

# ANÁLISIS ORGANIZACIONAL DE SECUNDARIOS DE CICLO BÁSICO DEL AREA METROPOLITANA:

## TEORÍA, MÉTODO Y HALLAZGOS\*

TABARÉ FERNÁNDEZ A.

- I -

### 1. ANTECEDENTES

La investigación educativa contemporánea radicada en los centros académicos y en los ministerios está configurando un campo nuevo y complejo de intereses académicos, «políticos» y «prácticos». Las preguntas centrales rebasan con mucho los objetos de investigación clásicos en la materia y se extienden a la indagación de los «patrones de diseño» que incrementan la eficacia y eficiencia de las organizaciones escolares que funcionan en contextos y demandas sociales específicas. El «movimiento de las escuelas eficaces», el estudio de las «escuelas ejemplares», el «diseño de secundarios efectivos», el «efecto establecimiento» y otros títulos por el estilo, recubren la dirección de avances. Esto parece ser más claro aún en dos temas de actualidad para los sistemas educativos nacionales: por un lado, la escuela y los pobres; por el otro, la educación media y su crisis de sentido y funcionalidad. Se trata en todos los casos, de un nuevo esfuerzo por integrar los aportes de la pedagogía, de la psicología de las instituciones educativas y de la sociología de las organizaciones y renovar los estudios socioeducativos (Fernández 1996a; Lee, Bryk & Smith 1993).

A pesar de lo promisorio que pueda resultar esta dirección de avances, aún no se disponen de una «masa crítica» de proyectos de investigación que pueda retroalimentar críticamente las políticas educativas diseñadas. En el Uruguay, por ejemplo, se cuentan hasta el presente con dos investigaciones exploratorias referidas a

este punto. La perspectiva de la «escuela como organización» ha sido trabajada previamente en 1988 en una tesis de maestría por Pedro Ravela, y más recientemente en 1992 por un equipo de la Oficina de Montevideo de la CEPAL, también dirigido por Ravela. Podríamos también agregar a estas referencias las anotaciones comparativas entre los Institutos de Bachilleratos Diversificados, incluidas en el último informe de la CEPAL al Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Educación Pública en 1994.

Precisamente, los anteriores análisis locales de la CEPAL mostraron la relevancia de avanzar en nuevos estudios que dieran cuenta de aquella proporción de la varianza en los aprendizajes no explicada por el factor sociofamiliar ni por el factor entorno institucional en que aquellos se producían. ¿Cómo son analíticamente los liceos y colegios en los que esos procesos tienen lugar? ¿Cuáles son las diferencias más relevantes? ¿En qué medida se relacionan estas diferencias con el nivel de eficacia? ¿Qué variables organizacionales profundizan la desigualdad de oportunidades de los estudiantes? ¿Su diseño organizacional es adecuado para afrontar exitosamente los nuevos desafíos sociales de la educación media? ¿Cuáles son sus restricciones más importantes?

\* Esta es una síntesis del Proyecto de Investigación «Liceos Eficaces en el Uruguay» que dirige el autor, del cual fueran publicados dos informes: Fernández, Tabaré; Jung, Carolina; Siri, Moriana & Solares, Alejandra (1996a) «Calidad, equidad y organización en la Educación Secundaria», y (1996b) «¿Cómo son los liceos y colegios que imparten Ciclo Básico en el Area Metropolitana?». Ambos, editados por el Depto. de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (UDELAR).

## 2. FUNDAMENTOS DEL PROYECTO «LICEOS EFICACES EN EL URUGUAY»

Estas preocupaciones dieron lugar a un proyecto de investigación en el campo del análisis organizacional aplicado a los secundarios y cuyos objetivos generales eran explorar modelos empíricos de liceos y colegios, contrastarlos con los niveles de aprendizaje estimados para cada uno y formular algunas reflexiones sobre la pertinencia del diseño organizacional en vistas de los nuevos requerimientos de calidad y equidad que desafían a nuestra educación media.

Este punto de vista pretende ser complementario de otros posibles y se justifica para nuestro país en que se han llevado a cabo muy pocos esfuerzos para comprender el funcionamiento del liceo como organización compleja. La mayoría de los conocimientos sistemáticos disponibles sobre el liceo, se refieren a estudios sobre diferentes partes de organizaciones: perfiles del profesorado, niveles de aprendizaje, superficies y espacios escolares, estudios de contextos sociales. Sin embargo, la carencia de estudios globales de la organización escolar es una carencia importante, tanto en el campo científico como en el de las políticas educativas. Así cuando todos los directores reconocen diariamente que los diferentes ámbitos educativos tienen características técnicas, familiares y culturales particulares, no existen marcos de trabajo que permitan dar cuenta o actuar sobre dichas diferencias. En Parque Batlle, el Cerro, Toledo, Malvín, Punta de Rieles o en el Paso de la Arena, la diversidad organizacional, la complejidad de carencias sociofamiliares, las demandas locales y las *necesidades básicas de aprendizaje* que deben afrontar los docentes no son iguales.

