



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Iztapalapa

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Doctorado en Estudios Organizacionales

**Características de la Identidad organizacional en la Interpretación de la
Calidad Educativa. Primaria General Melchor Ocampo, Zinacantán, Chiapas.**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

Presenta:

María Eugenia Culebro Mandujano

Directores de tesis:

Dr. Antonio Barba Álvarez y
Dr. Ramón Marcos Ríos Ibarra †

Lectores:

Dra. María Teresa Montoya Flores
Dr. Ángel Wilhelm Vázquez García

Dedicatoria

Al Dr. Ramón Marcos Ríos Ibarra

Al pueblo Zinacanteco y las culturas originarias de Chiapas

Agradecimientos

Al Dr. Ramón Marcos Ríos Ibarra (Q.E.P.D.), por su generosa y cálida guía para la realización de esta investigación.

Al Dr. Antonio Barba Álvarez, por su invaluable apoyo y respaldo para la conclusión de este trabajo y por todo lo que de él he aprendido a lo largo del camino de este posgrado.

A la Dra. Teresa Montoya Flores, con cariño y admiración, por su apoyo y su ejemplo profesional y personal.

Al Dr. Ángel Wilhelm Vázquez García, por su dedicación y compromiso para la realización de esta investigación, con su siempre amable sonrisa.

A mis compañeros del laboratorio de investigación y a mis compañeros de clase, de quienes pude aprender cada minuto.

Al Dr. Guillermo Ramírez, Coordinador del Posgrado, por su muy amable gestión.

A Alejandra y Rosalba, quienes cotidianamente reúnen a la familia de EOs en Iztapalapa, por todo el apoyo que siempre me han brindado.

A la Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Iztapalapa, y a la Universidad Autónoma de Chiapas, a quienes debo mi estancia en este posgrado, por permitirme ver el mundo desde otros ojos.

A mi familia, en cuyos hombros me poso cada día.

CONTENIDO

Índice de tablas.....	5
Índice figuras.....	6
Índice de fotografías.....	8
Lista de abreviaturas	9

CAPÍTULO I

Introducción	11
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Justificación.....	16

CAPÍTULO II

Revisión teórica.....	18
2.1. El cambio en las organizaciones	19
2.1.1. Resistencias	21
2.2 Transferencia de modelos.....	26
2.2.1 Construcción social de la realidad.....	29
2.2.2 Nuevo institucionalismo sociológico	33
2.2.3 El proceso de institucionalización.....	47
2.2.4 El viaje de las ideas	51
2.2.5 Alternativas al isomorfismo	53
2.3 La identidad organizacional	58
2.3.1 Identidad auto-absorta	60
2.3.2 Reciprocidad y dinamismo interno-externo	64
2.3.3 Otras aproximaciones a la identidad organizacional	71
2.3.4 Identidad y cambio	73
2.4. La organización y sus redes	81
2.4.1. Perspectiva de la Red Social	85
2.4.2 Colaboración	89
2.4.3 Centralidad	90
2.4.4 Nuevo institucionalismo y Teoría de la estructuración	90

2.4.5 Poder	91
2.4.6 Grupos y límites	95
2.4.7 Identidad y membresía	100
2.5. Calidad	103
2.5.1. Desarrollo histórico del concepto Calidad	106
2.5.2 Dimensiones de la calidad.....	119
2.5.2.1 La calidad como excelencia	121
2.5.3.2 Gestión de la Calidad Total	122
2.5.3.4. Normas Certificación	126
2.5.3 Calidad en el contexto educativo	127

CAPÍTULO III

Reflexión metodológica	132
3.1. Paradigma de la investigación.....	132
3.2. Estrategia metodológica	134
3.3. Diseño de la investigación.....	137
3.4 Niveles de la investigación.....	139
3.5. Fases de la investigación	140
3.6 Herramientas de análisis.....	142
3.6.1 Análisis Histórico.....	143
3.6.2 Análisis documental	144
3.6.3 Observación.....	149
3.6.3 Entrevistas	150
3.6.3.1. Muestreo.....	152
3.7. Confiabilidad.....	153

CAPÍTULO IV

Estudio de caso.....	157
4.1. El Sistema Educativo Mexicano	158
4.1.1 Corrientes teóricas que alimentan al SEM	159
4.1.2 Fuerzas de resistencia.....	169
4.2 La Calidad; eje del Proyecto Modernizador.....	170
4.2.3 El meta-relato de la calidad educativa.....	186

4.2.4	Teorías de la calidad total y de Desarrollo Organizacional en el discurso oficial de la calidad educativa en México.	217
4.3	Escuela Primaria Federal Melchor Ocampo.....	220
4.3.1	Contexto pluricultural local.....	220
4.3.2	Datos generales	226
4.3.3	Estructura formal.....	231
4.4	Rasgos identitarios	238
4.4.1	La escuela y la red inter-organizacional.....	240
4.4.2	Identidad organizacional y membresía.....	245
4.4.3	El cambio en la Escuela Primaria Melchor Ocampo.....	250
4.4.4	Cultura local: fuerza diferenciadora del cambio	257
4.4.5	Calidad educativa en la organización	258
4.4.6	Modelos organizacionales y calidad educativa	262
	CONCLUSIONES	264
	BIBLIOGRAFÍA.....	299
	Apéndice A	
	Simbología de las transcripciones	316
	Apéndice B	
	Guía de entrevista a Regidor de Zinacantán.....	317
	Apéndice C	
	Guía de entrevista a directivos de la Escuela Melchor Ocampo	319
	Apéndice D	
	Conversación con el Director y Sub-Director de la Escuela Primaria Melchor Ocampo. Representación Esquemática con Señalización de Progresión Temática.....	322
	Apéndice E	
	Guía de entrevista a profesores	323
	Apéndice F	
	Guía de entrevista a padres de familia	324
	Apéndice G	
	Entrevista con profesora de Primer Grado de la Escuela Primaria Melchor Ocampo. Representación Esquemática con Señalización de Progresión Temática	325

Apéndice H

Entrevista con profesora de sexto Grado de la Escuela Primaria Melchor Ocampo. Representación Esquemática con Señalización de Progresión Temática 326

Glosario..... 327

Índice de tablas

Tabla no. 1	Distinción entre las teorías convencionales y el neoinstitucionalismo	35
Tabla no. 2	Mitos Ceremoniales; soluciones y problemas	44
Tabla no. 3	Identificadores del grado de institucionalización de una estructura	50
Tabla no. 4	Lenguaje comúnmente utilizado en IOR	83
Tabla no. 5	Elementos de análisis de las IORs	84
Tabla no. 6	VARIABLES para el Análisis de la Red	88
Tabla no. 7	Tipos de límites	98
Tabla no. 8	Los <i>gurús</i> de la calidad	116
Tabla no. 9	Ventajas y peligros de definir la calidad como la excelencia	121
Tabla no. 10	Categorías de nivel 2 y 3 para el análisis documental	148
Tabla no. 11	Resumen de la aproximación metodológica de la investigación	155
Tabla no. 12	Elementos socio-económico-políticos de las principales reformas al SEM	167
Tabla no. 13	Procesos Básicos de Calidad de Juran	173
Tabla no. 14	Análisis categorial de los Programas Sectoriales del Programa Modernizador y del ANMEB	189
Tabla no. 15	Teorías de la calidad total y de Desarrollo Organizacional en el discurso oficial de la calidad educativa en México	218
Tabla no. 16	Valores de la organización	236
Tabla no. 17	Características de las entidades inter-organizacionales	240
Tabla no. 18	Modelos organizacionales en la conceptualización de calidad educativa	263

