

LOS "LICEOS EFICACES": UNA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR*

Tabaré Fernández A.

OBJETIVOS DE ESTE TRABAJO

En términos generales, la sociología ha desarrollado en las dos últimas décadas al menos tres grandes perspectivas de investigación sobre la educación y los centros educativos¹. La macrosociología conceptualiza, desde James Coleman y su primer informe (1966), a la educación como un sistema articulado a la sociedad, cumpliendo determinadas funciones (movilidad social, pacificación), y detentadora/constructora de imágenes sociales. La perspectiva institucional, se ha concentrado en los efectos diferenciales que tienen el Estado y el Mercado en tanto distintos ambientes sobre las escuelas y sobre los procesos de innovación y mejoramiento de la calidad educativa. Finalmente la microsociología se ha concentrado en las interacciones y racionalidades de los distintos actores sociales que participan cotidianamente en las escuelas.

Este artículo tiene como primer objetivo reseñar sintéticamente algunas premisas y apelaciones teóricas de la corriente de investigación más representativa de la microsociología denominada «las escuelas eficaces»: y como segundo objetivo, presentar una primera y tentativa aplicación de esta perspectiva al análisis organizacional de los centros educativos medios uruguayos.

1. INTRODUCCIÓN

Los antecedentes de la perspectiva de las *escuelas eficaces* son muy interesantes. Ha tenido un fuerte impacto tanto entre investigadores como en los «hacedores de políticas educativas», tanto en Estados Unidos como en países iberoamericanos (España, Chile, Colombia, Argentina, Bolivia, México). Podemos hipotetizar que el «poder seductor» de esta perspectiva puede ser reseñado en tres grandes razones. En primer lugar, en los argumentos teóricos de las escuelas eficaces subyace una convicción esperanzadora, democrática e incluyente que sostiene que en los centros educativos existe un gran potencial para el mejoramiento y la innovación escolar que ha sido históricamente despreciado y que su aprovechamiento depende de la adopción de un nuevo tipo de gestión por parte de los directivos escolares (Pozner 1995). Aquí se están apoyando buena parte de las estrategias descentralizadas de mejoramiento de la calidad, de incremento de la pertinencia de

las currícula y de fortalecimiento de las comunidades educativas a través de la formulación de los «Proyectos Educativos de Centro» o P.E.C.²

La segunda «razón seductora» se debe a la sofisticación teórica de sus apelaciones. La sociología de las organizaciones constituye un componente central de las «escuelas y liceos eficaces», al contribuir a superar la concepción trivial y pesimista de la organización escolar que predominaba en la *macrosociología de la educación*. Esta se basó sin mayor discusión en un esquema descriptivo de entradas y salidas que

¹ Este artículo forma parte del Proyecto de Investigación «Autonomía institucional y logros educativos: el caso de los liceos eficaces» que el autor dirige actualmente en el ámbito del Departamento de Sociología.

² En este artículo se usaran como sinónimos «escuela», «liceo» y también el término genérico «centro educativo».

³ Al respecto, Serafin Antunez (1987) *El Proyecto educativo de centro* ed. Graó, Barcelona; Jesús Triguero et al. (1994) *el Proyecto educativo, metodología para su elaboración*, ed. FIDE, Santiago de Chile; entre otros.

igualaba a la organización con una función de producción que ligaba cantidades conocidas de insumos a cantidades predecibles de productos³. En algunos casos extremos no solamente las escuelas eran «cajas negras» en sí mismas irrelevantes, sino que además se presumía que el diferencial de producto obedecía fundamentalmente a los insumos y a la «exteroregulación» del sistema por sus ambientes socioeconómicos (principalmente el nivel de ingresos de las familias). El análisis organizacional conceptualiza al liceo como una organización compleja, autorganizada, con una identidad resistente y con una temporalidad propia. Entender el liceo como una organización compleja y *específica* permite ordenar y comprender globalmente las estructuras y procesos reales que potencian o inhiben aprendizajes significativos y contextualizados. Este «giro copernicano» en la sociología permite en segundo lugar, captar cómo «las escuelas hacen diferencias» y descartar la visión *esterilizante* de las escuelas públicas como organizaciones homogéneas y uniformes⁴.