Sin embargo, este no ha sido un punto de vista generalmente aceptado en el país, ni en el campo de las políticas ni el campo de la investigación. Desde la creación por la Ley de Liceos en cada una de las capitales departamentales (1912), la Administración Pública puso en práctica el principio clásico (Fayol, Taylor, Weber) de que hay una sola y mejor forma de diseñar estructuras y procesos en las organizaciones escolares. Organigramas, roles especializados, jerarquías, expectativas, supervisiones y currícula fueron y aún son hoy en día (1996), establecidos por norma y con absoluta universalidad. Por tanto, a pesar de ser posterior en el tiempo y diversa su funcionalidad macrosocial en el proceso de modernización (Braslavsky 1995), la institución educativa «liceo» comparte con la *escuela vareliana* rasgos

estructurales importantes tales como una escasa o nula autonomía jurídica en materia de decisiones pedagógicas, organizacionales, financieras y comunitarias. Estrictamente concebido como un ámbito de aplicación o de ejecución de decisiones pedagógicas, el liceo pocas veces fue pensado o analizado como un sistema social autónomo, singular, con sus propias características, fortalezas y debilidades.

Probablemente, esta concepción clásica en la administración y gestión liceal haya dado buenos resultados, mientras que existían fuertes condiciones de homogeneidad sociocultural tanto en el profesorado como en el alumnado. Es decir, mientras que los ambientes pertinentes de cada liceo eran relativamente simples y predecibles. Sin embargo, dos procesos históricos intra-educativos echaron por tierra esta premisa.

Por un lado, la universalización de la educación primaria, se tradujo en un notorio incremento del policlasismo en los niveles subsiguientes del sistema educativo. Los adolescentes provenientes de los sectores populares, de pueblos del interior, y del medio rural egresaban de las escuelas con expectativas crecientes de acceder y continuar estudios medios.

Por el otro, la tendencia creciente a la masificación de la Educación Media, primero del Primer Ciclo y luego de los bachilleratos, implicó que aun antes de 1985 la matrícula se hubiera incrementado entre ocho y nueve veces desde la creación por Ley del Consejo de Educación Secundaria en 1935 (Fernández et al. 1996a).

La democratización del acceso al Ciclo Básico de Educación Media y los objetivos de universalidad en la cobertura y de equidad en los aprendizajes escolares, ponen en la agenda educativa nuevos desafíos teóricos y prácticos que antes no habían sido abordados. Es cada vez más claro que el efectivo logro de unos niveles mínimos satisfactorios de calidad requiere modificar la forma clásica de *hacer liceo* y adaptar las organizaciones escolares a los desafíos socioculturales particulares que enfrenta cada una. Ahora bien, este cambio en rumbo en las macropolíticas educativas, si bien goza de amplio consenso a nivel regional y mundial (CEPAL/UNESCO 1992), cuenta con dos obstáculos importantes.

El primero ya ha sido señalado y es la escasa masa crítica de investigación organizacional aplicada a los liceos y colegios. El segundo y más importante a la larga, es la concepción organizacional «clásica» predominante en la cultura de la Educación Media.

## 3. HIPÓTESIS DE TRABAJO

En este estudio de carácter exploratorio, partimos poniendo en discusión una interpretación simple de los liceos y colegios. Según ésta, todos los liceos y colegios serían relativamente iguales, no existiendo otras diferencias que por un lado, las desviaciones normativas observadas en las conductas de determinados directivos y por otro, los distintos niveles de equipamiento e infraestructura material.

Nuestra hipótesis básica, apoyándose en algunas aportaciones de la teoría de los sistemas autoreferenciales<sup>1</sup>, señala que:

*... cada liceo es una organización con una identidad, una estructura y una funcionalidad propia y específica, producto de la combinación de distintas dimensiones y factores organizacionales, contextuales e institucionales.*

Esta hipótesis de partida, denominada hipótesis número uno del marco de trabajo, supone al menos tres afirmaciones contradictorias con la visión oficial-institucional sobre los liceos públicos uruguayos.

En primer lugar, cuestiona una representación *burocrática* de los liceos por la que un organigrama o estructura formalizada y normativizada de roles hace a las organizaciones independientemente de cualquier otra variable.

En segundo lugar, cuestiona la creencia estructuralista de que hay mayores similitudes de los liceos públicos entre sí que entre algunos liceos públicos y algunos colegios privados, y que estas diferencias se deberían a la «extracción de clase» de los alumnos que concurren a cada uno de los sectores institucionales.

En tercer lugar, nuestra hipótesis más general sostiene que más que un sistema educativo público medio o «subsistema» como generalmente es denominado en el mundo de los actores, encontramos un conglomerado de organizaciones con muy diversos grados de desarrollo organizacional, con mecanismos de control y de información ineficientes (PRIS/OPP 1994) y con fuertes mecanismos de «discriminación negativa» (Fernández et al. 1996).

<sup>1</sup> Rodríguez, Dario. (1995). *Diagnóstico Organizacional*; Ediciones de la Universidad Católica de Chile. Etkin, Jorge & Schvarstein, Leonardo. (1994). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*; ed. Paidós; Buenos Aires.

## - II -

## 1. LA PERSPECTIVA TEÓRICA ADOPTADA

Para comprender estas diferencias organizacionales hemos apelado a una variada tradición teórico-analítica proveniente tanto de la sociología de la educación como de la sociología de las organizaciones. Concretamente este proyecto utiliza como insumos, aportes provenientes del «movimiento de las escuelas eficaces» (Baez 1994), de la «perspectiva institucional» (Chubb & Moe 1990), de la «Teoría de la Contingencia» (Lawrence & Lorsh 1967), de la hermenéutica de la cultura (Morandé 1987), y de la teoría de los sistemas autoreferenciales. (Etkin & Schvarstein 1994).