Índice figuras

Figura no. 1	Esquema general de la tesis	17
Figura no. 2	Interrelación de los elementos teóricos que sustentan el trabajo de investigación	18
Figura no. 3	El cambio en las organizaciones	19
Figura no. 4	La sociedad objetiva/subjetiva	30
Figura no. 5	Los orígenes y la elaboración de estructuras formales organizacionales	37
Figura no. 6	Supervivencia organizacional	42
Figura no. 7	Los efectos del isomorfismo institucional en las organizaciones	45
Figura no. 8	Proceso secuencial hacia la institucionalización	48
Figura no. 9	Componentes del proceso de institucionalización	49
Figura no. 10	Visiones sobre la traducción	54
Figura no. 11	Identidad organizacional	58
Figura no. 12	El proyecto de auto-mantenimiento consistente de identidad, imagen y reputación	65
Figura no. 13	Modelo del proceso de Interdependencia Identidad-Imagen	67
Figura no. 14	Cómo se construyen el I y el Me organizacionales dentro del proceso del Modelo de Dinámicas de Identidad	69
Figura no. 15	Proceso de cambio de la identidad organizacional	77
Figura no. 16	Respuestas organizacionales a las amenazas de la identidad: Un modelo teórico	79
Figura no. 17	La organización y sus redes	81
Figura no. 18	Gráficos que Describen Diferentes Estructuras de Red	87
Figura no.19	Calidad y calidad en la educación	103
Figura no. 20	Evolución de los elementos de los enfoques de la calidad	108
Figura no. 21	Evolución de la gestión de la calidad	109
Figura no. 22	Movimientos de la calidad	113
Figura no. 23	Dimensiones de la calidad	119
Figura no. 24	Características de la Gestión de la Calidad Total	123

Figura no. 25	Calidad total como creación de valor	124
Figura no. 26	El proceso completo de normalización, acreditación y certificación	127
Figura no. 27	Relación: Realidad-Diseño de la Investigación-Marco teórico interpretativo	137
Figura no. 28	Niveles de análisis	139
Figura no. 29	Fases de la investigación	142
Figura no. 30	Doctrinas educativas en México: 1821-1921	160
Figura no. 31	Doctrinas implantadas en el S.E.M. 1921 a la fecha	161
Figura no. 32	Sistema Educativo Mexicano; amalgama de tradiciones superpuestas	166
Figura no. 33	Difusión del concepto de calidad en el proyecto de la reforma modernizadora	171
Figura no. 34	Proceso de producción	177
Figura no. 35	La rueda de Deming	179
Figura no. 36	Ubicación geográfica de Zinacantán, Chiapas	223
Figura no. 37	Estructura Formal de la Escuela Primaria Melchor Ocampo	231
Figura no. 38	Organigrama de la Escuela Primaria Melchor Ocampo	232
Figura no. 39	La misión organizacional; versión oficial y la que sus miembros describen	234
Figura no. 40	Representación gráfica de los rasgos identitarios de la Escuela Primaria Melchor Ocampo	239
Figura no. 41	Estructuras paralelas de poder	241
Figura no. 42	Entidad inter-organizacional: SISTEMA	242
Figura no. 43	Entidad inter-organizacional: COLABORACIÓN	243
Figura no. 44	La organización como un nodo inter-entidades	244
Figura no. 45	El proyecto dinámico de auto-mantenimiento consistente de identidad, imagen y reputación de la Escuela Primaria Melchor Ocampo	246
Figura no. 46	Auto-mantenimiento consistente de identidad-imagen y reputación	247
Figura no. 47	Membresía focal de la organización a través del proceso de comparación	249

Figura no. 48	El viaje del modelo de la calidad educativa	250
Figura no. 49	Proceso de transferencia del modelo de la calidad educativa	253
Figura no. 50	La calidad entendida como proceso y resultado de la educación	259
Figura no. 51	Características de la interpretación de la calidad educativa en la Escuela Primaria Melchor Ocampo	260
Figura no. 52	Comité de Educación	273

Índice de fotografías

Fotografía no. 1	Vista de la Escuela Primaria Melchor Ocampo desde la Avenida principal de Zinacantán.	228
Fotografía no. 2	Puerta única de acceso a la Escuela Primaria Melchor Ocampo	228
Fotografía no. 3	Interior de la Escuela Primaria Melchor Ocampo	229
Fotografía no. 4	Directivos de la Escuela Primaria Melchor Ocampo y la investigadora de este trabajo	230
Fotografía no. 5	Antesala de la dirección de la escuela	276
Fotografía no. 6	Antesala de la dirección de la escuela	276
Fotografía no. 7	Antesala de la dirección de la escuela	277
Fotografía no. 8	Autoridades religiosas y comunitarias en la escuela durante la celebración del bicentenario de la independencia en México	279
Fotografía no. 9	Altar a Miguel Hidalgo en la organización durante las festividades de la celebración de la independencia de México	281
Fotografía no. 10	Regidor en oficina de cabildo	283
Fotografía no. 11	Celebración de la independencia en la casa del comité de educación de la Escuela Primaria Melchor Ocampo	285

Lista de abreviaturas

APA	<i>American Psychology Association</i>
CT	Calidad Total
EPT	Educación para Todos
IOE	<i>Inter-Organizational Entities</i> . Entidades inter-organizacionales
IOR	<i>Inter-Organizational Relations</i> . Relaciones inter-organizacionales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
RAE	Real Academia Española
RIO	Red Inter Organizacional
SED	<i>Statistics Experimental Design</i> . Diseño de estadística experimental.
SEM	Sistema Educativo Mexicano
SGC	Sistema de Gestión de la Calidad
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
VCO	<i>Voluntary and Community Organizations</i> . Organizaciones Voluntarias y Comunitarias

*Chiapas es en el cosmos
lo que una flor al viento.*

*Es célula infinita
que sufre, llora y canta.*

*Invisible universo
que vibra, ríe y canta*

*Chiapas, un día lejano,
y serena y tranquila y transparente,
debió brotar del mar ebrio de espuma
o del cósmico vientre de una aurora.*

*... Y surgió, inadvertida
como un rezo de lluvia entre las
hojas,
tenue como la brisa,
tierna como un suspiro;
pero surgió tan honda,
tan real, tan verdadera y tan eterna
como el dolor, que desde siempre riega
su trágica semilla por el mundo.*

*Desde entonces, Chiapas es en el
cosmos
lo que una flor al viento.*

*Chiapas nació en mí:
con el beso primario en que mi madre
marcó el punto inicial del
sentimiento.*

*Chiapas creció en mí:
con los primeros cuentos de mi abuelo,
en la voz de mi primer amigo,
y en la leyenda de mi primera novia.*

*Desde entonces, Chiapas es en mí
sangre
Beso, voz y leyenda.*

*... y fue preciso
que el caudal de los años se rompiera
sobre mi triste vida solitaria,
como la espuma en flor, de roca en
roca,*

*para saber que Chiapas no era sólo río
para saber que Chiapas no era sólo
estrella,
brisa, luna, marimba y sortilegio.*

*Para saber que a veces también era
la indescriptible esencia de una
lágrima.,
algo así como un grito que se apaga
y un suspiro de fe que se reprime.*

*(supe que Chiapas no era sólo el
insomnio de la selva
besando la palabra de los vientos
y el río llorando epopeyas
en el torrente de las horas viejas...)*

*Percibí en ella
una sed insaciable de nuevos
horizontes
una ansia inconfesada de compartir
su vieja voz de arullo
su triste voz
(triste como la imagen del indio
clavada entre la cruz de sus caminos).*

...

Extracto del poema "Canto a Chiapas"

de Enoch Cancino Casahonda.

CAPÍTULO I

Introducción

Este trabajo pretende contribuir al conocimiento de los estudios organizacionales a través de una visión holística de las organizaciones educativas, y del descubrimiento sobre cómo es el proceso de transferencia de un modelo hegemónico, surgido en el seno del modelo capitalista, hacia una organización circunscrita en contexto social multicultural con características muy específicas de rezago social y económico.

Se buscó conjugar la comprensión de la identidad de las organización educativa y en su relación inter-organizacional, con la transferencia de un modelo hegemónico estandarizador (modelo de la calidad educativa), reconociendo cuáles son y cómo operan las características de la identidad, y cómo se desempeña cotidianamente entre dos entidades que se consideran social-cultural y físicamente separadas; por un lado, su pertenencia a un sistema educativo nacional, y por el otro su ubicación en un contexto regional pluriétnico que se rige a partir de los usos y costumbres tradicionales.

De esta manera, se describe cómo es la relación entre la identidad y los discursos de los distintos grupos a los que pertenece una organización con las características descritas en el párrafo anterior, y qué sucede como consecuencia de la transferencia del modelo estandarizador y hegemónico. Para ello, ha sido necesario identificar cuáles son las características de la identidad organizacional, cómo es la relación de la organización con los distintos actores del SEM, cuál es el discurso oficial (metarelato) de la calidad educativa en México, cómo lo interpreta la organización educativa en cuestión, y qué cambios son los que han ocurrido en esa organización como consecuencia de la implementación del modelo de calidad en la educación primaria.