La tercera razón se mueve en el espacio de los «contenidos», en el diseño y evaluación de los centros, de las prácticas educativas y de la gestión escolar. El acervo de hallazgos de la microsociología pone a disposición de los actores, un potente ideal para las escuelas en relación al logro de objetivos educativos. Concretamente, las distintas revisiones bibliográficas hechas⁵ coinciden en señalar que los cinco rasgos o «cualidades subjetivas» características de una «*escuela eficaz*», son los siguientes:

- a) un fuerte liderazgo de los directivos, centrado en la calidad de los aprendizajes y capaz de tomar decisiones autónomas.
- b) un proyecto pedagógico con fines y objetivos de la educación bien definidos y ambiciosos, compartidos y claramente entendidos por todos los actores.
- c) un clima educativo centrado en la idea de comunidad, y sustentado en relaciones de cooperación, estímulo y orden.
- d) altas expectativas de directivos, docentes y padres respecto al rendimiento real de todos los estudiantes.

³ Cfr. Etkin & Schvarstein (1994:74 y ss). Una crítica completa al uso de las funciones de producción a la educación puede encontrarse en Rafael Bayce (1983) *La investigación contemporánea en educación*. Ed. ACALI. Montevideo.

⁴ En esta dirección, Pedro Ravela (1989, 1993) ha abierto un camino extremadamente fértil.

⁵ Cfr. James Coleman (1982); Diane Ravitch (1987); Chubb & Moe (1988, 1990); Coleman (1990); Henderson (1993); San Fabián Morato (1993); Baez de la Fe (1994); da Silveira (1995).

- e) una alta sensibilidad (positiva) de la escuela hacia la evaluación interna y externa de los procesos de enseñanza aprendizaje, dispuestos y abiertos a la comunicación y participación de las familias.

2. LA ESCUELA COMO UNA ORGANIZACIÓN ESPECÍFICA, COMPLEJA Y MODERNA.

Bernardo Báez de la Fe (1994) sostiene que el «movimiento de las escuelas eficaces» se ha ido sofisticando teóricamente con los debates y reformas de la década del ochenta. Los denominados «estudios de tercera generación», tienden a desarrollar un análisis organizacional altamente complejo, al incorporar los problemas de preservación de la identidad, la distribución del poder, el disenso y el cambio estructural (San Fabián 1994; Santos 1993). El propósito último detrás de esta sofisticación es construir una *teoría sociológica de la organización escolar* que dé cuenta de la especificidad organizacional y cultural del liceo y de cada liceo. Quiero ahora entonces desarrollar en dos «señas» estos avances teóricos «de tercera generación».

1. ¿Cuál es la dificultad para comprender la *especificidad* de las organizaciones escolares? En mi opinión son cuatro los aspectos genéricos que considero que hacen o constituyen la *especificidad genérica* del liceo como organización.

- a. La más evidente e intuitiva razón para tal encare es que las organizaciones escolares tienen una baja dependencia de *tecnologías duras* (máquinas y procesos tayloristas de trabajo) y son altamente estructuradas por *tecnologías blandas* (informativas, de gestión y didácticas). Desde otro ángulo pero apuntando al mismo sentido, Lee & Smith (1993) definen las escuelas como organizaciones *institucionales* en contraposición con las fábricas o granjas que serían organizaciones *tecnológicas*.
- b. En segundo lugar, la complejidad que puede desarrollar una escuela tiene una importante relación con la magnitud de la población que enseña y aprende en ellas. Estoy refiriéndome aquí sencillamente al *tamaño o escala* de la organización, como condición inhibitoria o potenciadora en la construcción del espacio y del vínculo pedagógico. La convivencia y la malla de interacciones sociales, se convierten en un tema crucial dentro de una escuela que se articula o se colisiona no sólo con el tamaño

de las aulas, de los patios, de los grupos, sino fundamentalmente con la posibilidad de conocimiento y con la frecuencia del trato interpersonal cara-a-cara.

c. La escuela es en sentido amplio, una agencia de socialización obligatoria que debe delimitar sus tareas con otras agencias de socialización que si bien operan simultáneamente, no pretenden *competir* con los liceos. La familia, los grupos de pares, las organizaciones confesionales, y los medios de comunicación (junto con escuelas y liceos) no conforman un mercado competitivo, sino que continuamente se trasponen tareas, desafíos e innovaciones que hacen extremadamente difícil determinar a quién se debe atribuir los resultados de los éxitos y fracasos (muy especialmente de éstos últimos) de la socialización de los niños, niñas y jóvenes.

