, junto a la no modificación de los controles e intervenciones de Secundaria en el acontecer liceal. Esta contradicción puede llevar a que los liceos tengan problemas a la hora de implementar su proyecto – a lo cual están obligados –, sobre todo si sigue – paradójicamente – las ideas que alrededor de los PEC se ha forjado con la Reforma. Es decir, que de la implementación del "tipo ideal" de PEC impulsado por Secundaria, pueden surgir trabas – por la forma de las relaciones Secundaria / liceos - para la implementación del propio proyecto, junto a fricciones con Secundaria y hasta temores – en el personal docente y directivo de los liceos – de "encontronazos" con Secundaria.

Puede postularse, entonces, la hipótesis de que la realización de un PEC en un liceo puede depender en alto grado de las negociaciones (o incluso, ocultamientos alternativos de acciones a diferentes sectores de Secundaria) o defensas que el mismo liceo pueda establecer frente a Secundaria, en pos de su autonomía.

2 – Descripción general del Proyecto de Centro del “Liceo 2”.

Aquí se intenta describir el Proyecto de Centro del liceo 2, tanto en sus objetivos, actividades, evaluaciones, etc, así como situar al liceo 2 en relación al Plan 96 y a los PEC.

Descripción del liceo. El liceo 2 es un centro educativo de Ciclo Básico, de tamaño mediano – unos 500 alumnos por turno -, ubicado en una zona residencial de clase media y media alta de Montevideo, pulcro y aparentemente ordenado.

En los horarios de dictado de cursos no hay ruidos molestos en los dos pasillos en “T” que conforman su estructura central ni en el patio exterior y los salones que se encuentran rodeándolo. En los recreos – más allá del ruido inevitable – los alumnos se concentran en el patio y muchos de ellos juegan al ping – pong en alguna de las tres mesas que hay dispuestas para ello. En el caso de ausencia de un docente no se permite jugar al ping – pong, pero sí al ajedrez o damas en 3 mesas – pintadas para ello – que hay en el patio ó utilizar juegos de mesa que el liceo brinda en tales casos.

Este liceo ingresó al nuevo Plan en el año 1996, siendo uno de los 11 primeros “Centros Piloto” de la Reforma Educativa.

Antes de comenzar a trabajar en el Plan 96, y con un cambio de Dirección en el liceo, se comienza, en 1995, a diseñar un Proyecto de Centro entre la nueva Directora y la POP del liceo. Es decir, que el disparador del diseño del PEC no se encuentra directamente en la obligatoriedad de la Reforma sino en la propia Dirección del liceo aunque, probablemente, influido por las ideas, ya en ese entonces conocidas, de la Reforma y las discusiones teóricas disparadas por la experiencia española.

El Proyecto de Centro. Uno de los puntos llamativos del PEC en este liceo, es su continuidad en el tiempo, en cuanto a sus objetivos. No así a los diagnósticos, evaluaciones y actividades específicas – de distinto nivel – que se realizan año a año.

El diseño del PEC, ya en el año 1995, sigue las propuestas de la metodología de planificación estratégica, separando analíticamente el diagnóstico de los problemas, de los objetivos, las actividades (de corto y largo plazo) y las evaluaciones, basadas estas últimas en el entendido de que lo que no está escrito no se puede evaluar.

Respecto del relevamiento, puede decirse que, en cuanto a las actividades realizadas en ese año, se utilizaron los documentos existentes (1 libro de unas 500 pp.), ya que en las

entrevistas se manejaron temas globales y no actividades específicas de años atrás. [Documento 2 / 1].

Este documento está construido de forma cronológica, según los diagnósticos, interpretaciones, objetivos diseñados y actividades realizadas. En él hay básicamente cuatro áreas de diagnóstico: la composición del alumnado (barrio de dónde provienen y alumnos que repiten, a fin de conformar los grupos en forma digitada), condiciones físicas del liceo, condiciones administrativas y organizativas, condiciones de trabajo docente. Desde tal diagnóstico parten los objetivos del PEC. El objetivo general "ideal"* es "Que los alumnos aprendan". Y los objetivos específicos son:

- 1 - Elevar los aprendizajes en Lengua y Razonamiento.
- 2 - Quebrar el aislamiento y la desmotivación docente.
- 3 - Mejorar las condiciones de trabajo entre alumnos y personal.
- 4 - Generar nuevas formas de evaluación de alumnos.

En 1995, se comienza a trabajar con énfasis en los objetivos 2 y 3 en el entendido de su prioridad temporal para comenzar a trabajar en proyecto. Por el lado docente se realizaron reuniones de discusión temáticas y en grupo, de acuerdo a consignas y bibliografía dadas por la Dirección y en el acuerdo de que cada grupo debería llegar a una resolución escrita que luego sería refrendada por un plenario docente. Este es un primer paso para el "quiebre" del aislamiento docente, por un lado, y para la reespecificación de normas de comportamiento de alumnos (también de las sanciones) y docentes (objetivo 3), de forma de generar un acuerdo general docente en cuanto a formas similares de tratamiento de los problemas con los alumnos, es decir: una normativa única y consensuada. En cuanto a lo organizativo / administrativo, se realizaron reuniones de redefinición de los roles del personal administrativo y del personal de "docencia indirecta" (básicamente: adscriptos, POP y directivos). Estas redefiniciones de roles se basaron en un trabajo de definición conceptual previo, buscando alivianar de trabajo administrativo a los adscriptos, acentuando su rol pedagógico y organizativo, de forma de conformar un "equipo directivo" y un "enganche organizacional" entre los docentes y la Dirección del liceo. Una manera de alivianar el trabajo de los adscriptos es la creación de una nueva forma de

* Este es un objetivo no realizable en términos temporales (es decir: "ya se logró") sino una especie de idea rectora desde la cual poner en marcha el proyecto.

“llevar” la información sobre los alumnos, mediante un “historial” escrito sobre cada uno en donde se consignan diversos antecedentes (notas, sanciones, problemas específicos). Lo cual liberó a los adscriptos de la continua consulta de antecedentes por parte de los docentes y a su vez liberó el tiempo dedicado a las reuniones de antecedentes, las cuales se transformaron en instancias de coordinación general entre los docentes y Dirección

En resumen, en 1995 se comienza con la definición de objetivos del PEC y el trabajo en el ámbito no pedagógico, sino organizacional: generación de normas consensuadas, comienzo del trabajo docente coordinado y “cooptación” de los adscriptos y algunos docentes hacia el PEC. Es decir, que el PEC no comienza siendo diseñado desde “la base” del liceo sino desde Dirección, con la idea estratégica de generalizarlo a través del tiempo, sin dejar de plantear formas de trabajo a los docentes, en consonancia con los objetivos del PEC.

En el primer semestre del año 2000, momento en el cual se realizó el trabajo de campo, los objetivos del Proyecto siguen siendo los mismos, aunque con variaciones en las actividades, de acuerdo a los avances y retrocesos mostrados por las evaluaciones institucionales y de aula:

“Es decir, siempre es: el conocimiento de la situación inicial, y de ahí se producen siempre nuevas estrategias; apuntar al mejoramiento de la lengua, al razonamiento, a la convivencia y a la evaluación. Todos estos aspectos se van, año a año, a través de nuevos diseños operativos, de nuevas acciones que no son, a veces, del año anterior, tienen metas muy cortas, se va siempre teniendo en cuenta eso, se van haciendo nuevos diseños, y siempre teniendo en cuenta: y lo que no se puede, no se puede; por lo menos lo que no se puede hoy, no se puede hoy, después se verá. Y el proyecto es ese, no hay otro” [Entrevista 2 A].

Ya avanzado el proyecto en lo que se refiere al “aislamiento docente” y con ayuda de las horas de coordinación docente, se comienza con un nuevo nivel de evaluación además del institucional.

El nivel institucional se refiere a la evaluación anual que realiza el equipo directivo con la ayuda de algunos docentes. Esta se da en dos niveles: la evaluación del proyecto global, los diagnósticos (algunos mediante investigaciones como encuestas a docentes, etc) y el rediseño de actividades globales, y la evaluación de los “Proyectos de Aula” y la coordinación docente.

El segundo nivel es el de la evaluación de aula, realizada por cada docente de su(s) grupos. Esta responde a la realización de Proyectos de Aula. Estos se comenzaron a realizar una vez afianzada la coordinación docente y consta de proyectos pedagógico – didácticos articulados con uno o varios de los objetivos del Proyecto de Centro y coordinados, algunos, entre diferentes docentes – aún los de diferentes áreas y niveles. A su vez cada proyecto docente, junto a las coordinaciones se documentan permitiendo así realizar evaluaciones globales de los Proyectos de Aula y de las coordinaciones así como recoger ideas desde la Dirección y desde todo el conjunto docente, ya que tales documentos están a disposición de todos los docentes:

“Bueno, la lengua, la lengua materna ha sido y será el gran problema que tengamos, ya que nuestros alumnos tienen un vocabulario distinto, una forma de hablar diferente, pero además creo que, la lengua no es solamente como expresión oral sino como expresión escrita, allí había muchas dificultades y aún las hay, aún las hay, dentro de tercer año marcamos... digo, el proyecto mío está signado en valores, pero esos valores llevados, también, a la lengua y es textualización, conceptualización, esquematización.

Y la otra gran punta del proyecto de centro es la convivencia. Que ahí es dónde yo me metí en tercer año, por que tercer año, en biología, tiene toda la parte de sexualidad, reproducción y sexualidad, pero sobre todo por sexualidad, o sea, el respeto por el ser humano, el respeto por la mujer, el respeto por el hombre, el respeto por los diferentes, o sea, entrar en la homosexualidad, la drogadicción, el SIDA: ese respeto por el ser humano, aunque ese ser humano sea diferente o tenga algo diferente a lo que tenemos nosotros, o sea mi proyecto está signado a la parte de convivencia, sin escapar al razonamiento, y sin escapar a la lengua”. [Entrevista 2 B 1]

Otra forma de fortalecer el PEC, es la realización de trabajos de “investigación” diseñados por Dirección, pero llevados a cabo por *todos* los docentes del liceo (cada uno en su materia y su grupo ó junto a su grupo de coordinación), lo que tiene, al menos, dos efectos: fortalecer los vínculos comunicativos entre los docentes y entre los docentes y Dirección, así como generar insumos compartidos desde los cuales continuar con el trabajo alrededor de los objetivos del PEC (la presentación por parte de Dirección del último de estos trabajos, para comenzar a trabajar en una nueva forma de evaluación de los alumnos fue en la reunión de “antecedentes” que pudo ser observada durante el trabajo de campo).

A continuación se presenta una matriz resumen (decodificada) en la cual se pueden apreciar los objetivos y algunas de las actividades realizadas del PEC, tanto luego de iniciada la Reforma en el liceo, como anteriormente, a partir de 1995.

Cuadro 3: Matriz Decodificada PEC del liceo 2.