Vista la amplia gama de teorías y epistemologías implicadas en la lista anterior, dejamos en claro que no ha sido propósito nuestro integrar armónicamente estos aportes; más bien, y apelando a la complejidad de las organizaciones en estudio, utilizamos con cierto pragmatismo estos corpus teóricos según nuestros requerimientos explicativos. Más allá, reconocemos la influencia central de la «perspectiva de las escuelas eficaces» y de la «perspectiva institucional» en este estudio. Ambas se han desarrollado contemporáneamente en los países anglosajones y pretenden tener ciertas conexiones recíprocas entre sus hallazgos (Chubb & Moe 1990; da Silveira 1995). Las diferencias se encuentran en que el objeto de estudio de las «escuelas eficaces» es la escuela como organización y en particular, aquellos rasgos empíricamente asociados a más altos niveles de logro educativo. Por su parte, la «perspectiva institucional», puede ser tratada como una aplicación de la Teoría de la Contingencia al campo de las instituciones de control político de las escuelas.

Estas dos perspectivas son de gran importancia para responder a nuestros desafíos por varias razones. En primer lugar, porque nos proveen de un concepto analítico multidimensional de las organizaciones escolares. Las cinco características de las escuelas eficaces remiten a un entrelazamiento de variables y dimensiones relativas a la gestión, la cultura, la integración, la innovación tecnológica y los procesos de diferenciación.

Más estrictamente aún, se asienta en un marco teórico en el que se afirma la autoreferencialidad y la autopoiesis de la organización para gestar procesos de racionalización cultural y funcional tendientes a alcanzar niveles de eficacia, *más allá de cuáles sean las presiones del entorno*

*institucional y de los contextos sociales.* Así, en contraposición a la escuelas clásicas de la administración, pero también a la Teoría de la Contingencia, que centraban su atención en los procesos de regulación normativa y de diferenciación y especialización funcional, para responder a partes segmentadas de los ambientes del sistema, «el efecto establecimiento» de las «escuelas eficaces» se identificaría en el nivel de los factores de integración cultural, de colegialidad y cooperación informal y en la continua apertura de nuevos horizontes de altas expectativas recíprocas hacia los estudiantes, padres y profesores.

Una segunda razón de importancia tiene que ver con el impacto que los sistemas de control estatal externos tienen sobre los niveles de efectividad en las organizaciones. Aunque esta nota estaba ya presente en los estudios clásicos de la Teoría de la Contingencia, han sido los sociólogos y politólogos institucionalistas quienes pusieron en el tapete el efecto inhibitorio de la «fiscalización burocrática» externa («control estandarizado de procesos» según Mintzberg 1983) sobre los procesos de mejoramiento autogenerados en las escuelas y liceos.

Reiterados estudios mostraron que a condiciones sociofamiliares similares, el tipo de entorno institucional era determinante para promover o inhibir los rasgos organizacionales requeridos para una alta eficacia escolar. Liceos públicos y privados en un mismo contexto de marginalidad económica y cultural obtenían diferentes resultados académicos y diferentes niveles de eficacia y de satisfacción profesional. La conclusión fuerte era que si a los profesores y directivos se les permitía analizar, priorizar, y decidir sobre los procesos de educación los mejoramientos eran significativos.

En tercer lugar, debemos aducir una razón de *política educativa*. Si bien de por sí la sociología de las organizaciones se ha caracterizado por un fuerte interés práctico, típicamente el modelo de desarrollo de las escuelas eficaces es altamente persuasivo y optimista; y por tanto pertinente para movilizar las capacidades organizacionales existentes en nuestros liceos y que por tanto tiempo fueron ignoradas por una macropolítica centralista.

Conectar teórica y metodológicamente la autonomía institucional con los logros educativos a través del desarrollo de liceos eficaces en el Uruguay es el gran objetivo académico de este proyecto.

## 2. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Nuestro objeto de estudio es la organización escolar genéricamente denominada «liceo» en el país, que, a los efectos de este proyecto fue diferenciada en dos subtipos: el «liceo» propiamente dicho o «liceo público» y el colegio privado. Ambos fueron tratados como miembros del género escuela secundaria o simplemente secundarios.

Partimos de una noción de «secundario» amplia que incorporaba las principales notas atribuidas en el sentido común. Cada liceo o colegio es una organización particular que desarrolla su tareas de enseñanza en determinados contextos socio-familiares característicos, en la que comparten una determinada cantidad de alumnos, profesores, adscriptos, orientadores, (y catequistas en los privados); una organización que tiene un cierto «perfil» de directivos: carismáticos, pedagógicos, invisibles, comunitarios, autoritarios; que funciona en un entorno institucional de controles estatales normativos e informales específicos; y en el marco de una cultura en la que las diversas situaciones de la vida escolar adquieren sentido.

Esta noción amplia se apea de una tradición teórica de la sociología de la educación que organiza la comprensión de los centros educativos en varios ejes o dimensiones conceptualmente autónomas. El concepto de liceo utilizado aquí asume esta complejidad y multidimensionalidad teórica y metodológica, distinguiendo siete dimensiones: la escala poblacional de funcionamiento; la estructura especializada de tareas y el sistema de supervisión; la tecnología; la gestión escolar; la cultura organizacional; la integración social; y el espacio escolar material y simbólico.

## 3. ESTRATEGIA Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Los estudios en sociología de la educación se encuentran entre los más sofisticados desde un punto de vista metodológico. Hay al menos dos buenas razones para esto.

Por un lado, se encuentran el elevado número de indicadores y variables que se manejan en cada investigación cuantitativa.