d. Finalmente, la función principal de las organizaciones escolares tiene una discrepancia radical con la función principal de una organización tecnológica: una fábrica de automóviles puede sencillamente medir el producto que hace, ser sancionada o recompensada por el mercado, en cambio difícilmente habrán señales tan claras y tangibles de la sociedad respecto a lo que una escuela debería entregarle como «producto escolarizado». Por un lado, las demandas sociales a la educación y las grandes tareas que la escuela debe desarrollar para cumplirlas son en un sentido estricto bastante difusas. Por el otro, existe un «efecto escolar» que demanda un tiempo considerable (seis, ocho, nueve o doce años) entre el momento en que emergieron las demandas y egresaron los primeros sujetos educados.

2. La segunda «seña» entregada por los estudios de tercera generación es de carácter histórico-social. Tiene que ver con que los liceos son organizaciones típicas de la *modernidad*⁶ que ahora están enfrentando los procesos sociales y culturales de la sociedad post-industrial y post-moderna. ¿Qué significa esto en concreto para el Uruguay por ejemplo?

a. Por un lado, que las escuelas se construyen a fines del siglo y principio de éste, fundamentadas en la necesidad de alfabetizar y disciplinar a la población para ser ciudadanos-electores y trabajadores-cumplidores. Recurriendo a las categorías de la sociología de la cultura⁷, esto supone

que el discurso y la norma están en el centro de las demandas sociales hacia las escuelas del novecientos. Un vínculo social desgarrado por las guerras civiles y la inmigración transatlántica debe reponerse en la esfera de la palabra. Los afectividad personal y la expresión de los sentimientos son *disciplinados*: ocultados, inhibidos, formalizados y sublimados; nuestra escuela vareliana fue un agente disciplinador muy importante⁸.

Estas organizaciones modernas hoy en día están enfrentadas a una dinámica de cambios en la producción y circulación del saber, que por una serie de efectos⁹ vuelve problemático el relato o discurso argumental como fundamento omnicompreensivo de la sociedad. Por los intersticios de un discurso que ya no puede vincular, emerge potentemente la sensibilidad: como diversidad de identidades, como expresión espontánea de afectos, como imágenes. Lo plástico, lo visual, lo gestual, lo audible, adquieren un mayor espacio y legitimación en antagonismo con la palabra (hablada y escrita). O lo que es lo mismo, las relaciones sociales cara-a-cara, la *copresencialidad* vuelve a ser un problema que debe ser resuelto en el nivel de la fundamentación de la sociabilidad. Este es claramente el ámbito de la cultura¹⁰. He aquí que la comprensión de las escuelas como organizaciones

⁶ No estoy olvidando teóricamente que las escuelas existieron desde mucho antes, simplemente me concentro en que la organización escuela diseñada y construida para satisfacer las promesas de la educación del pueblo (universal, gratuita y obligatoria) si es típicamente moderna. En el Uruguay además se podría argumentar que si bien escuelas ya habían antes de Varela, fue él quien la convirtió en uno de los pilares de la modernización capitalista de fines de siglo, junto con el Estado, los ferrocarriles, el ejército profesional, las estancias modelo y el puerto.

⁷ Recurro aquí a los modelos de vínculo social presentados por Cousiño & Valenzuela (1994), en la línea de Pedro Morandé (1981, 1986). Una relectura de nuestra historia escolar y política del diecinueve con estas categorías la realicé en mi tesis (1995) *Modernidad, razas y política en el Uruguay* (1987-1989) (ILADES, Santiago)

⁸ Cfr. José Pedro Barrán (1993) *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento* (1875-1920). Ediciones Banda Oriental, Montevideo.

⁹ Para repasar tales razones puede leerse con provecho a Lyotard (1989) *La condición postmoderna*. Ed. Taurus, Barcelona.

¹⁰ Recuerdo aquí que el concepto de cultura que empleo proviene de Alfred Weber (1957) y de Morandé (1981).

viene a incorporar un componente cultural fundamental: la singularidad de una escuela autorepresentada como *comunidad educativa*.

