

PROYECTOS EDUCATIVOS EN LOS SECUNDARIOS PÚBLICOS DEL URUGUAY*

Tabaré Fernández**

Presentación

¿Qué es un Proyecto Educativo de Centro (PEC)? ¿Cómo puede ser entendido el PEC en tanto innovación organizacional desde una perspectiva teórica más general? ¿Qué modelos de innovación educativa PEC pueden ser predichos desde estas teorías más generales? Partiendo de estas preguntas, el objetivo de este documento es presentar el marco teórico específico y el diseño auxiliar que sirvieron de base a un estudio de casos sobre el desarrollo de un PEC en tres secundarios públicos del Área Metropolitana de Montevideo.

El marco teórico más general utilizado asume algunas premisas fundamentales del análisis luhmanniano del sistema educativo y de las organizaciones en general; entre ellas, los conceptos de autopoiesis, auto-observación, entorno, complejidad. La teoría de sistemas ha prestado sus rendimientos tanto para conceptualizar al liceo como un *sistema autopoietico de decisiones, altamente diferenciado en sub-ambientes y subprocesos, e integrado a través de premisas reglamentarias* (Rodríguez 1995; Fernández 1996, 1997a, 1997b). Así mismo hemos propuesto que entenderemos una innovación organizacional como una secuencia autopoietica de variaciones decisionales, seleccionadas y estabilizadas mediante una nueva diferenciación funcional interna de la organización (Fernández 1997b).

Debido a sus rendimientos explicativos en el campo del discurso pedagógico, en nuestro marco teórico también introducimos unas primeras y rudimentarias aplicaciones de la lógica constructiva que sustenta la Teoría de los Códigos según las más recientes revisiones que realiza Basil Bernstein (1994, 1996).

En el primer apartado (I) sintetizamos tres definiciones-metodologías sobre los Proyectos de Centro, para desplegar luego (II) nuestras dos hipótesis generales y sus relaciones con la reingeniería de procesos. El tercer apartado (III) está dedicado a un breve excursus sobre la Teoría de los Códigos de Basil Bernstein, con el fin de aclarar los principios estructurales sobre los que descansan diversas modalidades específicas de discursos pedagógicos. En el cuarto apartado (IV) nos dedicamos a analizar cinco hipótesis estructurales que propone cuáles serían los valores de *clasificación* que desencadenarían un PEC en un secundario y cuáles serían los valores de *enmarcamiento* que diferenciarían distintos tipos de organización escolar. Mostramos luego (V) como estas hipotetizaciones orientaron la selección de los secundarios estudiados y cómo son en términos generales estos secundarios seleccionados en términos más generales.

1. Un primer concepto de Proyecto Educativo

Responder a la pregunta ¿qué es un PEC? no es una tarea sencilla ni unívoca. Menos aún conceptualizar esta innovación educativa. En esta sección nos ocuparemos de introducir una advertencia y de sintetizar las definiciones y los énfasis más importantes presentados por tres líneas de trabajo.

En primer lugar coincidimos con Escudero Muñoz (1994) de que el término está connotado aunque no denotado por las políticas de reforma educativa. Por un lado, los PEC como

*Marco teórico y diseño de una investigación.

**Departamento de Sociología-UDELAR).

innovación y como metodología existían antes de que se desplegaran las políticas educativas de reforma que los legitimaran y los generalizaran. Pero por otro lado, las propias metodologías propuestas están permeadas en sus definiciones por las reformas educativas que las adoptan y por el contexto discursivo más general. Por ejemplo, las reformas que hacen énfasis en los aspectos de diseño curricular autónomo en el centro escolar ponen énfasis en el rediseño del currículum en el PEC; en cambio las reformas que hacen énfasis en un cambio de la gestión, hacen énfasis en el carácter instrumental y/o contractual del PEC. Entre la Constitución Política de Chile de 1980, dictada por Pinochet, y la Ley Orgánica y Gobierno del Sistema Educativo (LOGSE) del Gobierno de Felipe González, no sólo hay una diferencia de fechas sino también de fundamentos. Y sin embargo, es interesante observar que es Chile el país que más ha aplicado las metodologías provenientes de España.

En el contexto de los discursos pedagógicos nacionales, tres son las definiciones más nítidas que encontramos sobre el PEC. La clásica de los españoles liderados pedagógicamente por Antúnez (1987), la de la FIDE chilena (1993), y la propuesta por Pilar Pozner (1995) en su consultoría para la Reforma Educativa de Uruguay.

La primera y más clásica conceptualización proviene de Serafín Antúnez (1987: 11), una de las máximas autoridades españolas en la materia. Tal como se puede apreciar en el recuadro, el PEC es caracterizado como un *instrumento*, ubicándose en el dominio de las tecnologías de gestión. Estas tecnologías permitirían definir los rasgos de identidad, formular objetivos y expresar la estructura organizativa, todos ellos propósitos globales. Sin embargo, en una posterior obra colectiva de 1992, este mismo autor cambia el énfasis de su caracterización, trasladando al PEC al plano del fundamento de la sociabilidad escolar, a través de la apelación al *consenso activo* como forma de legitimación del PEC. Ya no sería fundamentalmente un instrumento sino «un contrato que compromete y vincula a todos los miembros de la comunidad educativa en una finalidad común» (Antúnez 1992:20-22). Mantiene su pretensión global de ser la premisa más general para las

decisiones, pero organiza su especificación a través de otros documentos (o instrumentos), tales como el Reglamento de Régimen Interno, el Proyecto Curricular del Centro, la Programación General Anual del Centro, el Presupuesto y la Memoria Anual.