Por otro, las escuelas sociológicas influyen fuertemente para desarrollar sofisticadas estrategias analíticas que combinan o priorizan perspectivas cuantitativas, funcionalistas, hermenéuticas, semióticas, etc. En nuestro caso, el diseño de investigación trianguló datos provenientes de tres técnicas: la observación de

Centros y Espacios Escolares<sup>2</sup>, la Entrevista en Profundidad a Equipos Directivos, y una Encuesta Organizacional aplicada a una muestra aleatoria estratificada de treinta centros educativos estatales y católicos que imparten Ciclo Básico de Educación Media en el Área Metropolitana.<sup>3</sup> Esta última tuvo dos partes: una «Ficha 1» dirigida al Director del Centro y una «Ficha 2» dirigida a los integrantes del equipo gestor del Centro (adscritos, subdirectores, orientadores, secretario de liceo, catequista, etc.). La Encuesta Organizacional previó aproximadamente unos setenta indicadores, los cuales junto con los índices organizacionales creados, supusieron un total de cien variables. El tratamiento de los datos cualitativos se realizó a través de una matriz de análisis de discurso<sup>4</sup>, luego de que veintiseis entrevistas fueran desgrabadas. Los datos cuantitativos fueron tratados utilizando sucesivamente lectura porcentual de cuadros, coeficientes de asociación para variables nominales y ordinales, matrices de correlaciones generales y análisis multivariado de reducción factorial de datos. Particularmente, el análisis factorial por componentes principales es una técnica estadística de gran utilidad y que ha sido ampliamente utilizado en los estudios socioeducativos. Su mayor complejidad reside en la satisfacción de los requerimientos de modelización necesarios: intervalidad, linealidad, homocedasticidad, y adecuación requisitos matemáticos de utilización como el Test de Barlett y el de Kayser-Meyer-Olkin. Así mismo ha sido agudamente criticado por las dificultades y errores teóricos a que puede inducir la interpretación de sus resultados.<sup>5</sup> Evaluando y balanceando todos estos antecedentes, se optó por su utilización con el objetivo de detectar e identificar con carácter exploratorio los factores que subyacían a las variaciones detectadas en el conjunto de las variables.

En la siguiente sección del artículo, expondremos a continuación, 1) los resultados de dicho análisis, 2) una lectura de los hallazgos culturales más importantes, y 3) unas conclusiones finales en las que apuntamos algunas implicaciones sugerentes para la sociología de las organizaciones escolares.

<sup>2</sup> Miguel Angel Santos. (1991). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría-práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. AKAL, Madrid.

<sup>3</sup> Para mayores precisiones respecto al diseño de la muestra, consúltese Fernández et al., 1996a.

<sup>4</sup> S.J. Quinzá, Xavier. (1993). *Metodología del análisis semiótico*. Programa de Post-grado ILADES-Pontificia Universidad Gregoriana de Roma. Documento de Trabajo nº12. Santiago.

<sup>5</sup> Bayce, Rafael. (1983). *La investigación contemporánea en educación*. ACALI editorial. Montevideo.

## 1. RESULTADOS PRELIMINARES DEL ANÁLISIS FACTORIAL

Luego de analizar la matriz general de correlaciones, se identificó y seleccionó un conjunto de variables organizacionales que optimizaran conjuntamente los criterios de un más alto porcentaje de varianza explicada y un más alto valor en el Test de Kayser-Meyer-Olkin. Se pusieron a prueba un total de once conjuntos de variables, construidos según el concepto multidimensional de liceo propuesto y según los indicadores de contexto y entorno institucional disponibles.

El número de variables incorporadas en los ensayos de reducción factorial ascendió a un máximo de quince y un promedio de once. En todos los modelos fueron incluidas como variables principales aquellas que luego de la lectura de cuadros, del análisis de varianza y del análisis de correlaciones mostraban sucesivamente una mayor relevancia discriminativa. Puesto que orientamos la exploración a la identificación de factores organizacionales subyacentes, las variables ambientales fueron incluidas sólo marginalmente. De todas formas, los indicadores de contexto social (NBI, Índice FAS/UCUDAL), y de entorno institucional (percepción de autonomía, visitas de inspectores) no aportaron explicaciones significativas. La excepción se encuentra en el indicador del régimen de gestión del establecimiento (público/privado).

Tres análisis factoriales fueron finalmente seleccionados en virtud de optimizar los criterios delimitados. Los modelos presentados comparten un conjunto de ocho variables organizacionales tipificadas comunes: la cantidad de alumnos de CB del establecimiento (CANT-AL), el índice de auto-organización (IND-AUT), el índice de expectativas sobre aprendizajes (EXPECTA), el grado de formalización de los acuerdos pedagógicos en el Centro, el índice de intervención pedagógica (INT-PED), el índice de innovación pedagógico-curricular (INNOVA), el índice de estado de la infraestructura del espacio escolar (IND-INF), y una variable *dummy* consistente en el trabajo docente por área de currículum (AR-CUR). Las variables adicionales o singulares de cada factorial fueron: la estimación del nivel de objetivos cumplidos (FIN-CUMP); trabajo por equipo de proyectos (EQUIPO); el índice de intervención comunitaria de la gestión directiva (INT-COM); la tasa de alumnos por grupo (TASA); la cantidad de directores en el último quinquenio (CANT-DI), y el nivel de diferenciación colegiada de la estructura de tareas (DIF-COL). (Cuadro 1).

Los resultados de los análisis factoriales practicados requieren una serie de comentarios. Una primera observación que debe realizarse es que las diez u once variables se agrupan en tres o cuatro factores explicativos que explican entre el 64% y el 77% de la varianza. Estos valores son alentadores tanto respecto a las potencialidades analíticas del método, en particular a los efectos de avanzar en la comprensión de la efectividad y la diferenciación de las organizaciones.