- b. El liceo uruguayo como organización *moderna* afronta simultáneamente la caída del modelo taylorista o rígido de organización del trabajo, y de la industria manufacturera como sector clave del desarrollo, junto con la emergencia de los nuevos modelos flexibles de trabajo y de la ciencia y la tecnología como variable estratégica. Este impacto no es menor en cuanto a que la incertidumbre del post-taylorismo incrementan aún más la ambigüedad e inespecificidad de las demandas sociales a la educación. Para el Uruguay, como para otros países de América Latina, estos cambios sociales involucran fuertemente el agotamiento del modelo de desarrollo periférico de industrialización sustitutiva de importaciones, y sus consecuencias muchas veces contradictorias: la apertura de importaciones, rezago tecnológico, desindustrialización, reconversión productiva, transnacionalización, desregulación del mercado laboral, ajuste fiscal, redistribución regresiva del ingreso, achicamiento del estado, y fuerte incremento del desempleo, del subempleo y de la economía informal. La formulación de una teoría de la organización escolar deberá incorporar estos fortísimos impactos situacionales como variables relevantes no sólo ambientales, sino culturales, organizacionales y motivacionales que tienen una articulación diferente a la que podría tener en una fábrica: el «efecto escolar diferido» hace inevitable que en medio de esta incertidumbre, las perspectivas, las visiones de futuro y las esperanzas humanas adquieran una significación especial. ¿Para qué sociedad futura educamos?

Para concluir, la teoría de las organizaciones escolares eficaces propone un marco muy productivo y seductor para focalizar el trabajo no tanto en la precisión o prescripción de cómo llegarán a impactar estos cambios en las escuelas, sino para describir cómo ya lo están haciendo. «Las transformaciones profundas de ese entorno ya están influyendo sobre la escuela, al menos así interpretamos su búsqueda de identidad ante la pérdida del liderazgo pedagógico, incipiente tendencia privatizadora, estructura formalmente más flexible y participativa, atenta a las pro-

cupaciones sociales (pacifismo, conservación del medio ambiente, no discriminación, educación para el consumo, etc). De modo que la cuestión no es ya qué cambios introducir sino qué hacer ante lo que está sucediendo: cómo enfocar los cambios organizativos que comienzan a producirse [...]» (San Martín & Beltrán 1994: 15).

3. HACIA UN ESQUEMA PARA EL ABORDAJE DE LOS LICEOS URUGUAYOS.

Un esquema general que dé cuenta de la especificidad organizacional e histórico-social del liceo, debe partir por descartar el denominado «paradigma de la simplicidad», y tomar prestadas las premisas del «paradigma de la complejidad» (Etkin & Schvarstein 1994).

En virtud de este giro emerge potentemente una hipótesis general que choca con el discurso de los actores oficiales: *los liceos uruguayos tienen autonomía, identidad y estructuras que no dependen fuertemente del régimen jurídico emanado del Consejo de Educación Secundaria o del Directivo Central, sino que son organizaciones con reglas y mecanismos propios de autorganización y preservación frente a las perturbaciones del entorno sociocultural en el que operan*. En palabras más simples, lo que tenemos no es un «sistema educativo secundario» con cien establecimientos más o menos singulares, sino cien liceos distintos acoplados en un meta sistema más débil.

Para una primera argumentación que sustente la anterior hipótesis, los metaconceptos organizacionales de autonomía, identidad y estructura devienen aquí centrales.

1. Etkin & Schvarstein (1994: 163) afirman que «son autónomas las organizaciones capaces de sobrevivir aun en condiciones distintas de aquellas para las que fueron creadas». Las organizaciones escolares medias han variado fuertemente de propósito a partir de la masificación de la matrícula desde 1960, de la territorialización desde 1986 (liceos barriales y rurales) y últimamente con la «especialización funcional» desde 1992. Estos cambios en los entornos institucionales (estado-mercado-familia) han sido tomados por liceos y transformados según reglas propias que les han permitido sobrevivir. El autogobierno y la supervivencia se mantienen aun en estas situaciones de cambio estructural de los liceos: más precisamente, estos cambios en la estructura de la organización son manifestaciones de la autonomía preservada. Más aún, los cambios ocurridos a ni-

vel de la sociedad (demanda por competencias laborales) y a nivel de las familias (empleo femenino, divorcio, etc.) han requerido de nuevos acoples, y hasta posibilitó un proceso de diferenciación en la oferta privada de educación media¹¹.

a. La denominada perspectiva institucional de la educación¹² afirma fuertemente que el Estado (a través de los sistemas normativos y de supervisión) establece marcos que pueden generalmente inhibir procesos organizacionales tan cruciales como la colegialidad docente, la gestión directiva autónoma, la contextualización y significación del currículum, la evaluación formativa concertada y los niveles de inclusión democrática de los actores educativos. Sin embargo, esto no debe llevar a la afirmación simple y lineal de que los liceos uruguayos no son autónomos en sentido organizacional, imaginándolos como algo más que un «local de pago de servicios».