Indicadores		Entrevistas	Relevamiento documental
PEC (desde 1996)	Problemas diagnosticados	<ul style="list-style-type: none"> - problemas de adquisición conocimientos básicos - Razonamiento y Lengua - violencia entre alumnos y hacia el mobiliario - aislamiento docente 	<ul style="list-style-type: none"> - diagnósticos estadísticos de adquisición de conocimientos y procedencias sociales y escolares - fichas de alumnos sociales y escolares - diagnósticos de mobiliario
	Objetivos Generales	<ul style="list-style-type: none"> - Que los alumnos aprendan 	<ul style="list-style-type: none"> - Que los alumnos aprendan
	Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> - elevar aprendizajes razonamiento y lengua - generar nuevas formas de evaluación de alumnos - mejorar condiciones de trabajo y convivencia entre alumnos y personal - quebrar aislamiento docente 	<ul style="list-style-type: none"> - diversos objetivos según investigaciones y trabajos específicos, que no contradicen lo relevado en entrevistas
	Actividades Planificadas y/o realizadas	<ul style="list-style-type: none"> - creación de criterios normativos en forma colectiva - cerrar salones en horas de recreo - trabajos transversales en lengua y razonamiento - trabajos de coordinación entre diferentes asignaturas y niveles - proyectos de aula en coordinación docente de acuerdo a objetivos del PEC - trabajos de investigación de docentes - elaboración fichas personales de alumnos - creación de biblioteca docente 	<ul style="list-style-type: none"> - ejemplos de proyectos de aula y su evaluación docente e institucional, por año - trabajos de investigación del equipo de docencia indirecta, por año - trabajos conjuntos entre equipo y docentes, por año - documentación sobre campamentos realizados y actividades extracurriculares: salidas en espacio adolescente, etc
	Roles Responsables	<ul style="list-style-type: none"> - equipo de docencia indirecta 	<ul style="list-style-type: none"> - equipo de docencia indirecta

	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - institucional anual - evaluación docente de proyectos de aula 	<ul style="list-style-type: none"> - institucional de actividades realizadas; institucional anual - institucional de proyectos de aula; evaluación docente de proyectos de aula
PRE PEC (1995)	Sí / No	- Sí	- Sí
	Problemas diagnosticados	<ul style="list-style-type: none"> - problemas de adquisición conocimientos básicos Razonamiento y Lengua - violencia entre alumnos y hacia el mobiliario - aislamiento docente 	<ul style="list-style-type: none"> - problemas de adquisición conocimientos básicos Razonamiento y Lengua - estado del local - tiempo de enseñanza real
	Objetivos Generales	- Que los alumnos aprendan	Que los alumnos aprendan
	Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> - quebrar aislamiento y desmotivación docente - elevar aprendizajes lengua y razonamiento - mejorar condiciones de trabajo entre alumnos y personal - generar nuevas formas de evaluación de alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> - mejorar condiciones de trabajo entre alumnos y personal - delimitación del rol de equipo de docencia indirecta (creación); adscriptos y Pop
	Actividades planificadas y/o realizadas		<ul style="list-style-type: none"> - puesta a punto del local - reuniones formales con secretaría y administrativos - sala docentes para generar normativas colectivas - creación de comisiones de apoyo liceal - actividades deportivas extracurriculares a cargo de alumnos - comienzo de trabajo de coordinación de algunos docentes
	Roles Responsables		- equipo de dirección y algunos docentes
	Evaluación	- Institucional anual	- Institucional anual

3 – El Proyecto de Centro “hacia arriba y hacia abajo”.

Para la presentación del análisis de esta dimensión, no se seguirá el orden en que fue presentada la propia dimensión, sino que se comenzará por las estrategias de implementación del PEC, para luego intentar describir las relaciones del liceo – a través del PEC – con Secundaria y luego, las relaciones del PEC con las aulas.

Procesos y estrategias organizativas de implementación del PEC.

Un problema central a la hora de la implementación de un PEC en un liceo, más allá del diseño del mismo, es su puesta en práctica en una organización, máxime si se tiene en cuenta que las ideas que se manejan, **tanto por parte de ANEP, como en las discusiones teóricas sobre los PEC** [ver Antúnez (1996); Antúnez (1998); Gairín Sallán (1996); Gimeno Sacristán (1992 b)] son las de un aumento de las formas racionales de decisión, junto a una mayor participación democrática en la toma de decisiones.

Siguiendo a Luhmann [Luhmann (1997)], pueden definirse tres dimensiones de las organizaciones: la dimensión social de las organizaciones (vale decir – mediante simplificación – las formas de participación en las decisiones de las personas que se encuentran en la organización); la dimensión real (que refiere a la descomposición de las decisiones, y los procesos de decisión, en su sentido real: muchas veces descritas o prescritas como racionales). Ahora bien, tales dimensiones se encuentran definidas, por presiones (**tanto teóricas, como del entorno**) hacia el aumento de la democratización en la participación en las decisiones; como la presión hacia el aumento de racionalidad (mediante el esquema medio/fín). Dimensiones que entran en tensión frente a la tercer dimensión organizacional operativa: la dimensión temporal; y esto último, por la presión hacia el aumento de complejidad establecida gracias a las pretensiones de racionalidad y democracia:

“Llama la atención el hecho de que en el pensamiento predominante sobre la organización hayan encontrado su idea regulativa, o dicho en forma menos elegante, su principio de vanagloria, la *dimensión real* en la *racionalización*, la *dimensión social* en la *democratización*. La *dimensión temporal*^{*}, por el contrario, permanece vacía y debe presentarse a traición. Al parecer, si desde el punto de vista real y social se formulan ideales, corresponde al tiempo la tarea de representar la realidad.”

* En cursiva en el original.

"Si la democracia entonces cuesta demasiado tiempo, aparece bajo aspectos de racionalidad como un lujo (¡que no se podrá permitir mucho tiempo!). Si la racionalidad considera demasiado tiempo, aparece como enajenación del hombre de sus propias posibilidades de relaciones humanas, que deberían estar dedicadas a la *razón*, en un sentido más profundo. El tiempo se venga así, al poner en escena el conflicto de estos dos conflictos, por haber sido excluido del reino de los ideales, haciéndose válido como realidad." [Luhmann (1997): 34 y 38].

Un gran problema en la puesta en práctica de un PEC, es pues, el manejo de estas tensiones entre dimensiones organizativas. Problema que puede resolverse sólo mediante estrategias prácticas de implementación.

La estrategia utilizada en este caso, por la Dirección del liceo, fue la de hacer énfasis en la dimensión real de la organización, en un primer momento. Es decir, generar un diseño del PEC antes de llevarlo a la discusión docente, los cuales fueron incorporados al proyecto paulatinamente:

- Un trabajo, previo a la entrada al Plan 96, de definición de roles y "deberes ser" institucionales; de investigación y evaluación educativa sobre la realidad organizacional y de los alumnos.
- La conformación de un "equipo de docencia indirecta" vinculado al trabajo en proyecto y con un perfil tendiente a vincular la dirección con los docentes.
- Un primer acercamiento al trabajo coordinado de docentes de forma de comenzar a generar nuevas pautas culturales de trabajo tendientes a superar el tradicional "aislacionismo" docente.
- Propuestas de trabajo colectivas a docentes como forma de incorporarlos, pausadamente, al Proyecto de Centro.

Esta estrategia de "imposición" del PEC fue realizada de forma muy consciente por parte de la Dirección del liceo:

E: ¿Cómo se han ido tomando las diferentes decisiones de diseño de los proyectos?

D: Al principio, yo había escuchado a muchas personas, había leído libros, que decían que deben ser proyectos compartidos... Yo pensé durante muchos meses, y yo dije, ¿cómo voy a hacer un proyecto compartido con gente que viene y que yo que sé? ... Yo no supe hacerlo, pero sabía que en algún momento tenía que hacerlo, porque si no... es decir, una vez que yo inicio un proyecto, y el líder soy yo, y los demás me acompañan porque no tienen más remedio... porque soy el Director del liceo, no

se provoca ningún cambio.

La cosa fue más o menos así, en la evolución, hice un dibujito acá, que más o menos expresa lo que quiero decir (...)(...) [la directora saca otro libro de su cajón y me muestra un diseño más o menos así: hay tres etapas, llamadas niveles cada una con un dibujo gráfico, que expresa las formas adoptadas de formulación del proyecto de centro. Primer nivel: un círculo que expresa a la directora, desde dónde salen varias flechas en todas direcciones, que expresan decisiones de diseño o ideas de diseño, que son presentadas a los demás actores del centro. Segundo nivel: el mismo círculo, con la misma significación, pero con las flechas en sentido contrario, es decir, hacia el círculo, lo que expresa que la directora recaba ideas, sugerencias. Tercer nivel: dos círculos concéntricos: el círculo interior representa al director y el exterior a los docentes, con flechas que van en ambas direcciones, expresando un intercambio de ideas y decisiones entre la dirección y los docentes] (...) Empieza así, la directora está acá [comentario del dibujo, por parte de la directora], impulsa cosas hacia fuera, pero después comienza a recoger... a qué aspiraban... le diré que en este momento... te diré... esto se da bastante bien [señala el segundo nivel]... y acá está medio recortado [señala el tercer nivel]... así fue, no supe hacerlo de otra forma, es decir, tengo estas ideas, yo voy a tirar para adelante, ¿con el apoyo de quién?, de una profesora orientadora que me empujó y me apoyó, que investigó, que tuvo un perfil distinto al que puede tener algún otro profesor orientador, después con una subdirectora que también... trabajó en ese sentido, y bueno, lentamente, vamos logrando, con mucho esfuerzo... [Entrevista 2 A]

Esta estrategia fue respaldada por un sin fin de documentos sobre el proyecto, los cuales conforman una “memoria sistémica” a la cual recurrir en el campo de las formas de toma de decisión del liceo.

Otro punto problemático refiere a las múltiples racionalidades que pueden encontrarse en un liceo en particular y en el sistema educativo, en general:

“En este sentido, fue fuerte la tensión derivada de la conexión con diferentes contextos de referencia: en la medida que la reforma reunió en sus filas a algunas personas con perfil político, a técnicos con trayectoria académica fuera del sistema, a burócratas con una carrera en ANEP, a docentes de aula que asumieron tareas extra-aula, se pusieron en contacto – y en ocasiones chocaron – sus diversos marcos referenciales”. [Mancebo (2001) : 16].

En el caso de los liceos, un problema de multirracionalidad [ver Sfez (1984)] puede ser el de los diversos marcos de referencia sistémica de los docentes y su impacto a la hora de la discusión sobre estrategias técnico- pedagógicas, sobre todo, si se tienen en cuenta dos

cuestiones. Por un lado el acoplamiento laxo que existen entre los docentes y sus gremios de pertenencia, máxime si se tiene en cuenta el gran debate político desatado alrededor de la Reforma Educativa. Por otro lado el problema de la “debilidad técnica” de los sistemas educativos [ver Luhmann (1996 b) y Luhmann & Schorr (1993)] que lleva a discusiones ideológico políticas alrededor de los ámbitos pedagógicos*.