En segundo lugar, es de notar que los tres análisis agregan variables provenientes de las siete dimensiones analíticas conceptualizadas. Entre las ocho variables «permanentes», la mitad provienen de las dimensiones de «cultura» y de «gestión», y se derivan directamente de los antecedentes de investigación de las escuelas eficaces y de la perspectiva institucional.

Junto con la anterior observación, debe señalarse que en los tres análisis factoriales se verificó una fuerte consistencia respecto del agrupamiento de ciertas variables claves. La cantidad de alumnos, el índice de auto-organización y el nivel de expectativas se agrupan siempre bajo un mismo factor; con el agregado de que la cantidad de alumnos siempre aparece con una alta correlación negativa frente a este factor. Con lo cual, los mayores niveles de expectativas se detectan en aquellos centros de escala reducida, con importantes niveles de poder gerencial. Este hallazgo no es para nada novedoso en lo que respecta a los antecedentes consultados, tanto nacionales como internacionales en los estudios sobre secundarios eficaces. Más bien representa un descubrimiento reiterado en distintos estudios, al punto que aquellos investigadores que apelan a un «marco filosófico comunitarista»,<sup>6</sup> han puesto en circulación la consigna «lo pequeño es bello» en educación.<sup>7</sup>

En cuarto lugar, la innovación pedagógico-curricular como variable tecnológica aparece fuertemente asociada a una estructura de tareas con una mayor diversidad de instancias de trabajo docente colectivo y también al nivel de intervención pedagógica de la gestión directiva. Estos hallazgos se corresponden a lo señalado por las investigaciones antecedentes en innovación educativa, como por ejemplo, las de Escudero Muñoz (1993), y reafirman la tesis de que las estructuras de tareas diseñadas sobre roles funcionales individualizados y estandarizados en sus procesos de trabajo, inhiben o al menos obstaculizan emprendimientos innovadores sobre la tecnología de la organización, en particular aquellos que requieren de un fuerte componente de cooperación interdisciplinaria de personas con conocimientos expertos. Posiblemente, los liceos y colegios que presentan una más amplia diversidad de estructuras colegiadas en funcionamiento sean organizaciones presionadas por contextos estudiantiles o profesionales «complejos», que buscan responder a las necesidades básicas de aprendizaje detectadas a través de la instalación de «usinas» productoras de nuevas tecnologías.

Respecto a la contribución del análisis factorial a la identificación de modelos organizacionales de secundarios, el cuadro 2 con los resultados de la reducción número tres entrega una primera aproximación.

<sup>6</sup> Me refiero aquí por ejemplo a las propuestas filosóficas de Charles Taylor. (1994). *Ética de la autenticidad*. Ed. Paidós: Barcelona, y Alasdair Mac Intyre. (1987). *After Virtue*; ed. Crítica. Barcelona.

<sup>7</sup> Cfr. Lee, Valerie et. al. (1993). «The Organization of Effective Secondary Schools», in *REVIEW OF RESEARCH IN EDUCATION* n°19. También en OCDE (1989) *École et Qualité de la Education*. París.

**CUADRO 1.**  
**COMPARACIÓN ENTRE LOS FACTORIALES EXTRAÍDOS (N=30).**

Análisis factorial	Cantidad variables	Número factores	Variables adicionales	% varianza	Test KMO
1	11	3	FIN-CUMP; EQUIPO; INT-COM	63.8	0.69005
2	11	4	TASA; CANT-DI; DIF-COL	76.8	0.71010
3	10	3	EQUIPO; CANT-DI	66.1	0.71090

**CUADRO 2.-**  
**ESTADÍSTICOS FINALES DE LA REDUCCIÓN FACTORIAL N°3. MÉTODO DE ROTACIÓN VARIMAX.**

Variabes	Factor 1	Factor 2	Factor 3
zcant_al	-.72	.10	-.35
zind_inf	.66	-.01	.36
zinnova	.19	.76	.04
zind_aut	.81	.09	.18
zexpecta	.75	-.03	.34
equipo	-.11	.81	-.04
zint_ped	.00	.61	.63
ztip_acue	.69	.12	-.28
zcant_di	-.33	.03	-.83
ar_cur	.61	.45	-.00
Interpretación teórica	Síndrome de pequeña escala	desarrollo e innovación	liderazgo pedagógico
% de Varianza explicada	37.7	17.5	10.9

El marco de trabajo puede enriquecerse ahora con estos hallazgos, reformulando las hipótesis de partida con nuevas hipótesis:

**Hipótesis n°2:** los secundarios uruguayos se distinguen en los valores que toman en tres dimensiones organizacionales que son síndrome de pequeña escala, desarrollo e innovación colegiado y liderazgo pedagógico del directivo. Esto supondría que un incremento de la autonomía institucional en materia de admisión de alumnos y contratación docente impactaría fuertemente sobre la organización a nivel de acuerdos pedagógicos y en el clima de expectativas de aprendizaje.

**Hipótesis n°3:** los tres factores identificados tienen interpretaciones divergentes dentro de la teoría de las organizaciones. El factor n°1 «síndrome de pequeña escala» es un factor estructurante y estabilizador de la organización con gran importancia en un ambiente simple y estable, donde es posible reducir la complejidad de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos a través de ciertas modelizaciones del tipo «proyecto educativo» que permite predecir a largo plazo los resultados institucionales. Los factores n°2 y n°3 por el contrario centrados en la innovación y en la gestión, son factores de cambio organizacional, de dinamización interna de la organización que permitirían adecuar a la organización a entornos sociales turbulentos y de difícil predicción de resultados.