La fuerte determinación interna de estas entidades frente a los ambientes puede observarse a través de muy distintos indicadores educativos tales como el régimen disciplinario, los controles de portería, la práctica de juegos, los roles de la adscripción frente al «rendimiento», el protagonismo directivo, las iniciativas pedagógicas, las temáticas debatidas y las redes de comunicación construidas.

b. Tanto Coleman (1990), como Henderson (1993) y Chubb & Moe (1989, 1990), siguiendo los planteamientos originales de Milton Friedman en *The role of Government in Education*, destacan que el mercado de servicios educativos constituye un ambiente altamente «perturbador» y «funcional» para los liceos.

En tanto mecanismo general de asignación de recursos y de orientación según las leyes de la oferta y la demanda, este mercado sanciona o recompensa determinadas direcciones e intencionalidades del

desarrollo educativo. El crecimiento de la educación privada y en particular de la no confesional, obedece a un cambio en las «funciones de utilidad» de los consumidores que ha llevado a preferir los liceos que incluyan informática, idiomas, excelencia académica en un clima ordenado, limpio y alegre. Pero no sólo se trata del mercado de empleo o de las credenciales, sino en algunas zonas de condiciones de competencia fuertes entre los liceos y colegios por la contratación de profesores, directivos y adscriptos para la organización. No sólo los alumnos más educables parecen cambiarse a la privada, sino también los profesionales.

c. Finalmente, el tercer tipo de entorno pertinente a acotar es el de las familias en sí mismas, entendidas como actores participantes del espacio escolar y no tan solamente como demandantes de servicios vía mercado educativo. La presencia o ausencia de la participación de los padres, el establecimiento de relaciones de comunicación, cooperación y apoyo, han resultado ser estratégicamente relevantes para la gestación de escuelas eficaces. Hay que anotar también y cada vez más en un sentido importante, el traspaso de tareas y funciones educativas propias de las familias a los liceos, en particular durante la crisis de adolescencia. De aquí el énfasis que las reformas recientes han hecho en la participación de las familias en la gestión democrática local de los centros educativos a través de los Centros de Padres (Chile) o de los Consejos Escolares (España).

2. El segundo componente de este esquema incorpora un concepto *relacional* de estructura organizacional.

En forma tentativa, nuestro interés está centrado en aquellos aspectos de relación y cohesión más directamente afectados por la denominada «incertidumbre» o «polaridad simultánea» de las organizaciones educativas.

Más claramente, la presencia de una divergencia reconocida por los actores entre fines y acciones, discursos y prácticas, impacta directamente al menos en las siguientes cuatro áreas: gestión directiva, racionalidad de los propósitos pedagógico-curriculares, la gestación y fortalecimiento de un clima organizacional de colegialidad profesional, y finalmente en la identificación endógena de los recursos y limitaciones disponibles.

¹¹ Al respecto, en Fernández (1995) «Educación post-vareliana: evidencias para nuevas prioridades», se realiza un diagnóstico macrosociológico del proceso de expansión de la matrícula y de incremento de la oferta privada en educación media.

¹² Vide Chubb & Moe 1988, 1990; Hannaway 1993; Wise & Darling-Hammond 1984; Natan 1986; Wilson 1984; Coleman 1990.

Nuestra hipótesis parte de afirmar la coexistencia de múltiples espacios de incertidumbre atravesados por dinámicas simultáneas de conflicto/consenso, eficiencia/derroche, racionalidad/irracionalidad, que contribuyen a formular una imagen en la que los límites del caos y del orden son difusos.