Este problema fue, en parte, afrontado por la propia estrategia de implementación más arriba descrita, es decir, que se tomaron decisiones básicas (los objetivos del PEC, la definición de los roles y competencias de los integrantes del liceo, así como opciones conceptuales básicas sobre las normas y sobre asuntos técnicos) y se fueron incorporando a los docentes a un marco prelimitado. Por otra parte este problema encontró una “solución estructural”. Según un informante calificado, el núcleo central del liceo (alrededor del año 95), es decir, algunos docentes antiguos y los integrantes de Dirección eran docentes que habían sido destituidos durante la dictadura militar uruguaya, lo cual puede funcionar como una forma de prerreducción de complejidad en el aspecto político, si se considera que estos docentes comparten un marco ideológico común (desgraciadamente no pudo averiguarse el número de docentes en esta situación).

La cuestión de las estrategias de implementación, es, en realidad una cuestión de cómo se puede reducir complejidad en un sistema liceal, a través de un PEC. Un problema anexo a esto, hace referencia a la posibilidad de ubicar un “esquema evolutivo de la emergencia de los PEC”. Es claro que, debido a que este estudio es descriptivo y para el mismo sólo se utiliza un caso de análisis, el análisis de tal esquema solo sería hipotético y reservado para este caso, aunque tal esquema fuera coherente con el marco teórico aquí utilizado. De todas formas esto no deja de tener su interés debido a las dificultades que implementación de los PEC relevados en otros casos [ver Soca (2001)].

En cuanto a un posible esquema evolutivo, puede decirse que, temporalmente, se atacaron primero los problemas organizativos o cómo posibilitar el PEC. Vale recordar que de uno de los objetivos de este proyecto (“quebrar el aislamiento docente”), podría decirse

* Con esto sólo se quiere señalar un problema sistémico específico del sistema educativo y que no se da en otros sistemas como el económico (a la hora se su funcionamiento *real*) y no abrir juicio sobre si esto debería, o no ser así. Es evidente que el cómo y el qué se enseña entraña una dimensión política desde el punto de vista de la socialización de las futuras generaciones.

que intenta posibilitar el propio proyecto: uno de los objetivos del proyecto es posibilitarse a sí mismo.

Es pues, con las limitaciones ya apuntadas del presente trabajo, que puede delimitarse – de forma preliminar y provisoria – un esquema de emergencia de Proyectos de Centro, en relación a las problemáticas *teórico / empíricas* de su implementación.

El primer problema que surge es el relativo al “manejo” de las tensiones entre las dimensiones social y real de las organizaciones, en una perspectiva temporal – tensionadas por el tiempo. Como ya se dijo, parece necesario una primacía en la dimensión real como prerequisite de reducción de complejidad sistémica, vinculado a un manejo posterior de las formas de participación docente en el PEC – que, a su vez, vuelve a impactar sobre la dimensión real: sobre lo planificado.

El segundo problema refiere a la emergencia de desarrollos técnicos. Nuevamente, parece necesaria la conformación de nuevas premisas de decisión – nuevamente: lo organizacional / institucional – “antes” de la posibilidad de desarrollos de prácticas pedagógicas propias.

Debe quedar claro, por otra parte, que no quiere establecerse un esquema lineal, y que las referencias antes / después, son comodidades del lenguaje, ya que no se postula la generación, anterior a los desarrollos técnicos, de un proyecto vacío de sentido o contenidos pedagógicos. Lo que se intenta establecer es una cuestión de énfasis en los proyectos, a fin de evitar decepciones significativas.

Acoplamiento operativo y nodos de negociación de autonomía.

Ya se han postulado las hipótesis que hablan de una forma de acoplamiento operativo entre Secundaria y los liceos muy fuerte, y sobre su posible impacto sobre los PEC. A su vez se ha postulado la hipótesis de que la autonomía liceal alrededor de los PEC necesita de ciertos espacios de negociación de la propia autonomía de los liceos. Estos espacios de negociación, se encuentran en las diversas interfaces entre los liceos y Secundaria y pueden ser de diversa índole: tanto ubicado en las propias interfaces entre sistemas de comunicación (mediante operaciones burocráticas, por ejemplo), como en los nodos que sirven de conexión entre el sustento (material) y los sistemas de comunicación (virtuales):

“Actions at the nodes can function as communications within the system of links. The network of links differs in nature and in operation from the action systems which carry the network physically. The social network system remains a virtual system, since its memory function is physically located at the nodes. This distributed system operates in terms of actions, and is therefore structurally coupled to actors” [Leydesdorff (2001) : 142].

De todas formas, aquí se les llamará “nodos”, genéricamente a aquellos espacios en los cuales se negocien (u oculten alternativamente a diferentes sectores de Secundaria) los límites de autonomía de los liceos.

En el caso específico que se está analizando, se han encontrado tres espacios (o formas) de generación de autonomía *en* el liceo: una forma de ocultamiento; una forma documental de defensa de las coordinaciones y la autonomía docente; y una forma “negativa” de condicionamiento de la pertenencia a la organización.

La llamada “forma de ocultamiento” refiere a la autonomía docente en cuanto a sus funciones técnicas, modificadas (tendiendo hacia la programación propia a través de la coordinación docente). Esta manera de defensa de la autonomía docente fue relevada en la observación de la reunión de coordinación general (reunión de antecedentes “liberada” temporalmente a partir de documentos) de uno de los turnos del liceo:

DIR. Ahora los vamos a escuchar, nuestro enfoque a veces no coincide con el del profesor en el aula. Queremos saber los problemas que ven en el liceo.

DOC 3°. Cambios de programas, mas no de fundamentación, no llegaron las guías, al menos las de Físico química.

DOC. Lengua. Cambios en Lengua, yo pediría que manden las guías.

DIR. A mí me tiene poco preocupada. Ustedes trabajen como trabajan, si las guías llegan en septiembre, bueno... la autonomía del docente programador curricular también la vamos a pelear, y si vienen y nos dicen que hagamos algo, nosotros les decimos que sí, y hacemos lo que queremos.

[Observación de reunión de antecedentes; nota 2/2]

Aquí, la defensa de la autonomía docente, está marcada por el ocultamiento alternativo de diferentes sectores de Secundaria, aprovechando la gran complejidad y superposición de funciones en el propio ANEP. La cuestión aquí, es que se intenta tener un mayor control por parte del liceo de las operaciones de índole técnicas que le son centrales para su funcionamiento.

La llamada forma documental de defensa de las coordinaciones (pagas) tiene que ver con el “miedo” de que tanto así como fueron implementadas pueden ser quitadas por Secundaria. Las coordinaciones docentes son consideradas en este liceo como fundamentales a la hora de generar mecanismos organizacionales de comunicación entre docentes, tanto alrededor de los problemas cotidianos de la profesión, como a la hora de llevar a cabo el Proyecto de Centro y los Proyectos de Aula:

DIR. Coordinen con quien quieran.

DOC EXPRES. Se perdieron algunas de los registros del año pasado.

DIR. Si se perdieron algunos, me di cuenta cuando recopilé.

DOC. Porqué no sacamos las hojas cada 15 días, ya que si se pierden no se pierden todas?

DIR. Bien cada 15 días me dan las hojas y las guardo.

DOC. Hay algún profesor que coordina interturno.

DIR. La cuestión es saber si van, cómo y con quién no es tan importante. Es un espacio que genera afecto, quiebra el aislamiento profesional. No importa cómo y con quién, “hay que luchar para mantener este espacio”. Pero ¿cómo evaluar si no se registra la coordinación? Y no a “ojo de buen cubero”, también como “prueba para defender frente al sistema este espacio que hoy lo tengo pero me lo quitan cuando quieran”.

Este forma de defensa, consiste, como lo dice la Directora, en una “prueba” frente a Secundaria sobre las formas y efectos de la coordinación docente en el liceo. Pero es también una manera que utiliza las mismas formas comunicativas que Secundaria: el expediente escrito, que en este caso consta de miles de páginas de Proyectos de Aula, registros de coordinaciones y evaluaciones de todas las coordinaciones de todos los docentes del liceo, desde 1995, año en que comenzaron (sin el espacio institucional pago) las primeras coordinaciones en el liceo.

El tercer espacio de defensa de autonomía, no es, en realidad un espacio de “defensa”, ni es un espacio planificado, sino que es un efecto estructural del propio Proyecto de Centro y de las formas de trabajo desatadas por el mismo en el liceo.

Ha sido denominado como forma “negativa” de condicionamiento de la pertenencia a la organización. Y se refiere a un tipo de operación que, aunque sigue estando en la órbita de Secundaria, aquella interfase que hemos descrito como “unilateral” [ver página 26], ha podido ser influida por el propio liceo de una forma “negativa” (en el sentido de que la

decisión “positiva”, queda en manos de Secundaria). Ya se ha descrito que las designaciones docentes resultan de un balance entre los puntajes obtenidos y las elecciones de los postulantes. En este caso el liceo ha podido influir positivamente en la elección de los postulantes, gracias a las formas de trabajo colegiado que los docentes encuentran interesantes tanto desde el punto de vista profesional como humano (en el sentido del compañerismo y del mutuo apoyo) esto tiende a reducir la alta rotación del personal docente que se verifica en otros liceos:

E: tu hablas de la estabilidad docente, y es muy-difícil, es muy raro ver un liceo con estabilidad docente.

D: No tanto, no te creas, hay liceos que si, son liceos de paso, eso es indudable, pero hay liceos muy puntuales, que son liceos de la gente que “vive en el lugar”, y lo toman como propio, los liceos que son, por ejemplo, el xx, el xx, difícilmente la gente se mueve de esos liceos, es gente que hace uso de su pertenencia, o sea, su lugar de trabajo “es su lugar de trabajo”. Porqué, porque se crean estos vínculos, o sea, vos ya no venis sólo a “dar” clase, sino que venis “al” liceo, que la cosa... ahí es dónde está el cambio, está el cambio en la cabeza del docente, que el liceo lo toma como de él, también, no es sólo su lugar de trabajo. Que si nosotros nos ponemos a pensar que el docente trabaja sólo por su trabajo, no trabajaba nadie, porque por su trabajo, no gana, le dan la miseria; pasa que el que es “docente”, sólo putea el día que va a cobrar, pero nosotros nos embarcamos en todo lo que es la problemática de nuestros estudiantes, las terapias que hacemos entre nosotras, que como tenemos alguna figura masculina, se mete, digo, tu que estuviste en la reunión, tu viste lo que es el bloque de docentes: un bloque cerrado.