“EN CUANTO A SU CONTENIDO, EL PEC ES UN INSTRUMENTO PARA LA GESTIÓN QUE —COHERENTEMENTE CON EL CONTEXTO ESCOLAR— ENUMERA Y DEFINE LOS RASGOS DE IDENTIDAD DEL CENTRO, FORMULA LOS OBJETIVOS QUE PRETENDE Y EXPRESA LA ESTRUCTURA DE LA INSTITUCIÓN”. (Antúnez 1987)

Una segunda línea de trabajo vinculada con la anterior, la encontramos en la Federación de Institutos de Educación (FIDE), sección secundaria, institución privada de Chile, que reúne y asesora a más de doscientos colegios particulares pagos, particulares subsidiados y también a algunos municipalizados. Estos han desarrollado desde 1993, la serie documental «El Proyecto Educativo. Metodología para su elaboración» basado en la experiencia del asesoramiento, donde se explicita y se orienta a los profesores para la realización de procesos de elaboración. Interesa analizar de estos documentos, primero la definición del PEC que entregan (recuadro) y luego algunos principios metodológicos.

“EN ESENCIA, EL PROYECTO EDUCATIVO DEBE PLANTEAR EL TIPO DE COLEGIO QUE SE QUIERE CONSTITUIR; LOS FINES QUE SE PERSIGUEN; EL TIPO DE ALUMNO QUE SE QUIERE FORMAR Y EL DISEÑO DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DEL GRUPO PARA LA ACCIÓN. DE ESTE MODO, EL EQUIPO EDUCATIVO TENDRÁ ORIENTACIONES CLARAS PARA DELEGAR AUTORIDAD, DESCENTRALIZAR, GENERAR UNA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN EL EL COLEGIO SIN EL RIESGO DE DILUIRSE EN LA ANARQUÍA, EL ACTIVISMO O EL VOLUNTARISMO” (Triguero et. al. 1993, I:11).

Esta definición debe su complejidad a la combinación de un doble énfasis: por un lado en una filosofía educativa-social («el tipo de...») *personalista*, y por otra, en una preocupación por los procesos políticos dentro de la organización relativos a la delegación/descentralización de la toma de decisiones. El anclaje filosófico del PEC en el post-concilio Vaticano II de la Iglesia

Católica, y más profundamente en un universal antropológico («la inclinación a proyectar indisolublemente unida a la condición humana»), ponen al PEC en el orden *expresivo*, desechando una denotación *instrumentalista*. En la segunda oración, aparece la novedad política del PEC. No es solamente una preocupación histórica de los chilenos por la dicotomía democracia/anarquía, sino más bien cómo se pueden instrumentar las *acciones planificadas* de participación resolutorias y ejecutivas en la implementación del PEC, eludiendo el «voluntarismo».

La tercera línea de proposiciones sobre el PEC la seleccionamos no sólo por sus singularidades sino también por ser aquella que ha sido más divulgada por la capacitación docente realizada por la Reforma Educativa del Uruguay. Se trata de la propuesta de Pilar Pozner, quien a mediados de 1995 la publica en su libro *El Directivo como Gestor de los Aprendizajes Escolares*. En él realiza una síntesis de los diagnósticos sobre el estado de los sistemas educativos latinoamericanos, de los principales problemas de la gestión escolar, y propone una *estrategia de gestión* fundada en dos pilares: *la formulación del Proyecto Pedagógico Institucional* (PPI) y *la gestación de equipos pedagógicos* (EP). El PPI adquiere el carácter de una *metodología alternativa* para trabajar proyectos en las escuelas. Esta afirmación puede fundamentarse con tres argumentos sucesivos.

En su versión original de 1995, el PPI se presentaba como una herramienta *genérica* para la gestión, a ser utilizada con cualquier alcance: desde la pretensión global de rediseño de la propia organización, hasta el rediseño de algunos aspectos más concretos de un área curricular o grado escolar.

En segundo lugar, esta inespecificidad se articulaba por el carácter eminentemente empírico de la génesis del PPI: la secuencia de trabajo con-en-proyecto comienza con una fase de diagnóstico e identificación de problemas centrados explícitamente en la calidad y equidad de los aprendizajes.

Un tercer argumento que fundamenta el carácter alternativo de esta metodología es la definición del consenso docente que realiza. Este ingresa como una etapa específica de la elaboración del PPI (la quinta) y se concentra fundamentalmente en el cuerpo docente. Es decir

que si bien la concertación *explícitamente* se introduce en esta metodología como etapa singular (suponiéndose en las otras), esta se fundamenta en los *objetivos, acciones, roles, plazos y evaluaciones* del PPI. Sin abandonar una concepción más amplia del consenso comunicativo, la concertación ingresa como condición estratégica de la efectividad de la transformación organizacional y más claramente, en los puntos críticos de su implementación en un tiempo espacio histórico. Dicho de otra forma, nada existe similar a la discusión de principios doctrinales o recuperación de la identidad-singularidad del centro escolar.

El triple carácter inespecífico, empírico y concertacionista le otorgan a esta metodología unas potencialidades estratégicas mayores a las que se pudieran alcanzar en los ámbitos de la educación estatal con otras metodologías. Fundamentalmente, porque elude poner como requisitos la supresión de algunas características de una organización escolar pública en el Uruguay: la alta rotación anual de docentes y directivos y la diversidad de formaciones filosóficas y académicas de los planteles docentes.

II.1. - Primera hipótesis de investigación: PEC y reingeniería.

Partimos reconociendo que la lectura de algunos textos sobre Reingeniería (Parro 1996) sugirieron la hipótesis de la comparabilidad entre el PEC y aquella. Más concretamente proponemos que el PEC es una estrategia gerencial que pretende *rediseñar los procesos de toma de decisiones y los procesos de auto-observación en los secundarios públicos uruguayos*. El desarrollo de esta primera hipótesis más general requiere de un triple acercamiento consistente en la comparación de ambas estrategias, en la incorporación de nuevos conceptos teóricos y en la explicitación de una nueva hipótesis de tipo causal.