- a. En este sentido, nuestra mirada sociológica apunta a construir un abordaje sensible a la presencia de éstas divergencias en los tres dominios de la organización (relaciones, recursos, propósitos), derivando de cada uno de los niveles de análisis un componente fuerte para los modelos organizacionales y culturales. Es decir que la autonomía de la organización escolar no supone linealmente aquí coherencia racional, estabilidad material ni menos aún concertación de roles; perfectamente esta hipótesis admite que el liceo como organización pueda autorepresentarse como «caos» o como «liceo a la deriva».
 - b. A la vez, reconocemos que si bien el caos organizacional percibido subjetivamente erosiona la institución educativa y su vínculo constitutivo (maestro-alumno) (Lureau 1977; Etkin & Schvarstein 1994), reconocemos los efectos instituyentes que emergen de la contradicciones paradigmáticas enunciadas más arriba. Precisamente, la autonomía de liceo se recupera en este potencial instituyente que reproduce y mantiene la pervivencia de la organización.
3. Finalmente el concepto de identidad remite directamente a una sintaxis de condiciones paradigmáticas singulares de existencia de la organización, manifestadas como emergentes en los tres dominios (recursos, personas, propósitos). El concepto de identidad entendido como espacio sintáctico-paradigmático-pragmático, conlleva a un análisis cualitativo de la cultura de la organización escolar, y muy particularmente a la modalidad de hacer y de imaginar el fundamento del vínculo social (Santos 1991; Santos 1993; Morandé 1981; Cousiño & Valenzuela 1994). Más precisamente, ¿cómo se elabora el trato entre las personas que conviven en la organización? ¿La manifestación de la afectividad y del sentido de común pertenencia tiene un lugar central?; ¿los sujetos se constituyen en la elaboración discursiva de una normativa universal?; ¿es central la idea de la contraprestación de bienes y servicios según preferencias individuales o familiares no tematizables?

Una aproximación típico ideal al modelo de la presencia, el discurso o el mercado, hace inteligible una identidad organizacional fuertemente determinante a nivel de los cuatro aspectos estructurales especificados más arriba y en la posibilidad de procesamiento de las perturbaciones provenientes de los entornos, y finalmente, y es lo que resulta más crucial en el desarrollo de aprendizajes potentes dentro de los requerimientos de autonomía y equidad. Esta argumentación hace necesario explicitar dos advertencias adicionales al lector.

- a. La centralidad teórica quadquieren así las categorías culturales hermenéuticas y fenomenológicas, no indica una caída en simplismos «culturalistas» o «voluntaristas» como podría achacarle una crítica fácil. Por el contrario, el movimiento teórico de fondo puede reconstruirse por ejemplo, apelando a los términos clásicos de la sociología de Max Weber. El abordaje cultural propuesto echa mano a la contraposición entre sociedad y comunidad, entre legitimación racional-legal y legitimación carismática de la autoridad, entre acciones racionales con arreglo a valores y con arreglo a fines. El concepto de cultura que más podría aproximarse al sentido con que es utilizado no es el de Talcott Parsons o el de Clifford Geertz, sino uno enmarcado en la hermenéutica y la fenomenología, como lo es el concepto próximo de *ethos* propuesto por Pedro Morandé (1981, 1986).
- b. Cuando esta perspectiva focaliza el campo de las organizaciones, adopta los postulados críticos de quienes propugnan la destaylorización de los procesos de trabajo, la expansión de la racionalidad comunicativa a lo práctico-normativo y expresivo (Habermas, Apel), y el fortalecimiento de una ética de la autenticidad (Charles Taylor). Por tanto, deberán descartarse del concepto de «organización eficaz», cualquier interpretación, implicancia o trasfondo que evoque el neoconservadurismo, el postmodernismo o el neoliberalismo. Todo lo contrario, en algunos autores son evidentes y explícitas (aunque no necesariamente congruentes entre sí) las conexiones con la teoría neocrítica, los filósofos comunitaristas o los liberales sofisticados (da Silvera 1995).

4. UNA PROPUESTA TÍPICO-IDEAL DE LICEOS URUGUAYOS

Queremos finalizar este artículo, poniendo a consideración cuatro modelos típicos ideales de organización escolar que orientarán el trabajo de análisis organizacional y cultural del proyecto, y que serán retomados al final de la investigación para reformular la teoría de las organizaciones escolares eficaces desde los modelos empíricos de organización escolar existentes.