En el primer capítulo de este reporte de investigación, se hace un planteamiento del problema que ocupa este trabajo; se inicia con una descripción global y, posteriormente, se

acota y se habla de las particularidades del caso de estudio. Asimismo, se presenta la pregunta central de investigación.

En el segundo capítulo, se presenta una discusión teórica sobre los ejes de la investigación. Se inicia abordando el tema del cambio en las organizaciones, y ahí se explican los tipos de cambios así como las posibles consecuencias de los cambios intencionales y planeados. Posteriormente, se versa sobre la transferencia de modelos desde la perspectiva de la construcción social de la realidad y el nuevo institucionalismo sociológico. Adicionalmente, se habla del isomorfismo y se ofrecen algunas respuestas teóricas a este último. Después se presentan diversas aportaciones teóricas al concepto de identidad organizacional y, por la naturaleza del estudio de caso, también se hace referencia al nuevo institucionalismo y la teoría de la estructuración, el poder, los grupos y los límites. Ulteriormente se discute sobre el concepto de calidad; su desarrollo histórico, dimensiones y cómo este constructo se presenta en el contexto de la educación.

Enseguida, en el capítulo tres, se describe la reflexión metodológica en la que se sustenta este trabajo de investigación; aquí se habla sobre el paradigma de la investigación, la estrategia metodológica, el diseño, los niveles y las fases de la investigación. Además, se brinda al lector una narración detallada de las herramientas de análisis empleadas y se concluye con los mecanismos que aseguran la confiabilidad de este estudio.

El cuarto capítulo corresponde al estudio de caso. Aquí se busca ofrecer una visión holística del estudio, iniciando desde lo más general con la situación del Sistema Educativo Mexicano, llevando al lector a través de la problemática hasta aterrizar en una pequeña escuela primaria ubicada en el municipio indígena de Zinacantán, Chiapas.

Finalmente, se presentan las conclusiones a las que ha llegado la autora de este trabajo, con base en la reflexión teórica, sustentada en la metodología y enfocada en el caso de estudio de la Escuela Primaria Melchor Ocampo.

A la postre, se presenta un glosario con conceptos que han sido de vital importancia para comprender y describir el problema, así como brindar respuestas a la pregunta de investigación de este trabajo.

1.1 Planteamiento del problema

El tema de la educación en México envuelve una serie de discursos y relatos que entremezclan narrativas históricamente no resueltas por completo (como el tema de la equidad en la educación, la universalización de la educación básica, entre otros), con nuevas problemáticas que se gestan en el seno de las nuevas configuraciones socio-económicas (la educación por competencias, el acceso a las tecnologías de la información, la calidad educativa, entre otras). Por lo tanto, se considera que el discurso educativo en México es una amalgama de viejas historias de inequidad y exclusión, con nuevos problemas que se gestan con los procesos de globalización y mundialización de la economía.

Se considera que las problemáticas de la educación en México en lo general, se agudizan particularmente en las zonas indígenas y rurales, en donde la separación geográfica y social acentúa los problemas que se presentan en las zonas urbanas, y se conjugan con las características propias de su cultura y tradición. Para Tenti, “las desigualdades históricas de la educación básica (...) están en vías de profundizarse como resultado de las transformaciones recientes de la economía y la sociedad latinoamericanas” (2007:27).

En Chiapas, y especialmente en las zonas indígenas, esta problemática se encrudece y se potencializa debido a la característica pluricultural del estado, en donde se tiene además una herencia de la época colonial en la que las culturas originarias han sido sujetas a múltiples formas de segregación (espacial-territorial) y exclusión social.

Las culturas originarias fueron sujetas a una colonización no sólo del espacio, sino también a una visión hegemónica del mundo, y con ello sus referentes identitarios habían

tradicionalmente cobrado una connotación negativa respecto del grupo mestizo; históricamente han sido segregados por su lengua, su vestimenta, su religión y sus costumbres. Las etnias de Chiapas han sido históricamente segregadas por su lengua, su vestimenta, su religión y sus costumbres, pero además son en esas regiones del Estado donde se los mayores índices de pobreza, desnutrición y marginación.

A la pobreza económico y de recursos, se suma la pobreza y el rezago educativo. Es también en estas regiones donde se presentan graves índices de analfabetismo, y la realidad educativa en estos contextos contrasta con lo que sucede en las zonas urbanas. En las últimas décadas, las políticas educativas en México se han orientado hacia una masificación de la escolaridad, particularmente en la educación primaria. Actualmente, la Constitución Política de Chiapas se ha reformado, incluyendo los ocho objetivos del milenio de la Organización de las Naciones Unidas ONU, en la que en materia de educación se refiere precisamente a la universalización de la educación primaria.

Sin embargo, se reconoce que la masificación de la escolaridad no representa necesariamente una mejora en las condiciones de los alumnos, ni en los aprendizajes que adquieren, ni en las competencias que se desarrollan. En los años noventa, la educación fue sujeta de un proyecto de modernización, en el que la calidad educativa destaca como elemento central. Con ello, se incluyeron sistemas de evaluación de la calidad, que la miden con base en estándares y criterios nacionales (e incluso internacionales), comparando así realidades completamente diversas a través de los mismos instrumentos.

En este trabajo se buscó comprender qué es lo que pasa, en términos de calidad educativa y el proyecto de la modernidad, en un contexto multicultural y socialmente/económicamente marginado, a partir de la identificación de los principales rasgos identitarios de una organización escolar de nivel primaria, y el estudio de la transferencia del modelo de la calidad educativa en México.

1.1.1 Problema de investigación

En el marco de lo descrito en el apartado anterior de este documento, se ubica el problema central de esta tesis. Para la autora, resulta de suma importancia comprender el complejo y delicado proceso de instalación de reformas que apuntalan a la calidad educativa como el ícono de la modernización en la educación dentro de un contexto que dista de aquél en que las reformas son creadas. Es decir; tomando en cuenta que el discurso de la educación mezcla problemáticas históricas con aquellas atribuidas a los procesos de globalización y mundialización, se busca conocer, describir y explicar qué es lo que sucede cuando tales narrativas se convierten en reformas de aplicación generalizada pero estas no encajan en el contexto local en que se inscriben las organizaciones escolares.

La investigación se llevó a cabo en una región indígena del Estado de Chiapas, en donde la cultura originaria desempeña un papel central en las formas de vida y cosmovisión de sus habitantes; por lo tanto, se busca conocer si ello afecta o no los referentes identitarios de una organización que pertenece al sistema de educación oficial. Asimismo, se desea explicar cómo es que tales referentes inciden en el cambio resultante de la imposición de un modelo hegemónico y estandarizador que apunta a la calidad educativa como la respuesta a los nuevos y viejos problemas que aquejan a la educación en México.

1.1.2 Pregunta central de la investigación

¿Cómo afectan los referentes identitarios de una organización en el cambio que resulta de la transferencia de un modelo organizacional?

De la pregunta central, se derivan otras preguntas específicas:

- ¿Qué características tiene la identidad de la organización escolar?
- ¿Qué relación existe entre el discurso oficial de la calidad educativa y la interpretación del mismo en la organización escolar?
- ¿Qué cambios han ocurrido como consecuencia de la implementación del modelo de calidad educativa?

1.1.3 Objetivo

Identificar los referentes identitarios de una organización escolar para comprender el cambio que resulta de la transferencia de un modelo organizacional (calidad educativa) en un contexto indígena de los Altos de Chiapas.

1.2 Justificación

Se considera que las organizaciones escolares son espacios complejos, en donde convergen elementos históricos de las sociedades humanas con la atención de las nuevas propuestas y modelos organizacionales. La educación, en la era de la modernidad, prometía ser la solución para el progreso y el desarrollo. Sin embargo, la autora de este trabajo percibe a este tipo de organizaciones como espacios de efervescencia social, donde coinciden distintos actores sociales que atienden a diversas lógicas y naturaleza.

Por ello, se considera que las organizaciones escolares permiten a los estudios organizacionales encontrar cada vez nuevas relaciones, nuevos fenómenos y nuevas realidades.