El contraste entre la pretensiones de la Reingeniería (empezar de nuevo) y las pretensiones del PEC (una nueva forma de hacer escuela) permiten introducir el primer elemento caracterizador. Ambas pretenden ser procesos de *transformación* organizacional surgidos a la luz de una *comprensión* post-fayolita y pos-funcionalista de la administración. Esta pretensión se encuentra no sólo en los objetivos

declarados sino también en consignas que se remiten en un mismocampo semántico: «la nueva organización», «la nueva escuela», la «organización inteligente», «la escuela inteligente».

En segundo lugar, encontramos una razón extraída de las recomendaciones metodológicas para la implementación de estas innovaciones:

- (i) formular la misión de la organización;
- (ii) constituir un equipo generador o impulsor;
- (iii) partir de un diagnóstico global, que incluya el conocimiento sincrónico-diacrónico tanto de los procesos decisionales y operativos (gerencia-línea operativa; dirección-aula);
- (iv) conocer *las demandas y satisfacciones de los clientes* (padres, alumnos, actores locales).

Ahora bien, la hipótesis general no se fundamenta en la analogía entre los niveles de instrumentalidad alcanzados por ambas metodologías. Más bien hipotetizamos un punto de partida **sustantivo** que es común: la idea de una **fuerte** mejora de la calidad del servicio educativo. Así, los diagnósticos toman como variables críticas aquellas relativas a la eficacia y eficiencia de la organización. En el caso de las escuelas, los indicadores de calidad y de equidad en los aprendizajes logrados y en los procesos de aula, funcionan no solo como variables dependientes en el diagnóstico, sino como *indicadores de evaluación* de la puesta en marcha de los procesos de transformación. Desde este segundo punto de vista, **la reingeniería y el PEC recentran las operaciones y auto-observaciones de la organización sobre criterios traducibles de la gestión de calidad total.**

En tercer lugar, ambos procesos de innovación requieren de la implementación paralela de **potentes programas de capacitación en-la-organización** centrados en el reemplazamiento de un paradigma mecanicista de comprensión de las organizaciones escolares. Difícilmente se puede llegar a proponer una

transformación radical de la operación y de sus auto-observaciones sin antes plasmar en la estructura del sistema los elementos (premisas decisionales, y criterios de selección de premisas decisionales) que permitan tomar aquellas nuevas decisiones. En términos luhmannianos, es preciso que el sistema organizacional pueda observar las propias auto-observaciones y comprender por qué razones sus esquemas de observación no son suficientes para reducir la complejidad de los ambientes¹.

II.2- Segunda hipótesis: el PEC como discurso pedagógico de un centro

Ahora bien, llegados a esta altura de la argumentación es necesario introducir una segunda hipótesis. Proponemos que cualquiera de las metodologías revisadas sobre proyectos educativos **tiene la pretensión de crear una nueva modalidad de discurso pedagógico singular en el centro escolar.**

En un plano visible, la elaboración del PEC crea un lenguaje específico y singular del centro escolar, expresado en sus documentos, consignas, objetivos, afiches, debates, etc. Pero en un plano más profundo, las metodologías del PEC (tal vez más claramente en la FIDE) supone una recontextualización de los grandes debates existentes sobre las nuevas competencias a ser enseñadas, y genera nuevas premisas de selección (inclusión/exclusión) y jerarquización para el desarrollo del currículum (explícito/nulo) en el centro escolar. Recontextualiza además, las nuevas perspectivas organizacionales en términos de nuevas formas de trabajo (gestación de equipos), de gobierno (participativas, democráticas), incluyentes (comunidad educativa), introduciendo nuevas exigencias de racionalización comunicativas (consensos, coordinaciones) e instrumentales (indicadores, costos, eficacia).

Ahora bien, a este punto es evidente que las transformaciones discursivas generables desde el PEC no se ubican meramente en el orden instrumental de la transmisión de los contenidos instruccionales del currículum, o en las operaciones del sistema organizacional. Más bien se tratan de transformaciones (variaciones) en las premisas más generales del decidir organizacional, o mejor aún, en los principios estructurales que ordenan estas premisas.

¹ Aunque esta posibilidad requiere de otras condiciones en la observación relativa fundamentalmente a la articulación de observaciones internas y externas reunidas a través de un "co-diagnóstico" (Rodríguez 1995)

Si el nuevo discurso pedagógico no es fruto de nuevos léxicos, sino de nuevas estructuras generativas del discurso, es necesario ampliar el concepto sistémico de innovación centrado en la idea de autopoiesis decisional. Requerimos unos conceptos más específicos que permitan identificar esas estructuras del discurso pedagógico. El siguiente apartado se ocupa de esto a través de una breve digresión sobre la teoría de Bernstein.