Es un bloque que se conoce, nos conocemos, todas sabemos los problemas que tenemos en casa, los problemas que tenemos nosotras como mujeres de tal edad o cual edad, y se discuten entre nosotras esos problemas, tratamos de solucionar, a ver qué nos pasa, y también problemas de nuestros alumnos y eso te lleva a que vos puedas hacer las cosas bien. Y la libertad que tenemos de parte de la dirección, no te olvides que sin esa libertad, libertad bien entendida, ¿no?, no hay ningún relajo acá adentro, simplemente la libertad de la docente, o sea, libertad como asignatura tu podés trabajar... te ayudan a que eso se logre, la libertad en las coordinaciones, nosotros cuando no tenemos ganas de coordinar, no coordinamos, hacemos terapia, y si hay que trabajar, se trabaja, no importa la hora que sea, y eso se logra cuando hay toda una cosa. [Entrevista 2 B 1]

Asimismo, esta manera de influir en las decisiones docentes de seguir en el liceo, se complementa con formas de “control” entre los propios docentes sobre el tipo de trabajo que los nuevos docentes tienen que realizar. decir que “la contingencia de roles en el sistema presenta todo comportamiento posterior bajo la alternativa dominante de la permanencia o la no permanencia” [Luhmann (1997): 67] no es del todo exacto en este caso, sino que las formas de trabajo (contingencia de roles) también se encuentra con una forma de control personal / colegiada. Esta consecuencia estructural del funcionamiento colegiado docente en el liceo, se ve reforzada por una estrategia ideada en Dirección que consiste en poner a los nuevos docentes que llegan a trabajar en las coordinaciones o, simplemente cerca, de los docentes más antiguos, y por ende, con más ascendente, del liceo:

Mirá que este año nosotros tenemos mucha gente nueva en primero, pero la directora, astutamente, astutamente, colocó en horarios estratégicos a las viejas del liceo, de forma tal que nosotros le enseñamos, o sea, bajamos nuestro trabajo a la gente nueva, y ellas se metieron en la cosa, porque nosotros las metimos, no porque la dirección las mete, la dirección no puede hacer ese trabajo: si habló con las viejas del liceo; “que hay que hacer esto, que tenemos gente nueva, que la cosa tiene que funcionar”. Ellas pudieron entrar, no sólo entraron, que se sienten a gusto, y eso es trabajo nuestro, es trabajo nuestro, porque nosotros coordinamos con la dirección, la dirección sabe quién colocó, en qué lugares, porqué nos puso a trabajar los terceros de una forma, allá, todos juntos, o sea, que los docentes todos pasan por los salones, todos vemos, todos sabemos a quién tenemos a los costados, y en frente tenemos a la gente nueva. entonces eso nos da la capacidad de vernos y de conocemos y de sabemos.

Estas son tres formas de defensa de la autonomía (en distintos planos de operaciones sistémicas) que ayudan a la realización de un PEC que es, justamente, una herramienta para el manejo de mayores niveles de autonomía en los liceos.

Relaciones entre el liceo y el aula desde el PEC.

Aquí se intenta describir cómo influye la realización de un PEC en las situaciones de aula del liceo 2. Se he definido al aula como un sistema de interacción acoplado operativamente al liceo, con marcos de reducción de complejidad que se encuentran definidos por la organización de referencia (directamente) y con un acoplamiento laxo a Secundaria a través de los programas y normativas vigentes.

En cuanto al control docente de las situaciones de aula (reducción de la alta complejidad que opera en las aulas) puede decirse, siguiendo a Luhmann, que es muy poco lo que el docente puede hacer ya que un sistema psíquico es opaco para otro sistema psíquico, sobre todo en la comprensión que un sistema pueda tener sobre otro sistema.

Asimismo, está claro que los acoplamientos laxos que mantienen las aulas con Secundaria, poco pueden intervenir en cuanto a la reducción de complejidad de la situación^{*}. A su vez, las formas de acoplamiento entre los liceos y las aulas se encuentran, en general, reducidas a la especificación de normas debido tanto a las escasas innovaciones que le son permitidas a los liceos como a la “soledad” del trabajo docente, en general poco colegiado, lo que expone a los alumnos a situaciones muy heterogéneas respecto de los docentes, tanto en el plano normativo como en el pedagógico didáctico.

En el caso del liceo 2, se ha visto que existe una alta colegiación y coordinación entre docentes, relacionada temática (en el plano pedagógico) y formalmente (en el plano de la especificación de normas de comportamiento y circulación de la información sobre los alumnos) al PEC.

Ya se ha visto (en relación al esquema evolutivo del PEC), que el plano organizativo y de diseño ha tenido primacía temporal y que, en el plano de los contenidos han sido los “problemas de convivencia” (normativos) los primeros en ser atacados por los docentes.

El PEC ha tenido su impacto en las operaciones de aula en el plano del comportamiento de los alumnos en el liceo, mediante decisiones organizativas. Por un lado, existe una especificación de las normas que utilizan todos los docentes, lo cual hace que los alumnos se enfrenten a una normativa de aplicación “coherente”, en el sentido de que es

* Es claro, que estos acoplamientos tienen efectos: imagínese el dictado de clases sin programa y sin normativa que seguir.

única y utilizada en forma repetida. Y por otro lado, al haber canales de comunicación estables entre docentes, existe la posibilidad de que los docentes se ayuden mutuamente en el tratamiento de un problema específico:

Hay criterios en conjunto, el criterio de la higiene de los salones, el criterio de las actitudes en clase y eso como que es con todos; si hubo problemas con historia y entro yo atrás: “fulano porqué tuvo problemas con historia, que pasó con Marisa, qué hicieron con eso”... entonces, como que no importa que lo hallan hecho un problema con un profesor, el de atrás lo agarra, lo toma y lo trabaja, o sea, que eso les da a ellos un panorama de que no tenés “ah, porque esa es la profesora la que hace”, no ¿esa es la profesora?, no: es esa, es esa, es esa. (...)

Porque tenés que empezar por enrabar las ideas de los docentes, para que esto baje, y el conocimiento que tengan los docentes entre ellos para que se logre esta unanimidad, esta coherencia, [la Directora] me habla de consistencia, y eso es el sentido que tiene que haber, que esto es un bloque, es consistente, tiene peso, que no importa quién sea, todos pueden ser.

[Entrevista 2 B 1]

Por otra parte, y una vez consolidada la coordinación docente y la coordinación entre los Proyectos de Aula y los objetivos del PEC, se ha comenzado a influir en las situaciones de aula, en el plano pedagógico, a través de decisiones realizadas en el plano organizativo (mediante coordinación y Proyectos de Aula en común):

E: ajá, ¿ha llegado a alguna forma de transversalidad entre las materias?

D: Sí, ahí está la gracia, ahí está el sentido del proyecto de centro. Nosotros una vez, cuando empezamos... yo empecé con experiencia piloto en el 97, éramos los primeros que hacíamos segundo año de experiencia piloto, ahí empezó una cosa de cómo, de qué manera, porque en primero, bueno, eran “islitas”, que, si bien había una transversalidad, estaba subyacente, no estaba en la cosa, de qué manera nosotros podíamos trabajar, y de repente trabajar lo mismo en varias asignaturas a la vez, y cómo ellos saben, nuestros alumnos saben, **que nosotros sabemos todos de todo**^{*}, sabemos que hacen en historia, sabemos que están haciendo en matemáticas, y que, a la vez se está trabajando con temas, por ejemplo, estoy trabajando en biología este tema, en geografía toman los conceptos que di yo en clase, no son asignaturas aisladas, no son como cajones de una cómoda: “sacás uno, lo cerrás, abris otro, lo cerrás”, eso es experiencia piloto: lograr eso.

[Entrevista 2 B 1]

* Esta frase se ha vuelto una muletilla de “presentación” de los docentes y ha sido relevada en tres ocasiones, frente a actores distintos del centro y remite a que un padre contó que su hija estaba sorprendida porque todos los docentes sabían de todas las materias.

Esta forma de trabajo conjunto, ha sido relevada, a su vez en los documentos sobre proyectos coordinados. Estos proyectos conjuntos comienzan luego de la conformación y estabilización de las nuevas formas de relacionamiento docente.

Como ejemplo se presenta un proyecto entre docentes de diferentes áreas de 3° año, realizado en 1999:

Nombre y descripción del documento:

Liceo N 2 1999. Proyectos profesores 3 año t. Matutino

Proyecto de coordinación de tercero 5 al tercero 8

Docentes de: geografía, inglés, fisicoquímica, historia, literatura, matemáticas.

(Transcripción textual)

Objetivos: como consecuencia de la fluida y permanente coordinación entre profesores de 3 año, surgió la idea de trabajar con los alumnos desde distintos puntos de vista, un posible problema de la realidad (observado en las noticias), partiendo de un problema físico en el cual:

Matemática y fisicoquímica estudiarían el choque de 2 trenes, que por error, circulaban en sentido contrario por las mismas vías férreas. Conociendo sus velocidades, la hora de partida y la distancia entre estaciones, se calculará en forma gráfica y analítica el lugar y la hora estimados para el impacto.

Inglés y literatura enfocarán el estudio analizando el ferrocarril cuando era propiedad de los ingleses y su relación con la formación de centros poblados en las inmediaciones de las estaciones por donde el tren pasaba, la construcción de casas y sus estilos, el modo de vida del inglés de la época y su influencia en la economía, costumbres y lenguajes del país; su legado. El punto de vista humano, con producción de textos (cuentos en español e informe escrito en inglés), incluyendo temas como la solidaridad, temores y sentimientos compartidos, las diferentes relaciones sociales (familiares, de amistad y entre desconocidos), en un momento límite como lo serían los instantes previos a la colisión.

Además, en **Historia** todo eso se vincularía con los cambios del período batllista y se analizaría la nacionalización del ferrocarril, ventajas y desventajas, buscando en los alumnos una instancia de reflexión para que discutan y tomen posición frente al tema.

Entretanto, en **Geografía** se aprovecha para estudiar nuestro país, antiguas y nuevas rutas ferroviarias, centros poblados aledaños, con elaboración de mapas y análisis de la actividad desarrollada por AFE, antes y ahora.

Implementación: a través de la investigación y búsqueda de material por parte de los alumnos, que mediante la elaboración de textos tanto en inglés como en español, presentarán carpetas en

forma individual a modo de informe o monografía.

Evaluación: valoramos como muy positiva la actitud de los alumnos (95%) frente a la propuesta y también en cuanto al material elaborado, salvo contadas excepciones que no realizaron el trabajo. Sugerimos para el próximo año que se realicen varios trabajos de esta naturaleza basados en la coordinación de todos los profesores, analizando otras temáticas o con respecto a ésta, por ejemplo, se podría incluir en biología el impacto sobre el medio ambiente que tendría un siniestro como el que estudiamos, y a la vez en Formación Ciudadana podría trabajarse desde el punto de vista de qué responsabilidades pueden encontrar en el hecho, y qué legislación existente estaría vinculada y cuál no, y que se estime conveniente de ser creada. [Formulario de documentación 2/5/A]

Tanto la cohesión docente en cuanto a las normas de comportamiento del alumnado, junto a un forma “eficaz” de circulación de la información (escrita y en las coordinaciones), como la realización de Proyectos de Aula en relación a los objetivos del PEC, son una forma de reducción de complejidad de las situaciones de aula, que elevan la eficacia de las acciones educativas docentes. Es decir, que desde el punto de vista docente es un gran avance en cuanto al control normativo de la situación de aula y como ayuda al aprendizaje, “machacado” desde diferentes ángulos y por diferentes docentes. Ahora bien, si se cambia el sistema de referencia y se pregunta a los alumnos sobre la aplicación de normas en el liceo y el aula, quizá este “control eficaz” no les parezca un gran avance.