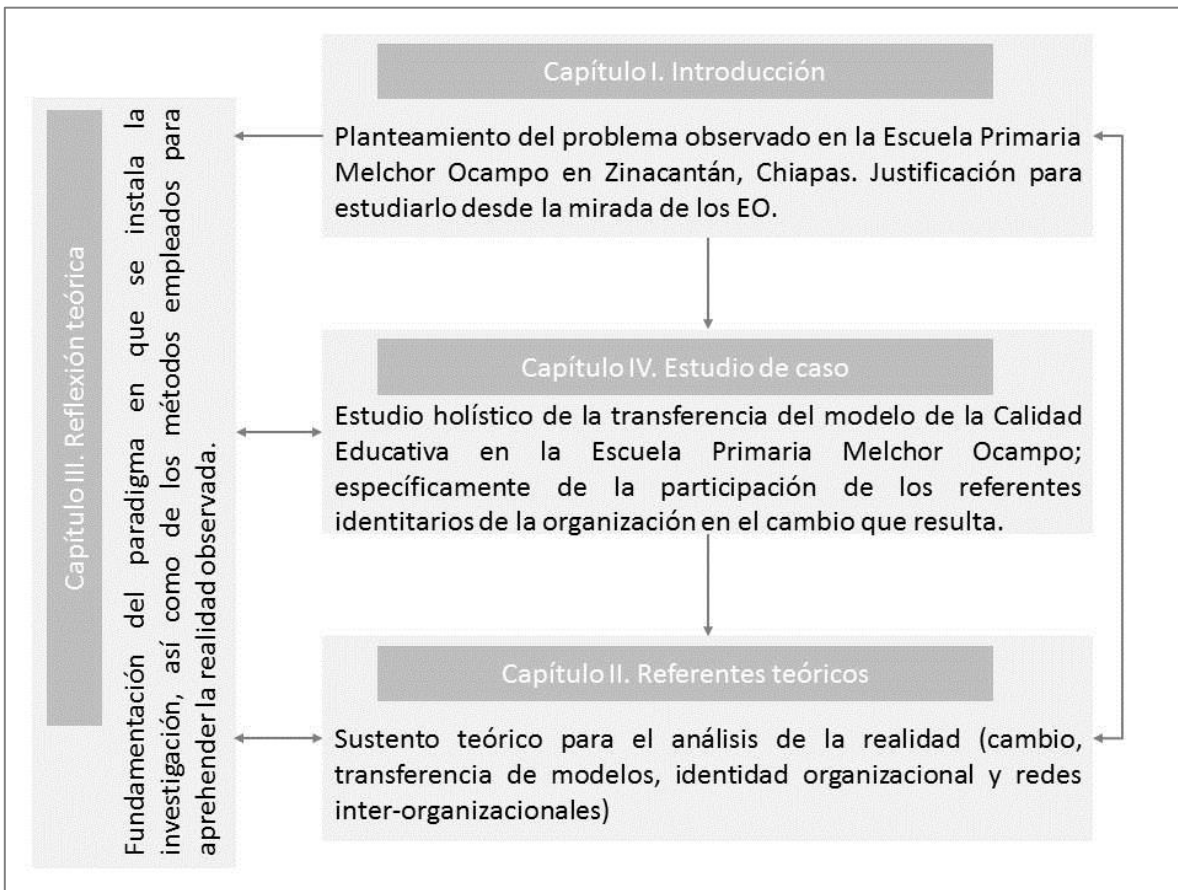
La identificación de los referentes identitarios en una organización escolar indígena es una tarea compleja, pero se considera que a través de esa óptica es posible comprender la realidad de la acción y el discurso en las organizaciones. Especialmente se encuentra

interesante conocer qué sucede en una organización con características tradicionales fuertemente arraigadas, cuando desde el ápice del sistema educativo se plantea una serie de reformas educativas, que no sólo abordan el aspecto pedagógico, sino que trastocan la estructura de la organización, el modelo de gestión, las relaciones interpersonales, los procesos y los resultados esperados.

Se considera que la principal contribución de este estudio está orientada a que, desde una perspectiva crítica, se comprenda el “boom” de la calidad educativa en nuestro país, y poder aportar elementos para que los estudios organizacionales fortalezcan su conocimiento sobre las escuelas indígenas en México.

Figura no. 1

Esquema general de la tesis



Fuente: elaboración propia

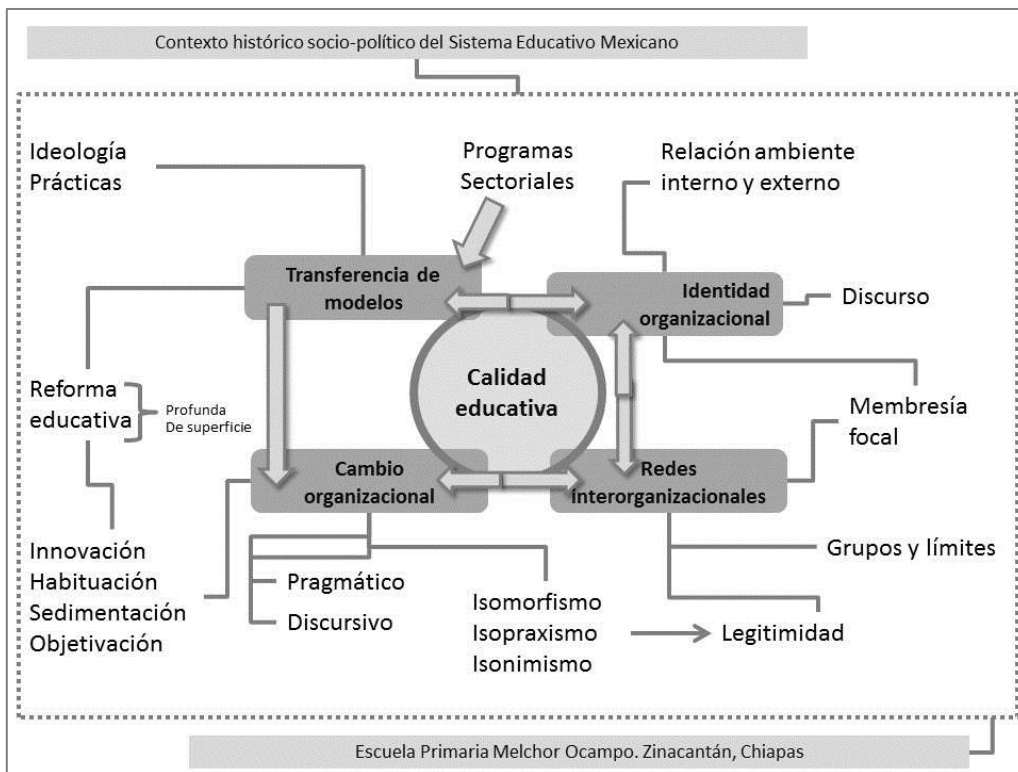
CAPÍTULO II.

Revisión teórica

En este apartado se presenta una discusión sobre los diferentes elementos teóricos en los que se sustenta la presente investigación. Las relaciones teórico conceptuales se presentan en la siguiente figura:

Figura no. 2

Interrelación de los elementos teóricos que sustentan el trabajo de investigación