1. *Liceos «a la deriva» o «desacoplados».* La organización escolar de estos centros se percibe como extremadamente precaria, incierta y sometida a continuas perturbaciones procedentes de los entornos institucionales del propio sistema educativo («no sabemos que nos viene del Consejo esta semana»). El clima organizacional presenta rasgos de baja participación, comunicación formal y elusión de conflictos, inhibiendo así altas expectativas laborales y la colegialidad profesional («los profesores alcanzan dar su clase y se van a otro lado»). Se identifican más carencias que recursos, siendo las primeras percibidas como fuertes obstáculos materiales al desarrollo educativo («este es el único salón que no se llueve»). El esfuerzo principal está en el establecimiento de un vínculo social fundado en el discurso y en la norma, principalmente debido a la necesidad de reconocerse recíprocamente como sujetos hablantes y oyentes; de aquí una reivindicación/reproche continuo de «falta de entendimiento» o de «no ser escuchados por...» («solicitamos arquitectos y reparaciones pero el expediente siempre se pierde»). La gestión directiva opera para ayer, solucionando conflictos por la asignación de recursos escasos o dirimiendo conflictos con la jerarquía.

2. *Liceos «asistenciales».* Generalmente están localizados en zonas de alta marginación económica y cultural, de reciente crecimiento demográfico o con poblaciones dormitorio. Su problema principal se encuentra en las perturbaciones continuas que provienen de un entorno sociocultural y familiar que atraviesa la organización escolar bajo distintas modalidades de violencia contra las personas y contra el edificio. Por tanto, la urgencia de la gestión escolar se encuentra en la reposición en la modalidad de la copresencialidad, de un vínculo social que ha sido desgarrado en el ámbito familiar. El clima organizacional en estos liceos es, sin embargo, propicio para la gestación de equipos y de emprendimientos innovadores, sea respecto a contenidos o a metodologías o en estructuras. La gestión directiva se caracteriza por el ejercicio privilegiado de la animación comunitaria (Pozner 1995).

3. *Liceos «ordenados».* El aspecto edilicio de estos liceos impresiona a primera vista por el orden, la limpieza y el buen estado de conservación. El propio acceso al edificio requiere de la presentación del visitante a un funcionario que desempeña el rol de portero o portera. Las carteleras y afiches comunican orientaciones y reglas precisas de conducta para las distintas actividades desarrolladas (uso del uniforme, tareas de limpieza, horarios de clases, biblioteca, etc.). La gestión directiva aparece concentrada en la administración de reglas, en el reconocimiento de relaciones discursivas entre sujetos auto-comprendidos como sujetos de derechos y obligaciones. El equipamiento didáctico, los criterios de uso y reposición, son objeto de preocupación por parte de la gestión directiva, en particular por disponer de equipos de video y de bibliotecas apropiadas. El trabajo con los padres se constituye en otra área de atención relevante, sea por la autoorganización de las familias en APAles de apoyo financiero o por el seguimiento crítico que realizan a los resultados académicos. En términos curriculares, en estos liceos se cree en el «efecto establecimiento», y por tanto el logro y conservación del orden se traslada desde el curriculum invisible al explícito.

4. *Liceos «en proyecto».* Este es el tipo ideal de organización escolar que estaría en mejores condiciones organizacionales para autoorganizarse como un «liceo eficaz». La gestión directiva del centro más allá de la continuidad (en estilo o personal) que detenta, está centrada en el seguimiento y en la mejora de los aprendizajes, en particular en la adquisición de habilidades y competencias heurísticas y metacognitivas por parte de los adolescentes. Estas preocupaciones legitiman una actitud de investigación educativa (modesta, fermental, rudimentaria) y la elaboración de proyectos o microexperiencias direccionadas por una intencionalidad educativa muy clara («lo que quiero es que aprendan»). La centralidad de lo pedagógico-curricular en la gestión se relaciona con una urgente preocupación por desarrollar redes de comunicación que fortalezcan la colegialidad docente y promuevan un trabajo corresponsable en equipos. Los problemas con los recursos se identifican más sutilmente dentro del liceo y mayormente tienen relación con la capacitación-actualización de los docentes, y la asunción de responsabilidades y compromisos con el cambio educativo. Otra preocupación importante de los liceos en proyecto es la delimitación y reconstrucción con las familias y con la sociedad en general, de los contenidos del curriculum nulo