**Hipótesis n°4:** la asociación entre el tipo de entorno institucional (público/privado) y el factor n°1 permite afirmar que la incidencia del entorno institucional afecta la configuración de las organizaciones en aquellas variables estabilizadoras, en tanto que los liceos públicos son afectados en las variables de cambio.

## 2. HALLAZGOS DEL ANÁLISIS CULTURAL DE CENTROS EDUCATIVOS

El análisis cualitativo fue diseñado en el marco de una estrategia de triangulación de técnicas de investigación (Frigerio & Poggi 1996) por el cual se pudieran distinguir fenómenos organizacionales complejos en la dimensiones de la cultura y de la gestión escolar de los directivos. Las técnicas empleadas fueron dos: la observación recurrente de centros escolares y el análisis del discurso de los directivos sobre la gestión pedagógico-curricular en un contexto de entrevista en profundidad a los equipos directivos.

La observación de los centros fue realizada según las premisas propuestas por Santos Guerra (1991) y según las perspectivas epistémicas de la *extranjeridad* del observador.

Más exactamente, el extranjero es quien visita un lugar que no es el de él; el extranjero, a través de su visita, quiere saber el saber propio de sus huéspedes. Nosotros los sociólogos (psicólogos, analistas, economistas) «somos-los-que-no-somos-de-aquí», los que poco o nada entienden de

**CUADRO 3.-  
GRILLA INICIAL PARA LA OBSERVACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.**

Espacios Escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>* estado de limpieza de la entrada y pasillos centro</li> <li>* limpieza del baño</li> <li>* portería</li> </ul>
Integración cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>* fines propuestos para los estudiantes</li> <li>* vestimentas y atuendos de los jóvenes</li> <li>* expresiones y carteleras estudiantiles</li> </ul>
Gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>* complejidad en los diagnósticos de problemas</li> <li>* promoción de proyectos, emprendimientos</li> <li>* horizontes de la gestión escolar</li> <li>* métodos de evaluación de las acciones</li> <li>* integración y decisiones en la Dirección</li> </ul>
Integración social	<ul style="list-style-type: none"> <li>* mecanismos de control del uso del uniforme</li> <li>* clima institucional</li> <li>* experiencias festivas (cumpleaños, aniversarios, jornadas, etc).</li> </ul>

un lenguaje y unos hábitos que «en realidad» son distintos a la «teoría» de los académicos o a «los escritorios» de los funcionarios. El extranjero puede ser tratado como «turista» y ser conducido por las buenas vistas del centro escolar, pero también puede ser un portador de «falsa conciencia» al cual es necesario mostrar toda la «cruda verdad» del centro escolar. En ambos casos la observación de centros educativos requiere de una actitud de contemplación y asombro respecto al mundo de vida desde el cual se habla, actúa, simboliza. El análisis cultural de las organizaciones escolares que realiza el sociólogo puede apelar a la observación del mundo de la vida pero reconociendo y asumiendo siempre la extranjería como una actitud básica que permitirá luego reconstruir en otros marcos-registros-conceptos esos saberes, prácticas y normas que circulan en los territorios escolares. Si la discontinuidad del observador es el primer rasgo de la extranjería epistémica del análisis, la puesta entre paréntesis de lo obvio, lo sobrentendido, lo normal y lo cotidiano es el segundo requisito. Las conversaciones entre extranjeros y huéspedes empiezan por un momento *deconstructivo*. Luego el extrañamiento exige la construcción de un marco que restablezca la comunicación. En el juego o en la negociación de «nuevas tierras firmes» del «sentido común compartido» está la génesis de un saber sobre la organización que es a la vez específico de ese liceo y potencialmente universa-

lizable. Esta extensa disgresión fundamenta el status y la conexión de los cinco tipos ideales de organización escolar generados por la observación y que luego sirvieron como las nuevas «tierras firmes» para el desarrollo y análisis de «las palabras de directivos». Concretamente, los registros de las observaciones se realizaron de acuerdo a una pauta que se centraba en los aspectos señalados por el Cuadro 3.

Las entrevistas a los equipos directivos se desarrollaron en torno a cuatro grandes temas de la gestión pedagógico-curricular: las carencias en los aprendizajes detectadas en la población estudiantil; los proyectos y emprendimientos en curso para afrontar estos problemas; los mecanismos de evaluación diseñados y acordados sean para los aprendizajes, para los proyectos o para la gestión; y finalmente el cuarto tema ensayaba sintetizar cuál era la reformulación de la misión de la secundaria en términos de objetivos educativos del centro escolar. El análisis del discurso de los directivos se realizó en el plano manifiesto y en el plano de la estructura de actantes, funciones y objetos simbólicos y materiales (Quinzá sj 1993). Fueron especialmente contempladas la diversidad, las interrelaciones, la asimetría y reciprocidad de los actantes. La ubicación de las familias y del

\* Los tipos culturales son «liceo a la deriva», «liceo asistencial», «liceo ordenado», «liceo en-proyecto», y «liceo comunidad». El desarrollo de estos tipos fue presentado en Fernández 1996a.

contexto social y el contrato pedagógico con ellas (en particular del currículum nulo) fue un tema analizado en todas las entrevistas.

En todos los casos, hubo componentes del discurso que fueron sistemáticamente considerados como claves en la construcción de los tipos ideales como ser la oposición directivo/inspector, evaluación por los alumnos / resguardo de la autoridad docente, conocimientos básicos/competencias heurísticas/cualidades personales, trabajo espontáneo/plan de director/proyecto.