Conclusiones

Este trabajo se ha movido en diferentes niveles de análisis intentando dar cuenta de preguntas de investigación formuladas, asimismo, en diferentes niveles. Los “cortes” de nivel de análisis han sido establecidos siguiendo un criterio demarcatorio que gira alrededor de diferentes formaciones sistémicas que se han supuesto teóricamente relevantes: las relaciones entre los liceos y Secundaria; el sistema liceal analizado; y las relaciones entre este liceo y sus diferentes aulas. De todas formas puede decirse que el foco del análisis se encuentra en el nivel del liceo por diferentes motivos: primero, pues es en este sistema en el cual se desarrolla *efectivamente* la implementación de un PEC y, segundo, pues este nivel mantiene relaciones operativas con los otros niveles y permite indagar sobre las múltiples interdependencias sistémicas que influyen (y son influidas) en la realización de un PEC y en la adquisición y manejo de ciertos márgenes de autonomía liceal.

Desde el punto de vista de una reforma que intenta brindar mayor autonomía a los liceos, las relaciones entre Secundaria y los propios liceos pueden considerarse como una traba para la expansión de la misma autonomía. Es decir, que la Reforma Educativa adolece de una contradicción fundamental entre su propuesta y las condiciones estructurales del sistema educativo en el cual se intenta aplicar.

Esto último pudo verse en el análisis de las relaciones entre los liceos y Secundaria. Allí se describieron las operaciones de los liceos que quedan atrapadas en su totalidad por Secundaria (por ejemplo: la designación de docentes), o bien bajo un fuerte control burocrático, a través de diferentes sectores de Secundaria (la única muestra de expansión de autonomía está dada por la puesta en disposición de los liceos de 14 dólares por alumno, por año, para gastos del establecimiento).

Frente a esto, queda la hipótesis de que la expansión de los márgenes de autonomía liceal, sólo pueden ser logrados por los propios liceos, mediante sus propias estrategias organizativas, frente a un entorno altamente complejo y burocratizado como lo es ANEP, entorno que, por su propia complejidad puede ofrecer espacios si se aprovechan las inconsistencias y luchas internas de ANEP (hay que recordar la historia de autonomía de Secundaria), como asimismo, puede frenar todo impulso a la autonomía mediante sus complicados controles burocráticos.

Estrategias organizativas en dos frentes.

La realización de un PEC implica, teóricamente, la definición de formas de decidir en un liceo, por parte del mismo liceo. Esto conlleva, si se tienen en cuenta las definiciones, tanto de la Reforma como teóricas, a la generación de formas de decisión en las que se implican dos dimensiones organizativas: la dimensión *real* y *social* de las organizaciones.

Según la aproximación teórica que desde aquí se parte, las posibilidades de cambios en tales dimensiones se encuentran acotadas por la dimensión *temporal* de las organizaciones, debido a un problema de complejidad de los sistemas sociales organizados*.

Este problema *formal* (es un problema casi “matemático”, en el sentido de la necesidad de los sistemas de generar complejidad estructurada) se ve acentuado, si se toma en consideración un problema “*semántico*” (en el sentido de los *contenidos* técnicos que se discuten en este tipo de sistemas) del sistema educativo: la debilidad de las tecnologías educativas la cual puede llevar a complejizar las propias discusiones en la dimensión real de las organizaciones: sobre todo si se realizan democráticamente.

Por otra parte, se encuentran los problemas de autonomía de los liceos y los estrechos marcos con que los mismos cuentan para realizar su PEC.

Estos dos tipos de problemas, fueron analizados independientemente, pero en las estrategias reales de implementación del PEC, pierden su independencia.

La estrategia de implementación analizada permitió formular la hipótesis de un “esquema de emergencia del PEC” en el cual la preeminencia es dada a la dimensión real de la organización (definición a priori del PEC por parte de la Dirección del liceo) junto a una estrategia organizativa de inclusión de los demás actores del liceo en un marco ya predeterminado.

El problema central aquí es que las variaciones – actividades y planificaciones de los PEC – organizacionales sean seleccionadas por la red de decisiones, es decir que sean conectables, a partir del esquema procesual de “variación, selección y estabilización” sistémica de operaciones.

* Por un lado, las decisiones pueden descomponerse *ad infinitum* mediante el esquema medio / fin, o mediante la planificación (planificación de las planificaciones). Por otro lado, la toma de decisiones en forma democrática implica una gran traba temporal al funcionamiento de una organización. El problema se acentúa cuando las dos dimensiones se encuentran bajo presión al cambio.

Un primer elemento de este esquema refiere a la “distribución” de decisiones en el sistema, es decir, que sean conocidas. Que las definiciones o planificaciones salgan del escritorio del director o de la oficina del equipo multidisciplinario y sean, al menos, conocidas por el resto de los actores del centro.

La selección puede, simplifícadamente, remitir a la aceptación o al uso que se le den a esas decisiones, es decir que se utilicen para decidir nuevamente. A partir del conocimiento de una decisión tiene que darse su aceptación como marco de decisión.

La estrategia de implementación descrita concuerda con lo arriba dicho, es decir, se generó una estrategia de toma de decisiones (planificación) seguida de un trabajo de “distribución” de las mismas: una incorporación más explícita hacia el equipo de docencia indirecta y una estrategia más implícita, si se quiere, con respecto a los docentes, posibilitando que las primeras decisiones tomadas fueran, lentamente, comenzando a utilizarse entre los docentes, a través de propuestas de trabajo en coordinaciones docentes y de trabajos colectivos con la dirección.

Esta estrategia pudo generar una innovación educativa al permitirse que los docentes comenzaran a utilizar otras *premisas de decisión* concordantes con la idea tras el propio PEC. Es decir, las premisas centrales, aquí manejadas tienen una estrecha relación con las *formas* de toma de decisión que se le “impusieron” a los docentes: decisiones coordinadas y/o evaluadas: la cuestión aquí es generar diagnósticos, planificaciones y evaluaciones de las decisiones organizacionales o pedagógicas que los docentes tomaran, en diferentes niveles de la institución: ya sea el aula, problemas normativos/organizacionales, etc. Pues este Proyecto de Centro, sin perder énfasis en los contenidos pedagógicos y normativos a impartir, centró uno de sus objetivos en las formas organizacionales, mediante las cuales se generan las propias decisiones docentes: la estrategia/proyecto apunta pues a generar las condiciones de posibilidad organizativas de sí mismo. O, en términos de una importante tradición teórica en la educación^{*}, generar un cambio en la Cultura Institucional.

^{*} Ver, por ejemplo: Vanderberghe, R & Staessens, K (1991) *Vision as a core component in school culture*. O, en el caso de una investigación nacional: Aristimuño, A (1999) *El cambio en la educación. Análisis de implementación de cursos de compensación a nivel público*.

A su vez, las estrategias de defensa de autonomía del liceo analizado se encuentran marcadas por la propia presencia del PEC:

- La “forma de ocultamiento”, refiere a la defensa de la autonomía docente en el plano curricular, y está marcada por la existencia de Proyectos de Aula, en relación al PEC.
- La forma de defensa documental de las coordinaciones, está basada en la existencia de coordinaciones y evaluaciones de las mismas.
- La forma “negativa” de condicionamiento de la pertenencia a la organización, también está relacionada a la existencia de un PEC en marcha; básicamente a la existencia de un alto grado de colegiación docente ya que como se dice en la entrevista 2B1: “la Dirección no puede hacer ese trabajo”. Trabajo de “control” entre docentes, en referencia a la rápida incorporación de los nuevos docentes a la forma colegiada de trabajo del liceo.

Vale decir, que la defensa de la autonomía liceal y los nodos de negociación que se construyan para esto, se encuentran íntimamente relacionados a la propia implementación del PEC: es decir, que las “ganancias” organizativas del PEC permiten defender la propia autonomía generada por el PEC.

El cambio en el aula a través del PEC.

Como se ha dicho en la introducción, una de las problemáticas que anima a la Reforma Educativa es la del descenso en la calidad educativa del país. Las reflexiones que se encuentran en la base de la propuesta de la utilización de una herramienta de gestión como los PEC parten de la idea central de que los cambios necesarios para revertir esta situación no pasan sólo por el rediseño centralizado de los programas de estudio o por la propuesta de nuevas metodologías didácticas. Se hace necesario que los liceos cuenten con cierto margen de autonomía y una herramienta para su administración que les permita adecuarse a las necesidades de sus propias poblaciones.

Al parecer se ha llegado al convencimiento, por parte de las autoridades educativas, que unos métodos iguales para todos no significa rendimientos similares. Por otra parte, se tiene plena conciencia de que los métodos e incluso las reglas de comportamiento que

intentan establecer los docentes son, por lo general, disímiles - y hasta contradictorios - entre sí.

La idea educativa que anima a la propuesta de realización de PEC entraña, al menos, dos puntos centrales: que los propios liceos caractericen los problemas educativos que encuentran en sus poblaciones para definir prioridades de actuación; y generar un mecanismo de colegiación docente que permita superar las posibles contradicciones entre técnicas didácticas y “discursos” sobre reglas de comportamiento en el liceo (y sociales, por extensión). Esto último se ve favorecido por la implementación de horas, pagas, de coordinación docente y por la contratación docente por un mínimo de 30 horas por liceo, lo cual intenta eliminar los efectos negativos en cuanto al “sentimiento de pertenencia docente” de los docentes “taxi”^{*}.

En el caso analizado, se ha visto que desde el PEC, se ha generado una nueva forma de trabajo coordinada que impacta directamente sobre el trabajo docente en las aulas, llegando más allá de la propuesta de la Reforma, mediante la creación de Proyectos de Aula que, asentados sobre cambios organizacionales (coordinación, circulación de la información, conocimiento del PEC) posibilitan el tratamiento de las temáticas de los programas en forma coordinada.

Otro espacio de impacto del PEC sobre el trabajo en las aulas es el área normativa, en la cual se han definido criterios en conjunto de aplicación de las normas junto a un trabajo didáctico en el cual se hace énfasis en valores como la tolerancia, el respeto a lo diferente, etc.

Una de las áreas problemáticas es el de las discusiones técnicas propiamente dichas, el avance aquí es más lento (más allá de los proyectos conjuntos). Mientras se realizó el trabajo de campo que le sirve de base a este trabajo, luego de 4 años de funcionamiento del PEC en el liceo, se comenzaba la discusión y las investigaciones sobre problemas técnico – pedagógicos: una investigación sobre criterios de evaluación de alumnos y discusiones alrededor de formas de enseñanza de la Lengua Materna, relevadas en la observación de la reunión “de antecedentes”.

* Así es como los ha denominado el principal impulsor de la Reforma, Germán Rama.

Vale decir, de todas formas, que el impacto en este liceo del PEC sobre el aula es muy importante, básicamente en los planos normativos y de circulación de información sobre alumnos entre docentes sin dejar de impactar en el plano pedagógico.