Fuente: elaboración propia

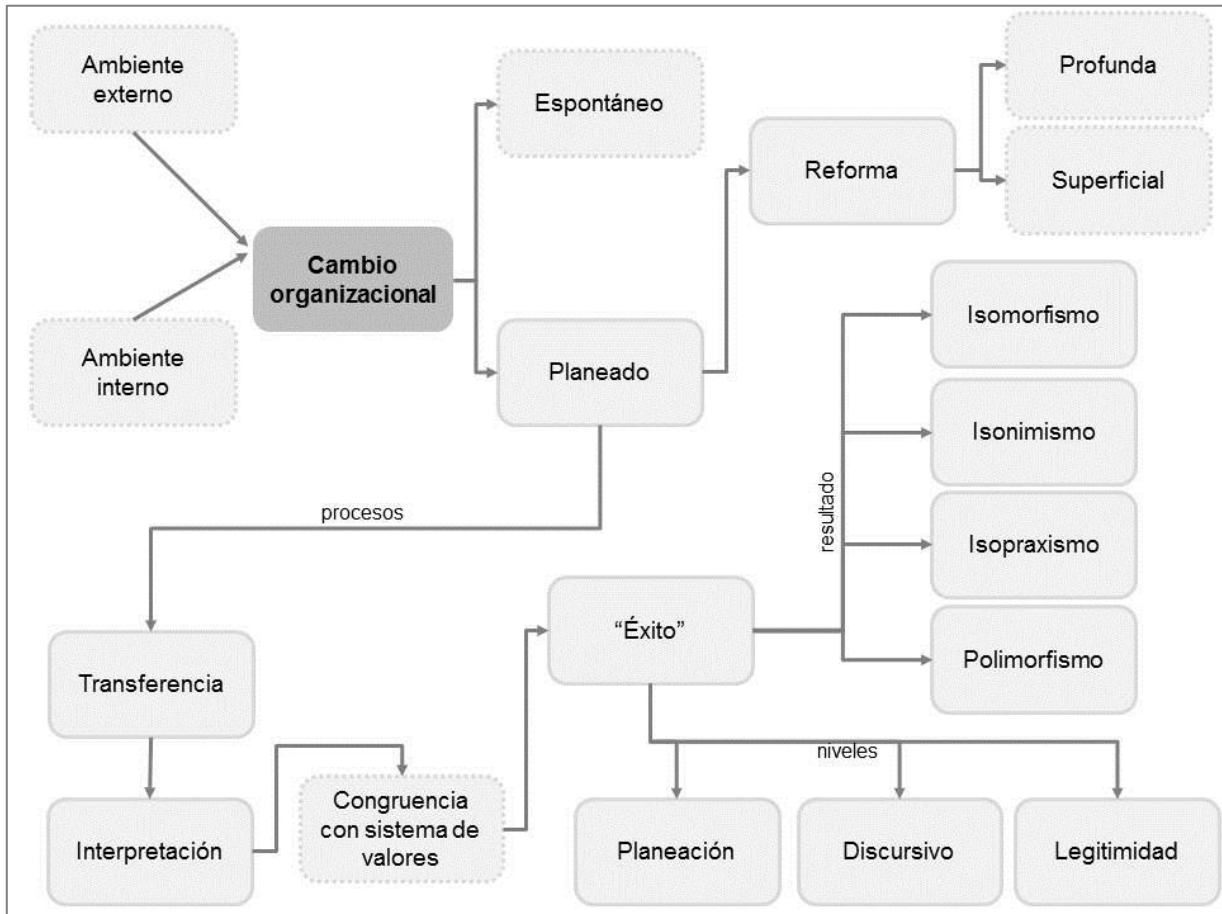
2.1. El cambio en las organizaciones

“Aunque el cambio es difícil, la transformación genuina es aún más difícil”

Nag, Corley y Gioia (2008: 821)

Figura no. 3

El cambio en las organizaciones



Fuente: elaboración propia con base en Meyer y Rowan, 1977; Rodríguez, 1996; Powell, 2001; Scott y Meyer, 2001; Latapí, 2004; Brunsson y Olsen, 2007; Olsen, 2007; Waernes, 2007 y Ornelas, 2009.

El cambio se contextualiza en una compleja red social que involucra la cultura, otras organizaciones y también a los miembros de la organización (ambiente interno), y se percibe a la organización como en una relación del ambiente interno y externo de acoplamiento estructural. Para Rodríguez (1996), esto se explica como una “consecuencia

del impacto que tienen en la organización las modificaciones del ambiente, entendiéndose por tal el sistema social más amplio” (p. 162).

Desde una perspectiva autopoietica de la organización, ésta se acopla estructuralmente a su entorno y se encuentra en un proceso de variación permanente. Los cambios organizacionales son generados desde las variaciones del entorno, así como desde su propio seno. Los miembros de la organización son también generadores de cambio, en tanto que llevan a la organización toda su experiencia de vida en otras organizaciones de las que también forman parte.

Rodríguez (1996) reconoce dos tipos de cambio: el espontáneo y la reforma o revolución. El primero surge como una consecuencia normal del intercambio organizacional y su ambiente (tanto interno como externo). El autor explica que este tipo de cambios en ocasiones es imperceptible para algunos observadores (generalmente internos), pero no necesariamente lo es para otros. Asimismo, dicho autor considera que las revoluciones se distinguen por una transformación radical. Eliminan lo anterior para implementar las modificaciones, mientras que las reformas distinguen por un cambio gradual en la modificación de patrones establecidos y de rompimiento de inercias (y éstas a la vez pueden ser profundas o de superficie).

Ornelas (2009) en cambio considera que una reforma no destruye lo anterior para sentar nuevas bases, sino que modifica y construye a partir de lo que ya está establecido. Sin embargo, las reformas pueden clasificarse según el impacto que tengan; las reformas profundas tienen efectos a largo plazo y llegan a remover los cimientos del sistema, de tal forma que perduran a través de su propia inercia; en contraste, las reformas de superficie carecen de fuerza para cambiar tendencias, y están destinadas a su extinción.

Por otro lado, Brunsson y Olsen proporcionan una definición complementaria de una reforma. Para ellos, una reforma significa una “posibilidad de cambiar las estructuras, los procesos, y las ideologías desde arriba, gracias a una decisión y un diseño racionales” (2007: 9, subrayado propio).

Olsen (2007: 38) por su parte extiende la definición de la reforma, introduciendo el concepto de modernización; argumenta que éstos procesos de reforma están estrechamente relacionados con elecciones basadas en cálculos utilitarios, que se extienden a expensas del comportamiento prescrito derivado de las costumbres, las funciones y los hábitos perceptivos.

Por lo tanto, se considera importante conocer cuál es el origen del cambio, puesto que en ella están implícitos los intentos expresos de modificar las costumbres y los hábitos, o como se planteó en la primera definición del término, imponer una nueva ideología.

2.1.1. Resistencias

Una reforma busca transformar prácticas o formas organizacionales, y/o también imponer una nueva ideología. Sin embargo, el proceso de implementación no resulta una labor sencilla. De acuerdo con Brunsson y Olssen (2007), estos intentos de cambio son producto de intentos de modernización derivados de una racionalidad funcional, y que en ocasiones pueden buscar la estabilización y legitimación de conceptos comunes de las organizaciones, más que conducir a cambios reales.

El proceso de implementación de una reforma guarda en sí mismo una complejidad originada por la naturaleza del cambio, pero ésta se ve incrementada cuando para la institución de la reforma es necesaria la cooperación activa de varias organizaciones. A veces, explican los autores arriba mencionados, puede ser complejo cambiar los símbolos organizacionales, pero “es mucho más difícil cambiar el comportamiento; e incluso si los reformadores logran cambiar el comportamiento, no necesariamente será sólo de la manera en que ellos querían” (Brunsson y Olssen, 2007). Entonces, la implementación de una reforma no aterriza a una organización y es recibida y adoptada sin objeciones, ni obstáculos, ni contradicciones. Por el contrario, se considera que este es un proceso delicado en el que se involucra activamente la identidad de la organización receptora.

“Las respuestas organizacionales a los esfuerzos externos de reforma se ven afectadas por el grado de congruencia entre la base de valor y las creencias de la reforma propuesta, y la base de valor y las creencias de una organización” (March y Olsen, 1975 en Olsen, 2007: 38, Ornelas, 2009:47) Es decir, las posibilidades de éxito de una reforma están fuertemente influidas por la alineación entre los objetivos de la reforma (o al menos, lo que la organización interpreta), y las características propias de la organización que se pretende cambiar.

Latapí (2004), a través de su análisis a las tendencias de cambio en el ámbito educativo, se ha encontrado frecuentemente con resistencias abiertas o encubiertas de diversa índole: ideológicas, laborales o políticas. Ornelas (2009) hace también una precisión importante respecto a la congruencia/incorporación de los valores intrínsecos y culturales del grupo o grupos que se supone serán beneficiarios de la reforma:

Incorporar los valores de los grupos. No implica conservarlos intactos. Por el contrario, “se intenta innovar pero no desde la lógica de la dominación (o modernización desde arriba), sino a partir de la identificación de costumbres y tradiciones, modos de generar consenso y resolver el conflicto, para poder reformar” (p.47).

Entonces, esta incorporación se interpreta como una consideración de sus bases de valores de la organización sujeta al cambio durante el proceso de diseño e implementación de una reforma.