III.- Excurso por la teoría de los códigos de Basil Bernstein

La sociología de la educación que viene siendo desarrollada por el inglés Basil Bernstein (profesor emérito de la University of London) desde principios de la década del sesenta, nos proporciona conceptos y lógicas teóricas de gran rendimiento para nuestras necesidades. Su teoría conocida como Teoría de los códigos ha sido publicada en la serie de cinco volúmenes denominada Clases, códigos y control aparecida el primero en 1971 y el último en octubre de 1996. Un discípulo suyo, William Tyler (1991:137) sostiene que paradójicamente a la gran influencia que Bernstein tiene en el mundo anglosajón, su teoría puede ubicarse con facilidad dentro de la tradición estructuralista francesa que nace con Durkheim y se consagra con Saussure y Levi-Strauss (incluso cuando no existan puentes explícitos entre aquel y éstas). A este background, deberá añadirse su atenta lectura a Marx, de quien deriva el carácter central para la constitución del resto de las relaciones sociales de las posiciones ocupadas por los sujetos en el campo económico. El modelo teórico más abstracto y global recoge esto estableciendo que las relaciones de clase social dan lugar a distintas formas de solidaridad social (orgánica y mecánica) que surgen el contexto de trabajo, que producen distintas orientaciones hacia los significados (Bernstein 1994: 16,25). Estas orientaciones hacia los significados son los códigos: elaborado y restringido, según el sentido sea o no dependiente fuertemente del contexto en que se produce el texto.

Dentro de su extensa teoría, nos interesan particularmente algunas dicotomías conceptuales relativas a la descripción de los discursos pedagógicos y a su generación. La primera distinción tiene relación con el tipo de saber (texto) que transmite un discurso escolar. Por

un lado, puede tratarse de normas de trato personal, disciplinamiento e higiene del cuerpo, posiciones y relaciones jerárquicas, etc. Bernstein le llama **regulativo** a este tipo de discurso (RD), y se relaciona directamente con las formas de conciencia y solidaridad social. Por otro lado, existe un discurso pedagógico **instruccional** (ID) cuyo contenido es un grupo de habilidades y destrezas cognitivas y manuales definidas como relevantes a ser transmitidas en razón de ciertos requerimientos propios de la división del trabajo en el campo económico o en el campo simbólico.

Ahora bien, según Bernstein todo discurso pedagógico se fundamenta, o descansa en, una estructura generativa en la que se distinguen aspectos de poder y de legitimidad. Estos son los principios. El **principio de clasificación (C)** es un código generativo que regula *qué* discurso ha de ser transmitido dentro de un contexto escolar específico, y *qué límites o grado de aislamiento* tiene ese discurso con otros discursos que puedan coexistir en ese mismo contexto. Bernstein (1989a) ha señalado en términos muy generales que el sistema educativo contemporáneo se ha hecho relativamente autónomo, correspondiendo a la formas complejas y *abstractas* de división del trabajo y produciendo una clasificación fuerte entre la categoría educación y la categoría producción. Una fuerte autonomía *externa* a su vez ha sido reproducida *internamente* en la creciente especialización del saber, dando lugar a una Educación Secundaria con una **fuerte** clasificación: asignaturas bien definidas, contenidos temáticos aislados y jerarquizados. La clasificación *externa* también puede observarse en las relaciones entre saberes escolares y no escolares en el aula. A su vez debe distinguirse una clasificación interna (fuerte o débil) a roles/status de la organización: docentes y no docentes, titulados/no titulados, jóvenes/experimentados, etc.

El **principio de enmarcamiento** (*framing, F*) tiene relación con el *modo* y con el *control*: regula *cómo* los significados deben ser transmitidos y adquiridos *dentro* de cada uno de los contextos pedagógicos definidos por un determinado nivel de aislamiento. En un nivel muy abstracto, el concepto refiere a las *formas* de relaciones sociales verificadas en un espacio social que ha sido delimitado a través de los principios de clasificación. Desde el punto de vista

sociolingüístico, el enmarcamiento es el principio generativo de una modalidad singular de discursos concretos legítimos para este contexto delimitado. Las variaciones en el enmarcamiento se corresponden con modalidades de control sobre esos discursos concretos. Un enmarcamiento fuerte o débil tiene que ver con el grado de legitimidad que tienen las *variaciones y ajustes* individuales. Un enmarcamiento fuerte (+F) regula de manera explícita las fronteras, estableciendo modalidades de control que tienen que ver con las posiciones e interacciones de los sujetos dentro de los contextos comunicativos (Bernstein 1994: 48; 1996:102). Un enmarcamiento débil (-F) reduce el énfasis y la visibilidad de las fronteras, y especialmente de las jerarquías, dando lugar a un modo de control argumental-personal-situacional (Bernstein 1996:102). El adquirente de los significados tiene un mayor control sobre la selección, organización, ritmo, criterios de comunicación, postura, vestimenta, así como de las localizaciones físicas.

Desde el punto de vista de la transmisión del saber en el aula, el principio de enmarcamiento interno se expresa en tres reglas generativas, de la cual la primera es la dominante: (i) reglas jerárquicas entre alumno-docente; (ii) reglas de secuencia/ritmo; (iii) reglas de criterios de evaluación de desempeño (Bernstein 1994:73-78).

La explicitación de estas reglas a los sujetos adquirentes da lugar a una **pedagogía visible**; su contrario da lugar a una **pedagogía invisible**.

Los discursos pedagógicos de las organizaciones escolares son resultantes de la conjunción de estos dos principios generativos, bajo una forma general extrema y polarizada que

acepta sólo dos (--, ++) de las cuatro posibles combinaciones de dicotomías. Bernstein (1996:99) ha recuperado de sus primeros trabajos dos tipos ideales de escuelas según dos extremos posibles. Una fuerte clasificación externa e interna (++C) junto con un fuerte enmarcamiento externo e interno (++F) dan lugar a discursos pedagógicos y organizaciones de «tipo cerrado» o de «colección»; se trata de la **escuela cerrada**. Al contrario, una débil clasificación (--C) y un débil enmarcamiento (--F) dan lugar a un discurso y una organización pedagógica de tipo «abierto» o «integrada», se trata de la **escuela abierta** (Tyler 1991: 138).