Las relaciones intersistémicas y la Reforma.

Uno de los problemas de la Reforma, analizado por este trabajo, es el de la contradicción entre su postulado de otorgar autonomía a los liceos y su realización fáctica. Aquí no se intenta decir que es un problema de voluntad de las autoridades el solucionarlos, sino que es un problema estructural en la conformación de ANEP como un todo.

En el plano teórico, se ha realizado una maniobra que “levanta” el supuesto de la autonomía operativa de los sistemas, tal y como lo plantea la teoría de Luhmann. Es decir, se ha postulado que los sistemas que comparten estructuras comunicativas ya se encuentran acoplados estructuralmente y se interpenetran de modo operativo. Lo cual no quiere decir que un sistema controle las operaciones del otro, sino tan sólo que comparten interfaces operativas*.

Esto puede aclararse de otra forma: el concepto de acoplamiento estructural tampoco implica que las estructuras que comparten dos sistemas se encuentren duplicadas o que sean controladas de un sistema a otro. Esta maniobra teórica es de una utilidad central a la hora de analizar organizaciones subsistémicas como los liceos que comparten operaciones con ANEP.

El hecho central es que un sistema no puede controlar totalmente a otro ya sólo por un problema de complejidad: Secundaria no puede controlar y menos aún realizar todas las operaciones de todos los liceos (tan siquiera de uno sólo). Los sistemas no son máquinas perfectas que todo lo pueden organizar. En el caso de los liceos, la clave de la defensa de su autonomía puede estar en sus límites con Secundaria. También aprovechando los “pliegues” de ANEP: sus retenciones internas de información, sus luchas internas. También jugando su “juego burocrático”: generando tanta información documental redundante que ninguna dependencia de ANEP pueda “digerir”, quizá sólo pueda aceptar.

* El levantar el supuesto de la autonomía operativa de los sistemas (autopoiesis), evidentemente replantea los problemas de la Teoría General de Sistemas, respecto de la cerradura / clausura de los sistemas, específicamente, para la Teoría de los Sistemas Sociales. Sin embargo, el análisis de los problemas subsecuentes de esta maniobra teórica, lejos se encuentra de los alcances de este trabajo.

Bibliografía General

- AHLEMEYER, Heinrich. (2000). Managing Organized Knowledge: a Systemic Proposal. En: Journal of Sociocybernetics. Vol. 1 N° 2. Official Journal of the research committee on sociocybernetics (RC51) of the International Sociological Association.
- ALMARAZ, José. (1997) “Niklas Luhmann: la teoría de los sistemas sociales antes de la autopoiesis”. En REVISTA ANTHROPOS (1997), ob cit.
- ANEP (1996) La reforma de la educación. Los planes de estudio y el cambio educativo. Seguimiento de la experiencia piloto del Ciclo Básico. Documentos III y IV. Montevideo.
- ANEP(1997) La reforma de la educación. Seguimiento de la experiencia piloto del Ciclo Básico. Resultados de implementación. Documento VI. Montevideo.
- ANEP(1997 b) El currículum experimental en el Ciclo Básico. Montevideo.
- ANEP/CETP (1999) La idea está. Concurso Innovar. Ideas creativas para la Educación Técnica; Módulo V. Uruguay.
- ANEP/CODICEN (1996) Curso para el fortalecimiento de la Gestión Educativa; Instituto Magisterial Superior. Seminario taller semipresencial; Lecturas Básicas I. Uruguay (artículos seleccionados).
- ANEP/CODICEN (1998) Estudio de Seguimiento de la Experiencia Piloto del Ciclo Básico. Resultados de Implementación en 1997; Documento IX. Montevideo.
- ANEP/CODICEN (1998 b) La educación Uruguaya. Situación y Perspectivas. Montevideo.
- ANEP/MES y FOD (1998) Proyectos Educativos Liceales. Set de Módulos. Módulo I: Propósitos y Fundamentos. Módulo II: Diseño Metodológico. Módulo III: Sistema de evaluación y otras apoyaturas. Proyectos Implementados en 1998. Montevideo.
- ANTUNEZ, Serafín. (1996) “Revista al contenido del PEC. Siete metáforas amenazantes”. En ANEP/CODICEN (1996), op cit.
- ANTUNEZ, Serafín. (1998). Claves para la organización de Centros Escolares. En: Cuadernos de Educación N° 13.; Ed: ICE (Universitat de Barcelona) / Horsiori Editorial; Barcelona.

- ARAUJO, Orestes. (1959) Planes de estudio de enseñanza secundaria. En: Anales del Instituto de Profesores Artigas. N° 4 – 5, año 1959 – 1960. Montevideo.
- ARISTIMUÑO, Adriana (1991) Innovación educativa: aportes desde la investigación reciente. En Levántate y Anda. Ed.: CEU/Universidad Católica. Montevideo.
- ARISTIMUÑO, Adriana. (1999) El cambio en la educación. Análisis de implementación de cursos de compensación a nivel público. En Revista Prisma N° 11. Universidad Católica de Montevideo.
- ARNOLD, Marcelo & OSORIO, Francisco. (1998) “Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas”. En Cinta de Moebio, N° 3. Abril de 1998. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Hipertexto WEB.
- BARLEY, Stephen (1995) Image of Imaging: notes on doing Longitudinal Fieldwork. En HUBER & VAN DE VEN (1995) Longitudinal Field Research Methods. Studying Process of Organizational Change. Ed.: Sage, Thousands Oaks, California.
- BID (2000). El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector. Departamento Regional de Operaciones I.
- CASELL, Catherine & SYMON, Gillian (1994) Qualitative Methods in organizational Research. A practical guide. Ed.: Sage; London (capítulos seleccionados)
- CEA D'ANCONA María Angeles (1996) Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Ed.: Editorial Síntesis; Madrid.
- ECHEVARRIA, María Angeles (1996) Sentido y Finalidad de los Proyectos Educativos, hoy. En ANEP/CODICEN(1996), op cit.
- EDMONDS, Ronald (1979) Effective Schools for the Urban Poor. En Educational Lidership: Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia.
- EDWARDS, Verónica (1991) El concepto de calidad en la educación. Ed.: UNESCO/OREALC; Santiago de Chile.
- ESCUDERO MUÑOZ, Juan Manuel (1994) “El desarrollo del curriculum por los centros en España: un balance todavía provisorio pero ya necesario”. En Revista de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia N° 304; Madrid.
- ETKIN, Jorge y SCHVARSTEIN, Leonardo (1995) Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio. Ed.: Paidós.

- FERNANDEZ, Tabaré, et al (1996) ¿Cómo son los liceos y colegios que imparten el Ciclo Básico en el área metropolitana de Montevideo? Informe de investigación N° 15. UDELAR; Facultad de Ciencias Sociales; Departamento de Sociología; Montevideo.
- FERNANDEZ, Tabaré (1996 b) Análisis organizacional de secundarios de Ciclo Básico del área metropolitana: teoría, métodos y hallazgos. UDELAR; Facultad de Ciencias Sociales; Departamento de Sociología. Montevideo; hipertexto WEB.
- FERNANDEZ, Tabaré (1996 c) "Liceos eficaces: una perspectiva sociológica sobre la organización escolar". En Revista de Ciencias Sociales n° 11. Departamento de Sociología (UDELAR); Montevideo.
- FERNANDEZ, Tabaré (1997) Un enfoque sistémico sobre la organización de los liceos uruguayos. Facultad de Ciencias Sociales; Departamento de Sociología; UDELAR. Montevideo; inédito.
- FERNANDEZ, Tabaré (1997 b) "La innovación en las organizaciones escolares. Notas e hipótesis para un estudio de casos". Versión preliminar a publicarse en Revista de Ciencias Sociales N° 13. Departamento de Sociología (UDELAR). Montevideo.
- FERNANDEZ, Tabaré (1998) "Proyectos Educativos en Secundarios del Uruguay". En Revista de Ciencias Sociales N° 14, mayo de 1998. Departamento de Sociología (UDELAR); Montevideo.
- FERNANDEZ, Tabaré (1998b). Determinantes de una innovación curricular: el caso de las Actividades Adaptadas al Medio en los Liceos de Montevideo. Documento de Trabajo N° 30, Departamento de Sociología, UDELAR. Edición: Taller de Impresiones de Facultad de Ciencias Sociales; Montevideo.
- FERNANDEZ, Tabaré (1999) Análisis organizacional de secundarios públicos del Uruguay. Informe final de investigación. UDELAR; Facultad de Ciencias Sociales; Departamento de Sociología; versión preliminar; inédita; Montevideo.
- FORSTER, Nick (1994) "The Analysis of Company Documentation". En Cassell & Symon (1994), op cit.
- GAIRIN SALLAN, Joaquín (1996) "El proyecto educativo de centro y el desarrollo del currículum". En ANEP/CODICEN (1996), op cit.
- GALEANO RAMÍREZ, A (1999) Manual de Capacitación para Directivos de Centros de Formación. Cinterfor/OIT – CETP/UTU. Montevideo.

- GARCIA BLANCO, José María. (1997) "Autopoiesis: un nuevo paradigma sociológico". En REVISTA ANTHROPOS (1997), ob cit.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992) Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GOMEZ, A. (1992) Comprender y Transformar la Enseñanza Morata. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992) Ámbitos de Diseño. En GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GOMEZ, A. (1992) Comprender y Transformar la Enseñanza Morata. Madrid.
- HABERMAS, Jürgen "El horizonte de la modernidad se desplaza"; "Metafísica después de Kant"; "Motivos del pensamiento postmetafísico". En HABERMAS, Jürgen. Pensamiento Postmetafísico. Ed.: Taurus; México.
- HANNAWAY, Jane (1993) "Political Pressure and Decentralization in Institutional Organizations: the case of School Districts". En Sociology of Education, volume 66, July 1993; number 3; American Sociological Association; Washington DC.
- HARGREAVES, Andy (1996) Profesorado, Cultura y Posmodernidad. Ed.: Ediciones Morata; Madrid.
- IBAÑEZ, Jesús (1986) "Perspectivas en la Investigación Social: El diseño en las tres perspectivas". En GARCIA FERRANDO, Manuel & IBAÑEZ, Jesús & ALVIRA, Francisco (1986). El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación Social. Ed.: Alianza; Madrid
- KING, Nigel (1994) "The Qualitative Research Interview". En CASELL & SYMON (1994), op cit.
- KISH, Leslie (1995) "Representatividad, Aleatorización y Realismo". En KISH, Leslie (1995). Diseño Estadístico para la Investigación. Ed.: CIS; Madrid.
- LAZARFELD, Paul & MENZEL, Herbert (1971) "Sobre la relación entre propiedades individuales y propiedades colectivas". En Francis Korn (1971). Conceptos y Variables en la Investigación Social. Ed.: Editorial Nueva Visión; Bs. As.
- LEY 14.101 (1973). Sobre enseñanza pública primaria, normal, secundaria e industrial. Denominada Consejo Nacional de Educación. Página web del parlamento nacional. Montevideo.