Una reforma, en su “aterrizaje” a las diferentes organizaciones en la cadena para su implementación, puede ser aceptada y bien recibida, o puede ser rechazada. Brunsson y Olsen (2007) explican que existen diversas razones por lo que esto puede tratarse a la definición racional de mejora implícita en la reforma, ya que los actores organizacionales pueden diferir en cuanto a las soluciones correctas o necesarias.

Puede ser entonces el caso de que los receptores de la reforma consideren que conocen y entienden mejor la problemática a partir de su experiencia práctica, por lo que consideren irracional el contenido de la reforma. Ello puede indicar que la reforma proviene de premisas falsas, y que son percibidas como contradictorias o destructivas para el asunto que se pretende mejorar.

Olsen (2007:38) percibe que la resistencia al cambio es un fenómeno frecuente, y que se deriva de la incongruencia de los objetivos con la percepción de lo que es benéfico o progresista para la organización. En este sentido, las propuestas del cambio implícitas en la reforma son percibidas como algo perjudicial, doloroso y amenazador, e inclusive como una fuga de recursos.

Sin embargo, en muchas ocasiones la reforma es un imperativo, y resulta indispensable que su contenido se acepte (al menos como medio de legitimación) y que así se exteriorice. Si este es el caso, la organización puede tener diversas reacciones, una de ellas es que “...las organizaciones sobrellevan demandas externas de control (...) mientras que simultáneamente protegen sus actividades núcleo a través de amortiguadores de diversos tipos.” (Meyer y Rowan, 1977 en Czarniawska y Sevón, 2005:48).

Entonces, retomando la idea de la relación directamente proporcional entre la congruencia de los objetivos de la reforma con la identidad de la organización, el caso contrario genera una serie de mecanismos de defensa organizacional. Así lo exponen Meyer y Rowan (1977):

Cuando las normas y las percepciones ambientales no coinciden con lo requerido para una acción y una producción eficaces, podemos esperar que las organizaciones que consideran importantes esas acciones eficaces desarrollen dos conjuntos de estructuras, procesos e ideologías: uno para cada conjunto de demandas. Para la organización es fundamental que esos conjuntos paralelos no se contrapongan, por lo que suelen ser separados y aislados (Meyer y Rowan, 1977 en Brunsson y Olsen, 2007: 26).

Se dice que en la práctica el resultado son dos estructuras organizacionales que funcionan en forma paralela; la organización formal por un lado, que es la más visible y, por lo tanto, es importante que se adapte a las normas institucionalizadas de la sociedad. Y al mismo tiempo, la organización puede utilizar una estructura totalmente diferente para coordinar sus actividades, que se percibe en la organización informal. Es decir, las organizaciones pueden desarrollar estándares dobles, una ideología para uso interno y otra para uso externo. (Brunsson y Olsen, 2007: 26 y 27)

En este paralelismo de las estructuras organizacionales, se afirma además que “Los individuos pueden coordinar sus acciones y cooperar sin concordar en las metas” (Cyert y

March, 1963; Keeley, 1988 en Olsen, 2007: 38) Quizá esto esté relacionado con el grado de coercitividad de la reforma, y se involucren elementos como la percepción cultural del cambio, el momento socio-económico-político, las relaciones interorganizacionales de poder, entre otros.

Así, puede decirse, como lo afirma Waernes (2007:243), que una reforma puede ser exitosa en al menos tres niveles diferentes: en el nivel de la planeación, en el plano discursivo (introducción de nuevas palabras y frases), o en el clima político prevaleciente (legitimidad).

Una reforma exitosa en uno de los planos mencionados por Waernes, no necesariamente implica su éxito en las demás; esto también corresponde a la propuesta teórica de los estándares dobles. “Las organizaciones tienen la facultad para distinguir entre lo formal y lo informal, y para producir rituales e hipocresía. Estas cualidades protegen a las operaciones de la organización de muchas de las demandas impuestas desde arriba y de afuera, y protegen a las operaciones de ser afectadas por las reformas” (Brunsson y Olsen, 2007: 332)

El nuevo institucionalismo, desde la perspectiva de Scott y Meyer (2001) también contribuye al análisis del cambio organizacional. Desde esta perspectiva, se distinguen cuatro tipos importantes de cambio organizacional:

- Formación institucional
- Desarrollo institucional
- Desinstitucionalización
- Reinstitutionalización

La formación institucional, explican, “es una salida de la entropía social” (Scott y Meyer, 2001:206), Es decir, se tiene un cambio en los comportamientos reproductores. Explican que el desarrollo institucional representa la continuación, más que una salida; es decir, un cambio dentro de una forma institucional. Respecto a la desinstitucionalización, esta se considera una salida de la institucionalización hacia la reproducción por medio de la acción recurrente, o de patrones no reproductores, o de entropía social. Finalmente, la

reinstitutionalización se refiere a una salida de la institucionalización, organizada en torno a diferentes principios o reglas (p.206).

Powell (2001) considera que el cambio no es frecuente puesto que resulta costoso y complejo; en cambio considera que el cambio es “probablemente episódico, marcado por breves períodos de crisis o intervención decisiva, y seguido de períodos más largos de estabilidad o desarrollo dependiente de la trayectoria” (Powell, 2001: 255). Entonces, considera que la modificación de marcos legales o normativos, son elementos que favorecen el cambio.

Por otro lado, Powell (2001) hace énfasis en que “a menudo, las tentativas de imitar las prácticas de otras organizaciones derivan en cambios involuntarios. Esto es muy común cuando las prácticas o formas organizacionales se trasplantan a través de contextos sociopolítico”. En el siguiente punto se aborda más ampliamente este aspecto del cambio introducido a través de la transferencia.

Entonces, a la luz de los conceptos teóricos antes descritos, se considera importante señalar las interpretaciones que la autora de este trabajo de dos conceptos centrales para el análisis del caso de estudio de la tesis.

En primer término, el cambio. Se considera que éste se trata de modificaciones en la apariencia, la condición, las estructuras, el comportamiento, los discursos o cualquier otro elemento de una organización. Es importante destacar que el cambio puede ser generado de manera espontánea como resultado de la vida organizacional, o bien tratarse de un cambio racional generado e impulsado desde el ápice de la organización.

Además, se considera importante clarificar al lector lo que, para este trabajo, se entiende como una reforma. Para la autora de este trabajo, se trata de propuestas o proyecciones racionales, gestadas en la cúspide de la organización con la intención de un cambio para instalar innovaciones y mejoras.

Los cambios generados de una reforma pueden tratarse de transformaciones profundas en la vida de la organización, en cuyo caso el éxito estaría determinado en función de acciones

concretas. Sin embargo, se considera que una reforma puede tener resultados superfluos, pero aun así determinarse “exitosa” en tanto que imprima legitimidad a la organización a través del discurso. En este último caso, se considera que las reformas son interpretadas por los actores organizacionales y ajustadas según sus creencias y valores. Entonces, las posibilidades de éxito de una reforma están fuertemente influidas por la alineación entre los objetivos de la misma (o al menos, la interpretación de los actores) con respecto de las características propias de la organización que se pretende cambiar.

Debido a que las reformas son implementadas desde las altas jerarquías de una organización (el grupo del poder), se considera que estas no llegan a ser expresamente ignoradas por los actores organizacionales, aun cuando se encuentren en oposición a ellas, sino que pueden surgir otra clase de mecanismos de defensa (abiertos o encubiertos) a través de los cuales manifiesten su inconformidad.

2.2 Transferencia de modelos

En el contexto empresarial, ha sido ampliamente utilizado el concepto de transferencia de tecnología, pero este vocablo no hace referencia exclusiva a la implementación o adecuación de procesos relacionados con dispositivos tecnológicos, sino a un concepto más amplio que se vincula con el conocimiento y las ideas. Como lo explica Mogavero, “el conocimiento es un estado de conocer a través de un estudio o de la experiencia. Por lo tanto, cuando hablamos de transferencia de tecnología lo que realmente significa es la transferencia de conocimiento” (1982: 1). Desde esta perspectiva, la “tecnología significa conocimiento especializado aplicado para lograr un propósito práctico” (Mogavero, 1982: 2).

Para la Fundación Cotec para la Innovación Tecnológica, “cuando hablamos de transferencia de conocimiento o tecnología, la entendemos según un doble aspecto: la transferencia entre empresas (transferencia horizontal) y la transferencia entre los agentes generadores de conocimiento (universidades y organismos públicos de investigación) y las empresas (transferencia vertical)” (2003: 43).