IV. - Tercera hipótesis de investigación: PEC y fuerte clasificación externa.

Proponemos ahora que **esta nueva modalidad de discurso pedagógico se encuentra en aquellos secundarios que logran establecer un doble principio de clasificación externo fuerte tanto en el discurso regulativo como en el discurso instructivo**. Difícilmente pueda existir PEC en un secundario que no cumpla con estas dos condiciones. El cuadro nº1 expone esta hipótesis.

Recuperando y siguiendo aquí distintos diagnósticos en materia de educación y sociedad (Tedesco 1995), la especificación de qué se espera que enseñe un liceo de Ciclo Básico se ha vuelto un problema organizacional relevante y primordial. Sin embargo, una condición necesaria y anterior a los efectos de la determinación del currículum explícito de un centro escolar es la distinción *entre* saberes (familiares, académicos, mass-mediáticos, mundanos), y su atribución más general a distintos agentes de (re)producción

CUADRO Nº1
CONDICIONES CAUSALES DE EXISTENCIA DE UN PEC, SEGÚN EL CRUCE DEL PRINCIPIO DE CLASIFICACIÓN EXTERNA Y LOS DISCURSOS REGULATIVOS E INSTRUCTIVOS.

PRINCIPIO DE CLASIFICACIÓN (C)	EXTERNO (E) (secundario /conocimientos/ /supervisión / padres)	DISCURSOS PEDAGÓGICOS	
		INSTRUCTIVO	REGULATIVO
	Fuerte (+)	PEC	PEC
	Débil (-)	////	////

cultural. Esto es particularmente crítico para aquellos centros educativos que atienden estudiantes de contextos socioculturales desfavorables con una orientación predominante de tipo código restringido. De nuevo, se trata de una delimitación *externa fuerte* (+C⁺) del liceo como un contexto de transmisión y adquisición de una orientación hacia los significados cognitivos de tipo código elaborado.

Pero a la vez, es necesario que exista una fuerte clasificación externa en el orden expresivo de las solidaridades.

Desde hace al menos una década se verifican dos procesos diferentes pero recíprocamente potenciados que llevan a la autonomización de los contextos pedagógicos de otros contextos (burocráticos, familiares y gremiales) y que exigen la distinción entre otros discursos regulativos externos y el discurso regulativo singular del secundario. Tenemos un primer proceso que podemos conceptualizar como de relajamiento del control central a los liceos, debido al incremento de complejidad del propio sistema educativo. El sistema educativo pasa lentamente a funcionar en una forma más parecida al tipo de organizacional divisional con un sólo responsable general visible (el Director). Al mismo tiempo, la masiva escolarización de los adolescentes provenientes de las clases media-baja y baja (suburbanas y semi-rurales) pone *dentro* del liceo los problemas del control disciplinario que estos grupos sociales no pueden resolver bajo las modalidades posicionales. El *discurso regulativo del liceo* adquiere una fuerte clasificación, (autonomía, singularidad) y se distingue tanto del discurso oficial del sistema educativo como del discurso de los grupos sociales.

IV.- Cuarta hipótesis de investigación relativa a la clasificación interna.

La hipotetización de las condiciones de clasificación externa necesarias para la existencia de un PEC lo completamos ahora con una hipótesis de clasificación *interna*. Proponemos existen tres tipos ideales de PEC producto del cruce de los principios de clasificación interna y de los relaciones entre el discurso regulativo y el discurso instructivo; estos serían el tipo cerrado o **estamental**, el tipo **pedagógico invisible** y el tipo **axiológico-regulativo**. Cada PEC singular puede ser descrito como combinaciones y *tensiones* entre estos tipos ideales. Esto se expresa en el cuadro n°2.

Interesa observar esta hipótesis desde dos puntos del análisis de la organización escolar: la diferenciación de los contenidos curriculares y la diferenciación de los roles funcionales. Más allá de cual pueda ser la *génesis* o la *iniciativa* circunstancial del PEC, el decidir organizacional puede encaminarse hacia la mantención, al reforzamiento o al desvanecimiento de los aislamientos clásicamente señalados entre los roles organizacionales (dirección / adscriptos / profesores). Puede suceder que en la discusión del PEC se concentren las tematizaciones dentro del ámbito de competencias pre-establecidas para cada rol. Por ejemplo, los profesores de historia discutan sobre los problemas más generales de la enseñanza de historia. Incluso para el caso de que la discusión se «institucionalice» en una sala general de todos los profesores, el aislamiento entre categorías (roles, temas, asignaturas) se mantiene fuerte (+C⁺). Puede ocurrir incluso que la discusión abarque «reglas generales de disciplina», o «el rol docente», pero, en virtud del

CUADRO N°2

TIPOS IDEALES DE CICLOS DE INNOVACIÓN SEGÚN EL CRUCE LOS PRINCIPIOS DE CLASIFICACIÓN Y LAS RELACIONES RECÍPROCAS ENTRE LOS DISCURSOS INSTRUCCIONALES Y REGULATIVOS.

PRINCIPIO DE CLASIFICACIÓN (C)	INTERNO (I) (dirección, profesores)	CLASIFICACIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO	
		INSTRUCTIVO (DI)	REGULATIVO (DR)
Fuerte (+)		PEC	PEC
Débil (-)		HEURÍSTICO (DI/DR)	ESTAMENTAL AXIOLÓGICO (DR/DI)

principio de clasificación imperante, éstos acuerdos configurarían, en este caso, un fortalecimiento del principio de enmarcamiento externo de los roles (+ F^E).

Otra posibilidad distinta puede verificarse a partir de un debilitamiento del principio de clasificación interno producto de la «mixtura» de categorías (- C^I). Nos referimos aquí a una pluralidad de posibilidades: la emergencia de tematizaciones curriculares transversales, la gestación de equipos multi disciplinarios, el trabajo permanente por salas generales (por grado, por turno, por ciclo), el diseño de evaluaciones que proponen diagnosticar el nivel de aprendizajes fundamentales (comprensión lectora, lógica), etc. Este sería el caso de una secuencia de decisiones organizacionales de tipo *heurístico*.