- LEY 15.739 (1985). Ley de emergencia para la enseñanza. (Creación de ANEP). Página web del parlamento nacional. Montevideo.
- LEYDESDORFF, Loet (2001) A Sociological Theory of Communication. The Self – Organization of the Knowledge – Based Society. Universal Publishers. Estados Unidos de Norteamérica.
- LUHMANN, Niklas. (1995) “La autopoiesis de los sistemas sociales”. En Zona Abierta 70/71; Madrid.
- LUHMANN, Niklas. (1996) Introducción a la Teoría de Sistemas. Ed.: Anthropos/Universidad Iberoamericana/ITESO. México DF.
- LUHMANN, Niklas. (1996 b) Teoría de la sociedad y pedagogía. Ed.: Paidós; Madrid.
- LUHMANN, Niklas. (1997) Organización y Decisión. Autopoiesis, Acción y Entendimiento Comunicativo. Ed: Universidad Iberoamericana - Anthropos; Barcelona.
- LUHMANN, Niklas. (1997 b) Sociedad y Sistema. La ambición de la teoría. Ed.: Paidós/ICE-UAB; Barcelona.
- LUHMANN, Niklas (1998) Complejidad y Modernidad: de la unidad a la diferencia. Ed.: Editorial Trotta; Madrid.
- LUHMANN, Niklas (1998 b). Sociología del Riesgo. Ed.: Universidad Iberoamericana/Triana Editores; México, DF.
- LUHMANN, Niklas (1998 c). Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general. Anthropos/CEJA/Universidad Iberoamericana. Barcelona.
- LUHMANN, Niklas & SCHORR, Karl (1993) El Sistema Educativo (Problemas de Reflexión). Ed.: Universidad de Guadalajara; Guadalajara.
- MANCEBO, Ester & RAVELA, Pedro (1995) Hacia un rediseño organizacional de la enseñanza secundaria en el Uruguay. Ed.: Cepal; Oficina de Montevideo; LC/MVD/R.128.
- MANCEBO, Ester (2001). La “larga marcha” de una reforma “exitosa”: de la formulación a la implementación de políticas educativas. En Mancebo (2001) (Comp.) Uruguay: la reforma del estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985 – 2000). ICP – Banda Oriental. Montevideo (en prensa).
- MARSHALL, Harriete (1994) “Discourse Analysis in an Occupational Context”. En CASSELL & SYMON (1994), op cit.

- MILES & HUBERMAN (1994) "Focusing and bounding the collection of data". En MILES & HUBERMAN (1994). *Qualitative Data Analysis. An expanded sourcebook*. Ed.: Sage; Thousands Oaks; California.
- OTANO, Luis. (1996) *Autonomía y gestión de un Centro Escolar Público*. En ANEP/CODICEN (1996), op cit.
- NAVARRO, Pablo (1997) "Objetividad social, subjetividad social, y la noción de complementaridad teórica en sociología". En REVISTA ANTHROPOS (1997), ob cit.
- OCDE (1991) *Escuelas y calidad de la educación. Informe internacional*. Ed.: Paidós; Ministerio de Educación y Ciencia; Madrid.-
- PEREDA, Cecilia. (1999) *¿Qué es ser escuela para una escuela?. Informe final de investigación; Taller Central de Educación 1997-1998*. UDELAR; Facultad de Ciencias Sociales; Departamento de Sociología; inédito. Montevideo.
- PINTOS, Juan Luis (1995) "Sociocibernética: marco sistémico y esquema conceptual". En DELGADO, J. M. Y GUTIERREZ, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Ed.: Síntesis; Madrid.
- POZNER, Pilar (1997) *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Ed.: AIQUE Grupo Editor; Bs. As.
- RAVELA, Pedro (1989) *El liceo como organización. Estudio de la gestión educativa en la enseñanza media*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales y Educación. Programa conjunto FLACSO - Bs. As. / CIEP - Uruguay.
- RAVELA, Pedro. (1991) "La institución educativa como eje para una estrategia de renovación." En *Levántate y Anda*. Ed.: CEU/Universidad Católica; Montevideo.
- RAVELA, Pedro. (1993) *Escuelas Productoras de Conocimientos en los Contextos Socioculturales más Desfavorables*. Ed.: CEPAL, Oficina de Montevideo.
- RAVITCH, Diane. (1987) "El significado del nuevo reporte Coleman". En RAVITCH, Diane (1987) *Las escuelas que merecemos*. Ed.: Prisma; México. Capítulo 7.
- REVISTA ANTHROPOS (1997) Niklas Luhmann. *Hacia una teoría científica de la sociedad*. N° 173-174, julio-octubre de 1997. Ed.: Proyecto A Ediciones; Barcelona. (artículos seleccionados).
- RODRIGUEZ, Darío *Gestión organizacional, elementos para su estudio*. Ed.: Universidad Católica de Chile.

- RODRIGUEZ, Darío. (1995) Diagnóstico organizacional. Ed.: Universidad Católica de Chile.
- SAKE, Robert(1994) "Case Study". En DENZIN & LINCOLN (1994). Handbook of Qualitative Research. Ed.: Sage; California.
- SFEZ, Lucien (1984). Crítica de la decisión. Fondo de Cultura Económica. México DF.
- SOCA, Juan M. (2001) La reforma de la Reforma. Estudio de casos y análisis sistémico de la implementación de los Proyectos de Centro en Liceos del Área Metropolitana de Montevideo. Informe Final de Taller Central en Sociología de la Educación. Licenciatura en Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UDELAR. (Inédito). Montevideo.
- STANLEY, Julian. & CAMPBELL., Donald. (1978) Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social. Ed.: Amorrortu Editores; Bs. As.
- TEDESCO, Juan Carlos (1999) Paradigmas, Reformas y Maestros. Ed.: Editorial QueEduca/FUM-TEP. Montevideo.
- TENORTH, Heinz - Elmar (1991). Contenido y Continente de la Historia Social de la Educación. Lo que nos enseña la investigación histórica reciente acerca de Sistema Educativo alemán. En Revista de Educación N° 295 (Historia del Currículum I). Edita: Ministerio de Educación y Ciencia; Madrid.
- VALLES, Miguel (1997) Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Metodología y Práctica Profesional. Ed.: Síntesis; Madrid.
- VANDERBERGHE, Ronald & STAESSENS, Katrine (1991) "Vision as a core component in school culture". Artículo presentado el encuentro anual del American Educational Research Association; Chicago.
- VELEZ, Eduardo & SCHIEFELBEIN, Ernesto & VALENZUELA, Jorge (1994) Factores que Afectan el rendimiento Académico en la Educación Primaria. En Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas; año VI N° 17. Ed.: Ministerio de Cultura y Educación/OEA; Bs. As.
- WADDINGTON, David (1994) "Participant Observation". En Cassell & Symon (1994), op cit.
- WEBER, Max. (1992). "Los Tipos de Dominación" En Economía y Sociedad. FCE. México DF.

- YIN, Robert (1989) Case Study Research. Design and Methods. (Revised Edition). Ed.: Sage; Thousands Oaks, California.

Anexo – Sobre la propuesta metodológica.

Construcción de los índices PEC y PREPEC en investigación anterior [Soca (2001)]:

“Luego del rediseño de la encuesta realizado durante el trabajo de campo, se recodificaron las entrevistas y documentos, como forma de eliminar errores resultantes de la sistematización realizada, superficialmente durante el trabajo de campo. Para ello se utilizaron los códigos de la propia base de datos. Se utilizaron 132 códigos [Estos se encuentran en el Anexo II, junto a las variables utilizadas], que representan actividades de diferentes tipos relacionados con la elaboración de un PEC: problemas diagnosticados, objetivos, actividades, formas de evaluación, formas de trabajo y comunicación del PEC, etc. Asimismo, se realizó la construcción de los índices de conocimiento y generalización del PEC. La lógica de la construcción de estos índices es bastante sencilla: se agruparon en matrices las actividades realizadas según centro en relación al PEC [Estas se encuentran en el Anexo IV, junto a matrices decodificadas] - información resultante de las entrevistas y documentos - y luego se recodificaron las variables en la base de datos en SPSS según una asignación de valor sobre “aciertos y errores” en las respuestas a la encuesta. Como ejemplo: pongamos la variable “oepfea” (Objetivo Específico PEC: generar nuevas formas de evaluación de alumnos”); sólo en un liceo esta respuesta es correcta - según surge del análisis anterior -, para este liceo en la base se recodifica la variable de la siguiente forma: respuesta no marcada = 0, respuesta marcada = 1, siendo la inversa para los demás liceos. Esta recodificación de variables es la base de la construcción de uno de los dos índices de conocimiento y generalización del PEC.

Descripción de la construcción de índices. Se construyeron dos tipos de índices utilizando las mismas variables.

La primera decisión respecto a los índices, es la elección de las variables incluidas en el análisis estadístico, de entre las 132 variables con que cuenta la base de datos. Se establecieron dos criterios básicos para decidir la inclusión de variables:

- La utilización de variables centrales a las recomendaciones de la llamada “Metodología de Planificación Estratégica”.
- Que no presentaran problemas de diseño en la encuesta debido a posibles errores en el análisis realizado en el campo.

Una aclaración es pertinente, en el diseño de la encuesta, y para seguir el lenguaje utilizado por los docentes de secundaria, las variables a propuestas a opción fueron agrupadas, primero según el área de actividad - por ejemplo: problemas diagnosticados, objetivos, actividades, etc - y segundo en áreas del “quehacer docente - institucional”: área pedagógico didáctica, área comunitaria, área organizacional. Es de esta forma en que fueron agrupadas las variables en la presentación de la encuesta y se siguió de esta manera para la construcción de los sub-índices de conocimiento según áreas - diagnóstico de problemas, objetivos, actividades, etc - base desde la cual se construyeron los índices finales.

Presentados los criterios de elección de variables, cabe presentar las variables utilizadas en el análisis, mediante la presentación de las áreas o “familias de código” en las que se encuentran tales variables:

- Problemas Diagnosticados en el PEC
- Objetivos Generales del PEC
- Objetivos Específicos del PEC
- Actividades realizadas o planificadas del PEC

Además de los índices de conocimiento del PEC, se construyeron índices de conocimiento PREPEC, a fin de testear la hipótesis central del proyecto, mediante su comparación con los “índices PEC”: “En aquellos centros que cuenten previamente con estructuras equivalentes en su función a los PEC, se desarrollarán procesos de implementación más ordenados y **resultados** más acordes a los objetivos de la propia Reforma Educativa”.

Los criterios utilizados para la inclusión de variables PREPEC, fueron los mismos que para las “variables PEC”. Quedando las mismas familias de variables para su inclusión en los índices:

Luego de la reducción de variables operada por la selección de las mismas bajo los criterios antedichos, quedaron un total de 72 variables a utilizar en la construcción de índices.