Otro componente central considerado en la tipología proviene de la importancia acordada en la Teoría de la Contingencia al análisis de los ambientes (contextos sociofamiliares, entornos institucionales) de los centros escolares. Esto se concreta en un problema básico de los liceos denominado «área de influencia» y «origen de la población estudiantil». El modelo «cosmopolita» con que fue instituido el liceo en el país a principios de siglo y la aún reciente medida de territorialización de los ciclos básicos (1993), hace que sea difícil aún hoy mapear o ponderar los grupos sociales de origen de los estudiantes, y así determinar la clase de contextos sociales (simple/complejo, estable/dinámico, homogéneo/diversificado). (Mintzberg, 1983). En términos generales, hallamos tres clases de poblaciones de origen que dan lugar a tres tipos de ambientes:

- i) los liceos «aluvionales», que tienen una población estudiantil sumamente heterogénea, procedente de barrios y localidades muy distintos en su perfil socioeconómico; requieren de procesos de conocimiento y comprensión complejos, y resultan extremadamente dinámicos en cuanto a los cambios poblacionales año a año.
- ii) liceos «barriales» que tienen una población estudiantil homogénea socioeconómicamente, puesto que proviene predominantemente del mismo barrio del liceo; las carencias de aprendizajes, los perfiles sicosociales son relativamente predecibles y por tanto confieren estabilidad al ambiente. Según sea el nivel de pobreza, requieren de un mayor o menor nivel de complejidad en los conocimientos para trabajar con ellos, cuestión que se soluciona mediante la especialización funcional del adscripto o en el máximo grado, por la atención a través del psicólogo y del trabajador social.
- iii) liceos «mixtos» que tienen una población estudiantil constituida por dos o tres segmentos sociales claramente diferenciados pero que siendo predecibles permiten darle

estabilidad al centro. En todos los casos requieren de un conocimiento complejo para su trabajo.

Junto con estas anotaciones respecto al ambiente, consideramos luego la toma de decisiones en el nivel de la «cumbre», y la extensión de la integración de esa instancia bajo la forma de diferentes equipos directivos.

Todos los anteriores componentes fueron utilizados para reconstruir y precisar la tipología cultural de centros en la forma en que se visualiza en el cuadro 4.

### 3. CONCLUSIONES PROVISORIAS

El análisis organizacional descrito tiene grandes limitaciones de método y de objeto, fundamentalmente atribuibles a su carácter exploratorio y en cierta medida también pionero. Sin perjuicio de estas debilidades, ha permitido avanzar en algunos aspectos de teoría y de política educativa que vale la pena señalar aunque más no sea brevemente.

En primer lugar, la triangulación del análisis factorial y del análisis cultural permiten reafirmar la centralidad que detentan aquellas variables relativas a la gestión y a la cultura en la configuración de las organizaciones escolares, incluso al punto de mitigar la influencia de los contextos sociales como es el caso de los liceos «asistenciales», «en proyecto», y «ordenados» que pueden operar en ambientes análogos. Este hallazgo confirma plenamente las potencialidades que la «perspectiva de las escuelas eficaces» tiene para el país tanto en los aspectos de análisis como de rediseño organizacional.

Ahora, si bien el predominio explicativo de las variables culturales y de gestión era predecible de acuerdo a los antecedentes teóricos, el predominio de «liceos ordenados» en el conjunto de las organizaciones escolares es producto de la combinación de un método de gestión burocrática y de una alta concentración decisional potenciados por el trabajo en un contexto sociofamiliar estable, homogéneo y simple. En otras palabras, la puesta en crisis de las «estructuras simples» (Mintzberg 1983) o «mecánicas» (Burns & Stalker 1961) se halla más bien en la retroalimentación de los procesos de heterogeneización de la población, de impredecibilidad del perfil profesional de los planteles docentes y de creciente complejidad de conocimientos pedagógicos y terapéuticos requeridos para el trabajo con adolescentes. Precisamente en aquellas organizaciones en que estos procesos de complejización e

**CUADRO 4.-**  
**VALORES QUE TOMAN LOS DISTINTOS INDICADORES UTILIZADOS PARA CLASIFICAR CADA UNO DE LOS**  
**CENTROS ESCOLARES EN LOS CINCO TIPOS CULTURALES.**

	<b>A la deriva</b>	<b>Asistencial</b>	<b>Ordenado</b>	<b>En proyecto</b>	<b>Comunidad</b>
<b>% en el total (N=26)</b>	<b>15%</b>	<b>11%</b>	<b>40%</b>	<b>15%</b>	<b>18%</b>
<b>Dirección</b>	unipersonal	colectiva	clásica	colectiva ampliada	colectiva
<b>Centralización</b>	Máxima	Descentralización vertical limitada	Descentralización horizontal limitada	Descentralización horizontal y vertical limitada	Descentralización horizontal y vertical limitada
<b>Estrato de nbi predominante</b>	II	II al IV	IIi	todos	III
<b>Poblacion</b>	aluvional	barrial	barrial	barrial o mixta	barrial o mixta
<b>Horizontes de Gestión</b>	sobrevivir	centrado en la autoestima personal	disciplinar	competencias fundamentales (heurísticas)	competencias fundamentales y sociales
<b>Metodologías de gestión</b>	tipo bombero	«militancia», profesional terapéutico, eventualmente proyecto	plan de director, calendario anual, labor administrativa	investigación, gestación de equipos pedagógicos, proyectos	investigación, equipos, proyectos de comunidad educativa
<b>Manejo de Contexto</b>	deficitario, mecánico	conocimientos complejos de tipo terapéuticos	predicción de carencias en base a experiencias	segmentación de públicos	actividades extra curriculares

inestabilidad pueden ser controlados a través de medidas de admisión y contratación docente, y de equiparación de expectativas de aprendizaje, es más probable encontrar un modelo organizacional próximo al «liceo ordenado». Esto es precisamente el caso de aquellos liceos de «pequeña escala», o de los «liceos privados».