Este debilitamiento de la clasificación puede abarcar tanto el discurso instruccional como el discurso regulativo, aunque ambas posibilidades tienen implicancias diferentes a nivel de los principios de enmarcamiento. Cuando la mixtura supone la búsqueda de actitudes ideales generales, el discurso pedagógico adoptará una modalidad especulativa apropiada a la discusión de problemas filosóficos, antropológicos y teológicos más generales, y a la generación de nuevos contenidos curriculares *axiológicos* explícitos en los procesos de adquisición.

IV.- Quinta hipótesis de investigación relativa al enmarcamiento externo.

La distinción *entre* contextos, la explicitación de los límites y las jerarquías, los controles visibles y ritualizados del aula, constituyen una primera condición necesaria para la generación del discurso pedagógico, pero no son suficientes para que este se produzca. Es preciso analizar qué sucede con el control de las reglas generativas *dentro* de cada uno de los contextos del secundario; más particularmente con la *legitimidad* para introducir variaciones en los discursos por parte de los adquirentes, sean estos alumnos en relación a los docentes, o a profesores en relación a la dirección. Entenderemos el principio de enmarcamiento externo de los discursos pedagógicos relacionado directamente con lo que en un artículo anterior denominamos invención educativa (Fernández 1997). Es decir

hipotetizar cómo el decidir autopoietico del secundario selecciona entre las variaciones discursivas *extracontextuales*, ocurridas dentro de los diversos contextos de la organización. **Nuestra hipótesis al respecto es que pueden existir tres tipos de selección o modalidades discursivas innovadoras producto del cruzamiento de los principios de clasificación y enmarcamiento externo: gerencialista, axiológico-tutorial, y heurístico-temático.**

Un primer tipo de selección de variaciones textuales producidas fuera de los contextos delimitados es el modelo *gerencialista*. Es una modalidad discursiva generada por el cruce de un principio de clasificación interna fuerte (+C^I) y un principio de enmarcamiento externo fuerte (+E^E). En una escuela de este tipo, el transmisor regula las características de la comunicación de las prácticas no-escolares que pueden realizarse dentro del contexto pedagógico de la escuela, de la clase, de la sala de profesores. A nivel de análisis de la escuela, el modelo gerencialista regula explícita y estrictamente qué tipo de significados extra-escolares (gremiales, políticos, religiosos, familiares) pueden ser generados e introducidos como premisas decisionales en el funcionamiento diario. Esto tanto en sus aspectos *instruccionales* como *regulativos*. Por ejemplo, es el caso de las razones para los criterios de promoción de alumnos o de tratamiento de ciertos temas no especificados en el curriculum (adicciones, sexualidad, partidos). Pero también puede ser el caso de aquellos significados normativos o valóricos relativos al control disciplinario de los niños.

Este modelo gerencialista puede visualizarse en aquellas reglas explícitas que controlan la mixtura de discursos de otras asignaturas; distinguiéndose claramente modalidades específicas de producción legítima de un texto para las ciencias duras, para las sociales, para castellano y para matemática. Pero a su vez, establece modalidades específicas de tematización del orden social según los diferentes contextos clasificados (la sala de clases, el recreo, delegados estudiantiles, reuniones de profesores).

Otros dos modelos hipotéticos de innovación escolar a través del PEC seleccionan una débil clasificación interna con un débil enmarcamiento externo. Se trata de una organización en

la que los adquirentes del discurso pedagógico tienen ciertos niveles de control explícitos sobre el tipo de significados extra-escolares que pueden ser desarrollados en cada uno de los contextos delimitados. Es legítimo que en los distintos ámbitos se incluyan textos (premisas de decisión) *producidos* dentro de otros contextos y que se prosigan discursos regulativos e instructivos desde estas premisas.

La diferencia entre ambos modelos depende de las relaciones de predominio existentes entre el discurso regulativo y el discurso instructivo, pero tiene efectos muy diferentes respecto a uno y otro. Cuando hay un predominio del discurso regulativo en el centro escolar, puede reconocerse textos morales o éticos, diferentes problemas y puntos de vista ético, bien diversos producidos por los adquirentes que son extra-escolares según las definiciones del discurso pedagógico. En el nivel de análisis de los roles de la institución esto podría observarse a través de la creación de nuevos roles de tipo tutorial, o de nuevas interacciones generadas entre alumnos y profesores, alumnos y adscriptos, alumnos y directores centradas en aspectos personales, familiares, etc. Por estas razones denominamos a este modelo bajo el término de *axiológico-tutorial*, usando la metáfora de la jardinería del tutor que permite el crecimiento orientado y protegido de las nuevas plantitas.

Ahora bien, puede ocurrir que en el secundario la legítima introducción de textos

extra-contextuales por parte de los adquirentes sea característico dentro de la dominancia del discurso instruccional. Pueden ser ejemplo de esta situación típica: nuevos temas extra-agenda introducidos en una reunión de docentes, cuestionamientos sobre afirmaciones pedagógicas específicas fundamentados en argumentos de otra rama del saber, ampliaciones o restricciones del campo de discusiones sobre fines y objetivos pedagógicos propuestos desde la Dirección, la adecuación del curriculum de una asignatura en función de argumentos (diagnósticos, didácticos) provenientes de otra asignatura. A nivel del aula, este valor de enmarcamiento externo tiene determinadas implicancias relativamente importantes y conflictivas sobre las transmisiones del saber, puesto que la incorporación de nuevos textos extra-contextuales pone al profesor en situación de determinar una alteración o no su discurso instructivo. Denominamos a este modelo de PEC como *heurístico-temático*.