Según la Real Academia Española (2001), la transferencia se refiere a la acción de “pasar o llevar algo desde un lugar a otro”. Sin embargo, para Mogavero (1982) es preciso clarificar el concepto de “transferencia” cuando se habla de la transferencia de tecnología o conocimiento:

El término transferencia no significa movimiento o entrega. La transferencia, como la definimos, significa el uso de la tecnología. (...) Por lo tanto, nuestra definición de transferencia de tecnología es el uso del conocimiento. El argumento ha sido que si el conocimiento técnico es enviado y el receptor lo reconoce, la tecnología ha sido transferida. Lo que realmente significa ese argumento es que algo ha sido enviado. Si ese algo nunca es usado, entonces, por nuestra definición, nada ha sido transferido. Repetimos: no hay transferencia de tecnología a menos, y hasta que, el conocimiento técnico haya sido puesto en práctica. Aun cuando el uso no cumple las expectativas del usuario, la transferencia de tecnología ha ocurrido (1982: 1; subrayado original, traducción propia).

Es decir, en esta perspectiva el concepto de transferencia de tecnología o conocimiento se relaciona con la entrega y el uso (puesta en práctica) de la misma, y con resultados que pueden o no cumplir los objetivos por los cuales dicha tecnología fue transferida inicialmente.

Según la Fundación Cotec para la Innovación Tecnológica, los procesos de transferencia de tecnología responden a una etapa del proceso de globalización actual de comercialización, y se presenta con como “la transferencia del capital intelectual y del *know-how* entre organizaciones con la finalidad de su utilización en la creación y el desarrollo de productos y servicios viables comercialmente” (2003: 44).

Para efectos de este trabajo, la transferencia de conocimientos hace referencia a la intención de traspasar un constructo en la forma de una idea, forma organizacional, institución, conjunto de reglas, proceso o conocimiento, de un contexto a otro (espacio geográfico y/o campo organizacional), en un momento distinto al que fue originalmente concebido.

En la presente investigación se entiende como transferencia al proceso posterior a la codificación de un mensaje (ideas, modelo, proceso o conocimiento) en el que el emisor

realiza la acción de enviar tal mensaje a través de un canal determinado, con la intención de que sea recibido y decodificado por el receptor. La transferencia puede ser:

- Horizontal. Entre agentes del mismo campo organizacional.
- Transversal. Cuando el mensaje se envía a agentes de campos organizacionales diversos.

Debido a que el mensaje debe ser decodificado por el receptor, la entrega y el uso de tal mensaje no siempre están estrechamente vinculados. Es decir, los resultados de la transferencia pueden o no ser aquellos por los cuales el mensaje (ideas, modelo, proceso o conocimiento) fue transferido originalmente.

Más específicamente, se considera que la transferencia de modelos organizacionales hace referencia a la intención de traspasar un constructo (ya sea de manera horizontal o transversal) en la forma de una idea, forma organizacional, conjunto de reglas, proceso o conocimiento, de una organización a otra. Aquí es importante destacar que, dado que se trata de una transferencia entre organizaciones, los espacios geográficos y los contextos son distintos entre el emisor y el receptor del modelo, así como los momentos entre la codificación y decodificación del mensaje. Tales variaciones (tiempo y espacio), se consideran una interferencia en la interpretación de la concepción original del modelo.

Asimismo, se considera importante mencionar que, en este trabajo, la interpretación se entiende como un proceso subjetivo de decodificación de un mensaje (ideas, modelo, proceso o conocimiento) en el que actor que decodifica atribuye significados a los signos que recibe con base en sus esquemas mentales y su experiencia. Por lo tanto, los significados que atribuye quien codificó el mensaje no son transferidos fielmente al receptor del mismo sino que existen variaciones.

2.2.1 Construcción social de la realidad

Berger y Luckman (1966) explican que todas las actividades humanas están sujetas a habituación; ello implica que una actividad que se repite hasta convertirse en un patrón, y que después se repite de inmediato, en el futuro será realizada de la misma manera considerando el mismo esfuerzo económico.

La institucionalización ocurre cuando existe una tipificación recíproca del hábito entre diversos tipos de actores; las tipificaciones de acciones habitadas constituyen instituciones compartidas (Berger y Luckman, 2006). En este sentido, las instituciones implican:

- Historicidad; son creadas como producto de una historia, no de manera simultánea
- Control; canalizan patrones de acción

La característica del control tiene dos dimensiones:

- Derivado de su propia existencia; el decir que un cierto tipo de actividad humana ha sido institucionalizada, implica decir que ésta ha sido subsumida a algún tipo de control.
- Control eficaz

Las tipificaciones ocurren rápidamente en la interacción humana; reducen la tensión y permiten la economía de los recursos (tiempo, esfuerzo, e incluso psicológicos). (Berger y Luckman, 1966: 45).

Un mundo institucional, explican los autores antes citados, es una realidad objetivada de la experiencia; pero de una experiencia que nos antecede aún al nacimiento, y que “está ahí” y permanecerá ahí. En esa “realidad” que se ha heredado, las instituciones aparecen como algo externo, que independientemente de su propia elección lo coaccionan puesto que tienen una historia que le antecede y que van más allá de la voluntad individual.

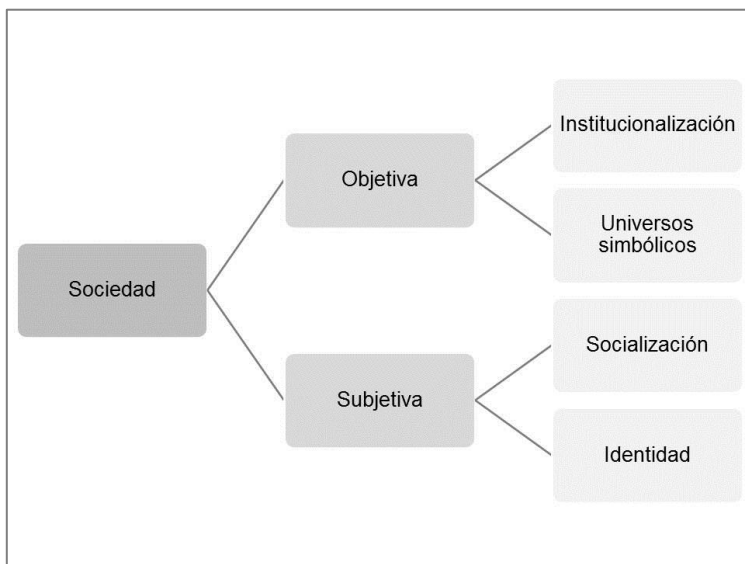
Pero las instituciones, que aparecen como externas al individuo y como objetivaciones del mundo que controlan la actividad; no son parte de un posible mundo natural, sino que son una producción humana que fue construida y objetivada. La paradoja, “es que el hombre es capaz de producir un mundo que el posteriormente experimenta como algo distinto a un producto humano” (Berger y Luckman, 1966: 48)

La sociedad es un producto humano, la sociedad es una realidad objetiva, el hombre es un producto social. Pero la objetivación no es un proceso en solitario, sino que involucra a una colectividad y el mundo social.

“La realidad social de cada día, en contraste con otras realidades como los sueños, constructos teóricos, creencias místicas, el arte y los mundos imaginarios) se caracteriza por la intersubjetividad” (Berger y Luckman, 1966: 23). La sociedad, es percibida por los autores desde dos perspectivas: La objetiva y la subjetiva (ver figura 4).

Figura no. 4

La sociedad Objetiva / Subjetiva



Fuente: elaborado con base en Berger y Luckman, 1966.

La institucionalización se refiere a la repetición de patrones de conducta; esta a su vez puede clasificarse en:

- Mundos sociales objetivados; como consecuencia de la institucionalización, surgen mundos y verdades que son creadas cuando se transmiten de generación en generación. Así, se crea una realidad objetiva
- División del trabajo; la especialización profundiza el conocimiento a través de roles asignados y se crean sub-universos que se vuelven inaccesibles para quienes no entran en esa categoría de “expertos” a medida que se van profundizando.

Por otro lado, se crean universos simbólicos que imprimen legitimidad a las estructuras institucionales; hacen la objetivación disponible y “acomoda todo en su lugar” respecto al por qué de las “verdades”.