Primeros índices. El primer grupo de índices fue construido de la siguiente forma: se recodificaron todas las variables incluidas en la construcción, de acuerdo al ejemplo presentado más arriba, según centro: se le otorga un punto por respuesta “correcta” según

centro para cada variable: 0 = respuesta incorrecta, 1 = respuesta correcta, cabe decir, pues esta es la diferencia principal con el segundo tipo de índice, que marcar una respuesta incorrecta se consideró incorrecto; es decir, en el caso de haber marcado en la encuesta una opción “válida” para otro centro, se recodificó la variable como 0. Así como no marcar una respuesta correcta, se consideró incorrecto. Cabe decir que cada variable utilizada se multiplicó por tres (el número de centros en la base de datos ya que cada recodificación o asignación de valor/puntaje corresponde sólo a un centro, nuevas variables identificadas con un número que corresponde al centro que se trate).

El segundo paso fue agrupar las variables en sub-índices que representaban el porcentaje de respuestas correctas según las familias de código presentadas más arriba.

Por ejemplo, para los Problemas Diagnosticados se creó una nueva variable subíndice con la siguiente fórmula:

suma de todas las variables recodificadas de la familia de código, por caso; dividido el número de variables de la familia de código.

El tercer paso fue agrupar los sub-índices en índices finales PEC y PREPEC, mediante un cálculo similar al anterior. Para el caso índice final PEC, por ejemplo: suma de todos los sub-índices, por caso; dividido el número de sub-índices.

El resultado son tres índices finales PEC - uno por caso - y tres índices finales PREPEC.

Segundos índices. Estos índices sólo computan aquellas variables en que, para cada centro, la respuesta debería ser positiva; es decir, no computan las respuestas positivas dadas a variables que deberían haber sido respondidas como negativas - no respondidas en la encuesta. Su función es controlar los primeros índices, midiendo el conocimiento de lo efectivamente emprendido en cada centro en relación al PEC. Cabe decir, en relación a estos segundos índices, que es más probable encontrar variaciones negativas respecto al primer índice en aquellos centros donde las actividades sean más numerosas por el hecho de que sólo computa los “errores positivos”. El hecho de encontrar grandes variaciones negativas puede también significar que los encuestados no conocen bien qué actividades se han emprendido, mas sí que no se ha hecho (cuestión que, en última instancia es más fácil de saber en una organización). La construcción de los mismos es similar a los anteriores, sólo que ahora se computan, para cada caso, aquellas actividades/variables que se hallan realizado/planificado, según las entrevistas y documentos.

Cada subíndice releva la suma de los puntajes para cada caso, dividido la cantidad de variables computadas, para cada caso, en la familia de código, que es diferente según caso, a diferencia del primer índice.

Como la cantidad de subíndices es igual para todos los casos, la construcción de los índices finales es igual a los primeros índices”.

Presentación de sub-índices.

Primeros índices

Cuadro 1. Sub-índices por área. PEC

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
índice actividades liceo 1	12	.49	.70	.5687	6.505E-02
índice actividades liceo 2	12	.58	1.00	.7569	.1423
índice actividades liceo 4	7	.39	.69	.6058	.1021
índice objetivos específicos liceo 1	12	.22	.90	.7403	.1848
índice objetivos específicos liceo 2	12	.37	.90	.5889	.1819
índice objetivos específicos liceo 4	7	.33	.85	.6095	.1880
índice objetivos generales liceo 1	11	.42	.75	.5985	.1226
índice objetivos generales liceo 2	12	.17	.83	.4653	.2175
índice objetivos generales liceo 4	8	.00	.58	.4271	.2062
índice problemas diagnosticados liceo 1	11	.20	.90	.6205	.2199
índice problemas diagnosticados liceo 2	12	.55	1.00	.8000	.1662
índice problemas diagnosticados liceo 4	7	.00	.68	.3188	.2103
Valid N (listwise)	0				

Cuadro 2. Indices Finales PEC.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Indice PEC Liceo 1	12	.40	.73	.6403	9.577E-02
Indice PEC Liceo 2	12	.54	.93	.6568	.1157
Indice PEC Liceo 4	7	.31	.61	.4991	.1090
Valid N (listwise)	0				

Cuadro 3. Subindices por área PREPEC

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
indice problemas diagnosticados PREPEC liceo 1	6	.67	1.00	.7917	.1725
indice problemas diagnosticados PREPEC liceo 2	6	.33	1.00	.7778	.2722
indice objetivos generales PREPEC liceo 1	6	.33	1.00	.8333	.2520
indice objetivos generales PREPEC liceo 2	6	.00	1.00	.6667	.4216
indice objetivos especificos PREPEC liceo 1	6	.50	.50	.5000	.0000
indice objetivos especificos PREPEC liceo 2	6	.50	1.00	.7500	.2739
indice actividades PREPEC liceo 1	6	.43	.71	.4643	.1010
indice actividades PREPEC liceo 2	6	.29	.71	.4762	.1475
Valid N (listwise)	0				

Cuadro 4. Indice final PREPEC.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Indice PREPEC Liceo 1	6	.57	.72	.6473	4.145E-02
Indice PREPEC Liceo 2	6	.47	.86	.6677	.1636
Valid N (listwise)	0				

Segundos Indices.**Cuadro 5. Segundos Subíndices Pec Según Áreas**

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2 Indices Actividades PEC Liceo 1	11	.20	1.00	.8182	.2750
2 indices Actividades PEC Liceo 2	12	.33	1.00	.6574	.2571
2 Indices Actividades PEC Liceo 4	7	.00	.88	.5000	.3407
2 Indices Objetivos Especificos PEC Liceo 1	12	1.00	1.00	1.0000	.0000
2 Indices Objetivos Especificos PEC Liceo 2	12	.20	1.00	.6833	.2623
2 indices Objetivos Especificos PEC Liceo 4	7	.50	1.00	.7000	.1826
2 Indices. Objetivos Generales PEC. Liceo 1	12	.33	1.00	.8611	.2229
2 Indices Objetivos Generales PEC Liceo 2	12	.00	1.00	.8333	.3892
2 Indices Objetivos Generales PEC Liceo 4	7	.00	1.00	.8571	.3780
2 Indice. Problemas Pec. Liceo 1	12	.00	1.00	.5667	.3172
2 Indice. Problemas PEC. Liceo 2	12	.00	1.00	.6667	.3761
2 Indice. Problemas PEC. Liceo 4	7	.00	.60	.3714	.2138
Valid N (listwise)	0				

Cuadro 6. Segundo Indice Final PEC.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2 indices PEC liceo 1	11	.48	1.00	.8121	.1667
2 Indices PEC liceo 2	12	.13	1.00	.7102	.2561
2 Indices PEC liceo 4	7	.46	.82	.6250	.1198
Valid N (listwise)	0				

Cuadro 7. Segundos Subíndices por área PREPEC.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2 índices Actividades PREPEC Liceo1	6	.50	.50	.5000	.0000
2 Índices Actividades PREPEC Liceo2	6	.17	.67	.3889	.1721
2 Índices Objetivos Específicos PREPEC Liceo 1	6	.00	.00	.0000	.0000
2 Índices Objetivos Específicos PREPEC Liceo2	6	.50	1.00	.7500	.2739
2 Índices Objetivos Generales PREPEC Liceo 1	6	.50	1.00	.7857	.2673
2 Índices Objetivos Generales PREPEC Liceo 2	6	.00	1.00	.6667	.5164
2 Índices Problemas Diagnosticados PREPEC Liceo 1	6	.00	1.00	.4286	.5345
2 Índices Problemas Diagnosticados PREPEC Liceo 2	6	.00	1.00	.6667	.4082
Valid N (listwise)	0				

Cuadro 8. Segundos índices Finales PREPEC.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2 Índices PREPEC liceo 1	6	.38	.50	.4375	6.847E-02
2 Índice PREPEC liceo 2	6	.33	.83	.6181	.2082
Valid N (listwise)	0				

Hacia la elección del caso a estudiar: definiciones y variables en que se basa el análisis utilizado. [Soca (2001)]:

“Desde la teoría que se viene manejando, se ha definido a los PEC, como estructuras sistémicas, es decir, como estructuras que posibilitan la reducción de complejidad sistémica. En el caso de organizaciones, las mismas pueden definirse como un *marco decisional o marco delimitante* de decisiones (conformador de formas del correcto decidir o premisas de decisión):

“In this respect. Knowledge refers to ‘structure’, which stands as one of its prerequisites. Structures, too, have their own temporal dimension. They, too, are structures only to the extent that they are used as structures. They function is to help the autopoiesis get from one event to the next one. Structures reduce the arbitrariness of the ensuing event. They render redundancy possible and thus allow for an accelerated speed in the production of the events that follow. Only that functions has a structure what is used in the current operations to help join another operation. In this way, a system gains an important advantage: the advantage of forgetting, of using a structure no longer”[Ahlemeyer (2000)]

La cuestión aquí es encontrar una forma operativa y, necesariamente, aproximativa de definir a los PEC como marco decisional.

Así se han construido diversas dimensiones que captan la idea de un PEC como marco delimitante (de lo posible o lo recurrente).

Se han definido dos dimensiones básicas: la **continuidad** del proyecto y el proyecto como marco delimitante o como coordinación.

Respecto de la continuidad del proyecto, esta dimensión se subdivide en dos subdimensiones: la continuidad en general y las reformulaciones del proyecto. La primera alude a la manifestación de los actores de los centros sobre la continuidad del mismo en el tiempo. La segunda alude a diversos niveles de reformulación de los proyectos: del proyecto mismo, de los objetivos y de las actividades. Aquí se considera como indicador de no continuidad a una reformulación general en el proyecto o a una reformulación en los objetivos del mismo, lo contrario ocurre con las actividades, pues las mismas pueden ser reformuladas a la luz de evaluaciones realizadas en los propios liceos, etc.

La segunda gran dimensión es la coordinación de los actores en sus decisiones pedagógico didácticas, comunitarias y organizacionales (las cuales conforman

subdimensiones de análisis). El siguiente cuadro muestra la operacionalización de este concepto de PEC como Marco Delimitante”.

Definición de PEC como Marco Decisional.

Dimensiones	Subdimensiones	Variables	Códigos	
Continuidad	Continuidad en General	Continuación General	CONTG	
		Sin Continuación General	NCONTG	
	Reformulaciones	Reformulación del PEC	RACT (n)*	
		Reformulación de Objetivos	ROBJ(n)	
Reformulación de actividades		RACT(n)		
Coordinación	Coordinación Pedagógica	Proyectos Didácticos Conjuntos	PROCON	
		Proyectos de Aula en relación al PEC	PAPEC	
	Coordinación Comunitaria	Definición de Reglas de comportamiento	DREG	
		Ayuda mutua en control del comportamiento	AREG	
	Coordinación Organizacional	Manejo de información por parte de docentes	Acceso a información sobre alumnos	INAL
			Acceso a información entre docentes	INDOC
			Acceso a información sobre el PEC	INPEC
		Manejo de información por parte de directivos	Acceso a información sobre coordinación docente	INCOORDIR
			Acceso a información sobre alumnos	INALDIR
			Acceso a información sobre problemas de docentes y alumnos	INPROBDIR

* El sufijo indica el contrario de la variable, en caso de relevarse explícitamente en las entrevistas.