En el cuadro nº3 se exponen también seis posibles situaciones de enmarcamiento interno, relativos a las reglas jerárquicas, de secuencia y de evaluación, relativas la producción del discurso pedagógico dentro de un contexto delimitado y en relación a los textos propuestos por el transmisor. No los hemos hipotetizado en este artículo, puesto que nuestra investigación no tuvo pretensiones de observar situaciones específicas de generación de discursos (el aula, una reunión de profesores, actividades con los padres, reuniones de la Dirección, etc).

CUADRO Nº3
CRUCE DE LAS TRES MODALIDADES DE AISLAMIENTO DE DISCURSO PEDAGÓGICO
CON EL PRINCIPIO DE ENMARCAMIENTO.

PRINCIPIO DE ENMARCAMIENTO (E)		CLASIFICACIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO		
		ESTAMENTAL (++ C ^{II})	HEURÍSTICO (DI/DR=+C ^I - C ^I)	AXIOLÓGICO (DR/DI=+C ^I - C ^I)
EXTERNO (E) (contextos, profesores disciplinas)	Fuerte (+)	GERENCIALISTA		
	Débil (-)		HEURÍSTICO - TEMÁTICO	AXIOLÓGICO- TUTORIAL

V. - *Criterios teórico-empíricos para la selección de los casos.*

Es fundamental explicitar que la investigación sobre las distintas modalidades empíricas del PEC se inscribe en el campo de discursos más amplios y en el contexto de las políticas de Reforma Educativa en la Educación Media Básica iniciada a mediados de 1995, cuyos tres componentes más visibles (han sido hasta el presente) un nuevo currículum organizado por áreas, un nuevo modelo de formación de profesores medios, y nuevas herramientas y concepciones para la gestión de centros escolares. Dentro de este último grupo de iniciativas se encuentra la recomendación fuerte de que todos los centros secundarios formulen su PEC (ANEP-CODICEN 1997). Puesto que tanto éstas como otras medidas han resultado altamente polémicas y conflictivas, pusimos especial cuidado en la selección de los secundarios a ser estudiados a los efectos de que la variable «adhesión a la Reforma» estuviera controlada a la hora de explicar las decisiones tomadas respecto a la formulación de un PEC. Si bien no fue el primer criterio metodológico, si lo fue relevante desde un punto de vista teórico, contar con dos secundarios del «sector reformado» y otros dos «tradicionales».

El segundo criterio fue que en estos secundarios *explícitamente* la dirección tuviera objetivos propios, clarificados y articulados respecto a qué contenidos quería transmitir específicamente a sus alumnos. En nuestra anterior investigación hallamos que este nivel de definición estaba asociado a la existencia de un alto nivel de acuerdos entre los directivos y el staff permanente, además de que en el marco de una entrevista reiteradamente el Equipo Directivo

hacía énfasis en los objetivos del centro escolar como premisa de sus decisiones. En términos teóricos, debíamos asegurarnos una clasificación externa *fuerte* en los secundarios a nivel del discurso instruccional y *fuerte* en el discurso regulativo. La base de datos organizacionales que relevamos en el Proyecto de Investigación 1995-1996 sobre una muestra aleatoria de liceos y colegios en el Área Metropolitana (Fernández et. al. 1996) nos proporcionó un indicador fundamental que triangulaba información tanto de las encuestas organizacionales al *staff* como de la entrevista al equipo directivo. Específicamente reportaba si existía o no un núcleo de objetivos globales acordados para el direccionamiento a mediano plazo del centro escolar. Argumentamos que este indicador sintetizaba el cruce de clasificaciones requeridas para la existencia de un PEC. Una vez seleccionados estos secundarios, La pertinencia de los secundarios pre-seleccionados fue confirmada con la orientación de Inspectores de Secundaria que oficiaron como informantes calificados.

El tercer criterio fue extraído también de los hallazgos de la investigación del 95 y 96 sobre la posibilidad de modelizar al menos cinco tipos culturales de organizaciones escolares de ciclo básico en el Área Metropolitana (Fernández et. al. 1996). Precisamente las intenciones de poner en marcha un Proyecto en el centro no se distribuían aleatoriamente dentro de todos los liceos, sino más bien, eran características emergentes de algunas culturas organizacionales. Esto es, existían situaciones a mayo de 1996, en las que, contraria a nuestra primer hipótesis causal, el tipo cultural ordenado y el tipo en-proyecto no habían clasificado fuertemente su el discurso *instruccional*.

CUADRO Nº4
DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS QUE DECLARARON TENER
PROYECTO DE CENTRO EN 1995-1996.

	A LA DERIVA	ASISTENCIAL	ORDENADO	EN PROYECTO
% CENTROS QUE SI TIENEN PROYECTO	0,0%	33,7%	50%	25%

Fuente: Fernández et. al. (1996).

Finalmente agregamos dos criterios de selección utilizados para las últimas decisiones, ya habiendo delimitado el universo posible de centros públicos que cumplieran con estas condiciones. Aquellos eran un criterio de heterogeneidad de contextos socioculturales (en cada estrato polar de NBI) y de aceptación activa de la investigación por parte de la Dirección del Liceo.

Los casos seleccionados

La selección de los casos para el estudio debía comprender acumulativamente, liceos tipo «ordenados» y liceos tipo «en-proyecto», ubicados en distintos contextos de política educativa, «reformados» y «tradicionales». Dadas las hipótesis causales específicas, debíamos controlar adicionalmente la posibilidad de que un liceo ordenado produjera una débil clasificación interna (modalidad heurística o axiológica) y que en un liceo tipo «en-proyecto» hubiera una clasificación interna fuerte (modalidad estamental). Esto suponía elevar a llevar a 12 los secundarios públicos en estudio.