(«atendemos más problemas de los padres que de los hijos»; «no estamos para hacer terapia»; «ponemos en penitencia a sus hijos y nos felicitan porque ellos no saben como poner límites»). Finalmente, estos liceos no necesariamente son los que presentan los mejores resultados académicos (medidos con indicadores de promoción, repetición y asistencia); ni tampoco supone linealmente una actitud de pública y explícita preocupación por los resultados anuales de sus alumnos medidos por las reuniones finales. Más bien, se concentran en señalar la heterogeneidad y restricción de criterios de evaluación educativa, y en las dificultades por medir más allá de los contenidos cognitivos-memorísticos. ■

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BÁEZ DE LA FE, Fernando.
1994 «El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa». REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. n° 4 p.93 - 116. Madrid.
- CHUBB, John E. & MOE, Terry M.
1988 «Politics, Markets and Organizations of Schools». En AMERICAN POLITICAL SCIENCE REVIEW. vol. 82, n°4, December. p. 1065-1087.
- CHUBB, John & MOE, Terry.
1990 *Politics, markets and American schools*. The Brookings Institution. Washington.
- COLEMAN, James S. et al.
1982 *High School Achievement: Public, Catholic and Private Schools Compared*. Basic Books; New York.
- COLEMAN, James S.
1990 «Choise, Community and Future Schools». En CLUNE & WITTE (eds) *Choise and Control in American Education* vol 1. chapter 6. p. 287-317. The Falmer Press; London & New York.
- COUSIÑO, Carlos & VALENZUELA, Eduardo.
1994 *Politicización y monetarización en América Latina*. Ed. PUC. de Chile. Santiago.
- da SILVERA, Pablo.
1995 *La segunda reforma*. Ed. CLAEH/Fundación Banco de Boston. Montevideo.
- ETKIN, Jorge & SCHVARSTEIN, Leonardo.
1994 *Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- HANNAWAY, Jane.
1993 «Political Pressure and Decentralization in Institutional Organizations. The Case of Schools Districts». En SOCIOLOGY OF EDUCATION Vol. 66 n° 3 July. p.147-163
- HENDERSON, David R.
1993 *The case for school choise*. Ed. Hoover Institution/Stanford University.
- LORAU, René.
1975 *El análisis institucional*. Amorrortu Editores, Buenos Aires [1970, L'analyse institutionnelle: Les éditions de Minuit]
- MORANDE, Pedro.
1981 «El concepto de cultura en Alfred Weber». En *Cultura y Evangelización*. CELAM. Bogotá
- MORANDE, Pedro.
1986 *Cultura y Modernización en América Latina*. Ed. Encuentro. Madrid.
- NATHAN, Joe.
1985 «The Rethoric and the Reality of Expanding Educational Choise», in PHI DELTA KAPPAN. n° 66,7 March.
- POZNER, Pilar.
1995 *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- RAVELA, Pedro.
1989 *El liceo como organización*. Tesis de Maestría. Programa FALCSO/CIEP. Montevideo.
- RAVELA, Pedro.
1993 *Escuelas productoras de conocimientos en los contextos socioculturales más desfavorables*. Ed. CEPAL. Oficina de Montevideo. LC/MVD/r. 106
- RAVITCH, Diane.
1987 *Las escuelas que merecemos*. Ed. Prisma. México. DF.
- SAN FABIAN, José Luis.
1994 « La participación». En CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n° 222. p. 18-21. Madrid.
- SAN MARTÍN, Angel & BELTRAN, Francisco.
1994 «Flexibilidad y cambio educativo». En CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n° 222. p. 14-17. Madrid.
- SANTOS, Miguel.
1991 *Hacer visible lo cotidiano. Teoría práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Editorial AKAL. Madrid.
- SANTOS, Miguel Angel.
1993 «Espacios Escolares». En CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n° 217. pag. 55-58. Madrid.
- WILSON, John Q.
1989 *Bureaucracy*. Basic Books. New York.
- WISE, Arthur E. & DARLING-HAMMOND, Linda.
1984 «Education by Voucher: Private Choise and the Public Interest», in *Educational Theory*, vol. 34 n°1. University of Illinois.
- WEBER, Alfred.
1957 *Historia y Sociología*. Ed. Paidós. Buenos Aires. ■