El tercer aspecto a concluir de los resultados tiene relación con el alto peso relativo de la escala organizacional de los centros y su impacto en la extensión de la red de interacciones sociales que dan plausibilidad o no, a un imaginario centrado en la representación de «comunidad educativa», en el estricto sentido tónniano del término. No solamente el factor escala explica un 38% de la varianza en las variables duras relativas a la

conservación del espacio escolar y los niveles de poder gerencial efectivo sobre profesores y alumnos, sino que impacta sobre la modalidad de fundamentación del vínculo social. Para los pequeños secundarios la educación y las prácticas pedagógicas son vínculos sociales constituidos en la modalidad de la *copresencialidad* (Morandé 1987) y en los cuales el liderazgo pedagógico del profesor y/o del director, la permanencia de la persona y su ausencia, tienen efectos fundamentales sobre los horizontes y el clima humanizante de la acción educativa. Todo lo contrario se puede afirmar para los «liceos grandes» en los cuales la educación es un *discurso* que ensaya reflexivizar una experiencia cognoscitiva adolescente imputada de «apática».

Una cuarta conclusión gira en torno a las condiciones de plausibilidad del marco de trabajo adoptado. De grandes rendimientos explicativos, la perspectiva de las escuelas eficaces debe sin embargo ser rectificada mediante una redefinición de los rasgos que hacen a los liceos eficaces y que provienen del análisis factorial y del análisis cultural. Estos rasgos serían:

- (a) liceos de pequeña escala;
- (b) énfasis en una configuración colegiada en la organización que permita fuertes trabajos en el intercambio y la innovación pedagógico curricular;
- (c) metodologías de gestión escolar de los directivos centrados en la promoción de la formación permanente, en la evaluación y en el acuerdo de intencionalidades pedagógicas ambiciosas y compartidas;
- (d) contextos sociales homogéneos o de reducida homogeneidad, preferentemente territorializados a nivel de barrios o localidades;
- (e) fuerte autonomía institucional pedagógica, financiera, administrativa y organizacional, y mecanismos de supervisión basados en la estandarización de resultados o en el ajuste mutuo por consultoría.

Este modelo pentadimensional y multinivel de organización articula a nivel empírico premisas teóricas provenientes de la teoría de la contingencia, de la perspectiva de las escuelas eficaces, de la teoría de los sistemas autorreferenciales y de la perspectiva institucional, haciendo posible conectar satisfactoriamente autonomía institucional, entorno familiar, patrón de diseño, y aprendizajes escolares.

La quinta conclusión se deduce de la anterior y se concentra en llamar la atención a los «hacedores de política educativa» sobre la interrelación entre niveles de autonomía, determinación de escala de funcionamiento y eficacia escolar. Un secundario efectivo puede lograrse a través de un diseño organizacional que incremente la autonomía institucional, limite la escala de funcionamiento, conceda mayores poderes organizacionales y pedagógicos a la gerencia y establezca un cuerpo docente en un ciclo de al menos tres años (Fernández 1996b). Si estamos de acuerdo en que la auto-organización post-burocrática de los liceos y la flexibilización de su estructura y sus funciones según los desafíos pedagógicos contextuales son los dos desafíos mayores que debemos afrontar para recuperar el nivel de calidad en la educación media, la autonomía institucional es un camino ineludible en el cual debemos avanzar.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BAEZ DE LA FE, Fernando  
1994 «El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa». REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. n°4: 93 - 116. Madrid.
- BAYCE, Rafael  
1983 *La investigación contemporánea en educación*. Ed.: CIESU- ACALI; Montevideo
- BURNS, Thomas & STALKER; G.M.  
1961 *Management of Innovation*. Ed. Tavistok Institute. London
- CEPAL  
1992 *¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo Básico de Educación Media*. Ed. Oficina de Montevideo. CEPAL
- 1994 *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Ed. Oficina de Montevideo de la CEPAL; LC/MVD/R.121. Montevideo.
- CEPAL/UNESCO/OREALC  
1993 *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago.
- CHUBB, John & MOE, Terry  
1990 *Politics, markets and American schools*. The Brookings Institution, Washington.
- da SILVEIRA, Pablo  
1995 *La Segunda Reforma*. Ed. CLAEH/ Fundación Banco de Boston. Montevideo.
- EISNER, Elliot  
1983 *American Imagination*. Ed. Stanford University. CA.
- ESCUDERO MUÑOZ, José Manuel  
1993 «La innovación y la organización escolar» en
- ETKIN, Jorge & SCHVARSTEIN, Leonardo  
1994 *Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, Tabaré  
1996a «Liceos eficaces: una perspectiva sociológica sobre la organización escolar». REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES n° 11. Departamento de Sociología. Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré  
1996b «Educación post-vareliana: evidencias para nuevas prioridades». En prensa: REVISTA DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN del MEC. Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré; JUNG, Carolina; SIRI, Moriana & SOLARES, Alejandra  
1996 *Calidad, equidad y organización en la Educación Secundaria*. Ed. Serie de Investigaciones n°12. Depto. de Sociología. Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré; JUNG, Carolina; SIRI, Moriana & SOLARES, Alejandra