Sin embargo, las selecciones metodológicas combinan también criterios contingentes y pococanónicos. Casi simultáneamente al proceso de selección de unidades, la dirección de uno de los liceos que había sido muestreado en el 95, nos convocó para realizar una devolución especial del Informe de Investigación ante un equipo de profesores que estaban trabajando en la formulación de un «Proyecto Educativo para el Centro». Asimismo, nos solicitó que aportáramos mayores especificaciones sobre *metodologías de cambio* organizacional. Analizada esta demanda en el equipo de investigación y con otros colegas del Departamento de Sociología, evaluamos como interesante incorporar este caso al estudio.

Ahora bien, sobre un total de nueve secundarios metodológicamente posibles, comenzamos la etapa de análisis de factibilidad del proyecto en función de la restricción presupuestaria. El quinto criterio de selección (interés) tuvo capital importancia a la hora de descartar centros educativos: por este medio dos liceos tipo «ordenados» y dos tipo «en-proyecto» quedaron fuera². Otro liceo ordenado fue transformado desde el sector «tradicional» al «reformado» a principios de 1996. Puesto que no contábamos con información previa para otros liceos, la investigación quedó acotada finalmente

a la tercera parte de lo establecido al inicio. Los tres secundarios se describen a continuación.

El liceo «A», «tradicional» en su currículum, con Ciclo Básico y Bachilleratos, pero con tiempo pedagógico extendido y dos turnos, de clase baja (zonas de sub-urbana, urbana, ocupaciones manuales, zafrales, predominio del nivel educativo hasta primaria completa). El Liceo «B» del sector reformado en 1º y 2º grado, sólo imparte Ciclo Básico. Sin bien puede ser catalogado como policlasista, su contexto social es medio y medio alto: localizado en una zona residencial, recibe una mayoría de población con niveles educativos post-básicos y superiores; las familias están empleadas en ocupaciones terciarias (burocracia estatal, profesionales, etc). El liceo «C», que igual que el liceo «A» es tradicional aunque tiene tiempo pedagógico extendido y solamente Ciclo Básico; es de contexto sociocultural policlasista *pero* con la característica de haber surgido hace décadas por demanda de los agricultores del oeste de Montevideo.

Durante los últimos días del mes de mayo fueron visitados los Equipos Directivos de los tres liceos para presentarles el proyecto. Se acordaron actividades, fechas y modalidades de devolución. El trabajo de campo se realizó entre el 16 de junio al 16 de setiembre, con dos interrupciones: las vacaciones de julio y el conflicto de agosto en la Enseñanza Media y en la Universidad. Se practicaron tres técnicas de investigación: observación, entrevista focalizada y entrevista grupal. Las observaciones del centro escolar se realizaron durante junio, tanto en el turno de la mañana como en la tarde. Las entrevistas (sean focalizadas o grupales) se realizaron primero al Equipo Directivo *tal como se constituía normalmente* en cada centro, para luego continuar con entrevistas por separado con los adscriptos de la mañana y de la tarde, con los Profesores Orientadores, con Profesores de Asignatura y con los Equipos de Proyecto de cada centro. ♦

² Sin embargo un cambio de actitud de la dirección de un secundario hacia la investigación y el fallecimiento de otro Director hicieron imposible trabajar con otro secundario-tipo "en proyecto".

Bibliografía citada

- ANTUNEZ, Serafín
1987 *El Proyecto Educativo de Centro*. Editorial Graó. Barcelona. España. [1987]
- ANTUNEZ, Serafín; del CARMEN, Luis et al.
1992 *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Editorial Graó. Barcelona. España. [1992]
- BERNSTEIN, Basil
1994 *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control vol. IV*. Ediciones Morata. La Coruña. España. [1990]
- BERNSTEIN, Basil
1996 *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Taylor and Francis Publishers. London [1996]
- ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel
1994 «El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario». En *REVISTA DE EDUCACIÓN del Ministerio de Educación y Ciencia* nº304, pp 113-146. Madrid. España.
- FERNÁNDEZ, Tabaré
1996a «Liceos eficaces: una perspectiva sociológica sobre la organización escolar». *REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES* nº 11. Depto. de Sociología. Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré
1997a *Un enfoque sistémico sobre las organizaciones escolares uruguayas*. Inédito. Depto. de Sociología. Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré
1997b «Innovación en las organizaciones escolares». *REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES* nº 13. Depto. de Sociología de la Universidad de la República. Montevideo.
- FERNANDEZ, Tabaré et. al
1996 b *¿Cómo son los liceos y colegios del Area Metropolitana de Montevideo?*. Serie de Investigaciones nº15. Depto. de Sociología de la Universidad de la República. Montevideo.
- PARRO, Nereo Roberto
1996 *Reingeniería. Empezar de nuevo*. Editorial Ateneo. Buenos Aires. Argentina.
- POZNER, Pilar
1995 *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Editorial Aique. Buenos Aires. Argentina
- RODRÍGUEZ, Darío
1995 *Diagnóstico organizacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile.
- TEDESCO, Juan Carlos
1995 *El Nuevo Pacto Educativo*. Editorial Troquel. Buenos Aires. Argentina.
- TRIGUERO, Jesús et al.
1993 *El Proyecto Educativo. Metodología para su elaboración*. FIDEMEDIA. Santiago. Chile. Volúmenes I, II, III, y IV.
- TYLER, William
1991 *Organización escolar*. Ediciones Morata, Madrid. España. [*School organization: a sociological perspective* 1988]♦