Aquí, se encuentran los procesos de mantenimiento del universo; estos son los emprendeos por un grupo o élite que llevan a cabo acciones cuando el universo simbólico deja de satisfacer su cometido; los expertos entonces se encuentran en una constante lucha por mantener el universo simbólico. En este contexto, se puede percibir a la ciencia como una extrema manifestación del auto-mantenimiento y auto-preservación de los universos simbólicos.

Por otro lado, se tiene a la socialización como un proceso en el que se involucran a los miembros a las instituciones sociales:

- Socialización primaria; se adquiere durante la niñez
- Socialización secundaria; se refiere a la adquisición de conocimientos específicos que se aprende a través del entrenamiento y rituales específicos.
- Conversación, comunicación; se refiere a una constante reconfirmación mutua de los pensamientos internos (se refiere al uso de “frases” y expresiones que reafirman los pensamientos, roles, etc.).

Respecto a la identidad, ésta en ocasiones presenta realidades que se ponen en conflicto entre sí.

En mundo institucional se requieren formas por medio de las cuales se pueda explicar y justificar; es decir, requiere legitimación; la legitimación es aprendida por las nuevas generaciones durante el proceso de socialización en el contexto institucional.

Entonces, surge la necesidad de mecanismos de control, y se generan dos realidades divorciadas entre sí; la del momento actual, y la del proceso social concreto en el que surgieron las instituciones.

Berger y Luckman consideran que el lenguaje “es la superimposición fundamental de la lógica en el orden institucional”; toda la construcción de legitimaciones se basa en el lenguaje, y es utilizado como su principal instrumento (1966: 50).

La lógica que se atribuye a las instituciones reside en la conciencia refractiva, en cómo son tratadas, mas no en su funcionalidad externa. Lo que es dado por hecho como conocimiento en la sociedad, se convierte en co-extensivo y provee un marco de referencia para lo futuro; funge el rol de objetivación del mundo a través del lenguaje y todo el aparato cognitivo que se ha ido internalizando a lo largo de la vida.

El proceso dialéctico entre el hombre productor y su producto distingue tres momentos:

- Externalización
- Objetivación
- Internalización

Berger y Luckman (1997) explican también la importancia de algunas instituciones la las jerarquías del saber y los sistemas de valores, pues manifiestan que “la comunicación del sentido está asociada al control de la producción del sentido [en la acción social]” (p. 41). Es decir, observan cómo a lo largo de la historia han existido instituciones (ej. Instituciones morales-religiosas o instituciones políticas) que tradicionalmente han cumplido la función de transmitir los sistemas de valores que dotan de sentido a una comunidad determinada. A nivel individual, sin embargo, se considera que la identidad tanto de personas como organizaciones, se desarrolla entre realidades que se ponen en conflicto entre sí.

Aquí se considera importante identificar lo que para la autora de este trabajo se entiende como una organización y una institución.

Por un lado, una organización se define como una “colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicación y sistemas de coordinación de membresías; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tiene resultados para los miembros de la organización misma y la sociedad” (Hall, 1996:33).

Por otro lado, una institución se entiende como una organización institucionalizada. Es decir, se trata de una realidad objetivada de la experiencia; externa a la voluntad y sin margen de duda sobre su existencia. En la “realidad” heredada de las construcciones sociales, lo institucionalizado aparece como algo externo que va más allá de la voluntad individual. Berger y Luckman consideran que el lenguaje “es la superimposición fundamental de la lógica en el orden institucional”; toda la construcción de legitimaciones se basa en el lenguaje, y es utilizado como su principal instrumento (1966: 50).

2.2.2 Nuevo institucionalismo sociológico

La definición de la organización formal, desde el nuevo institucionalismo, hace una precisión sobre el contexto en el que ésta se desarrolla en la sociedad postindustrial; ellos definen a las organizaciones formales como “sistemas de actividades controladas y coordinadas que surgen cuando el trabajo es incorporado en redes complejas de relaciones técnicas e intercambios que traspasan fronteras (...) pero en las sociedades modernas surgen en contextos muy institucionalizados” (Powell y DiMaggio, 2001:79).

Entonces, la estructura formal se refiere al plan organizacional que incluye todos los elementos formales de la organización, que a su vez se vinculan entre sí a través del

establecimiento de metas y políticas; este conjunto representa el aspecto racional de una organización, en el que se supone se deben basar las decisiones.

Las organizaciones burocráticas modernas tienen una fuerte base en la estructura formal, que a su vez es racionalizada e impersonal (Powell y DiMaggio, 2001). Aquí es necesario precisar que, desde el neoinstitucionalismo, se considera un error pensar que esta racionalidad en la que se soporta la estructura formal es en realidad el sustento del éxito o fracaso de una organización.

Jepperson (2001) explica a las instituciones como los “patrones sociales que, cuando se reproducen crónicamente, deben su supervivencia a procesos sociales que se activan relativamente por sí mismos”. Entonces, su persistencia depende de los procesos rutinarios que los mantienen vigentes.

Powell y DiMaggio presentan una distinción sobre la perspectiva de las teorías convencionales y la propuesta neoinstitucionalista; “el problema de las teorías convencionales, “es que suponen que la coordinación y el control de la actividad son las dimensiones críticas en las que las organizaciones formales han tenido éxito en el mundo moderno” (Powell y DiMaggio, 2001: 81).

Se puede entender entonces que la teoría convencional reconoce las estructuras formales como la parte fundamental de la organización, puesto que rige sus actividades y permite el éxito organizacional en un ambiente de redes que se vive en la postmodernidad. Por el contrario, la teoría del nuevo institucionalismo es que tales estructuras sólo surgen como una necesidad de la organización para legitimar sus actividades; no obstante, el principal motivo por el que las estructuras formales se conforman de una forma determinada, está más fundamentado en otra clase de lógica que a continuación se explica.

Tabla no. 1

Distinción entre teorías convencionales y el neoinstitucionalismo

Teorías convencionales	Neo Institucionalismo
❖ La estructura racional es el instrumento más efectivo para coordinar las redes de relaciones	❖ Los elementos estructurales sólo están vinculados débilmente entre sí con las actividades.
❖ A medida que se expanden los mercados, las redes y relaciones de un determinado campo se hacen más complejas y se distinguen mejor, y las organizaciones deben manejar más interdependencias internas y externas.	❖ A menudo se violan las reglas, frecuentemente no se ejecutan las decisiones o si se ejecutan tienen consecuencias inciertas.
❖ El trabajo coordinado formalmente tiene ventajas competitivas	❖ Las tecnologías son de eficiencia problemática y los sistemas de evaluación e inspección son subvertidos o son tan vagos que suscitan escasa coordinación.
❖ Tendencia al desarrollo de organizaciones con estructuras formales racionalizadas.	❖ Muchas de las posiciones políticas, programas y procedimientos de las organizaciones modernas se cumplen gracias a la opinión pública, las opiniones de ciudadanos destacados, el conocimiento legitimado mediante el sistema, el prestigio social.
❖ Asumen que la legitimidad está dada, y que la burocratización se basa en el supuesto de racionalidad	

Fuente: elaborado con base en Powell y DiMaggio, 2001.

Tolbert y Zucker (1999), a partir de una serie de estudios cuantitativos sobre la congruencia entre las estructuras, las actividades y los resultados, desde una perspectiva funcionalista, muchas de las organizaciones probaron no ser “eficientes” pero sobrevivir a pesar de las contradicciones y ambigüedades. En este sentido, consideran que si la teoría de que la estructura formal es crítica para el éxito organizacional, sus hallazgos tienen dos principales implicaciones: que las organizaciones ineficientes serían desechadas en una competencia interorganizacional, y que las organizaciones pueden sobrevivir a pesar de su bajo desempeño objetivo, lo que se puede interpretar como un hallazgo coincidente con la propuesta de Meyer y Rowan sobre las estructuras paralelas.

Meyer y Rowan, sostienen que “Para obtener legitimidad, las organizaciones pueden buscar congruencia con las instituciones de las cuales son dependientes y aquellas con las cuales desean ser asociadas” (en Czarniawska y Sevón, 2005:9). En este sentido, retomando las ideas de Czarniawska y Sevón (2005), se considera que una respuesta oculta tras los discursos de la mejora y la modernización, es que el cambio es presionado desde fuera, y generado como una especie de reacción organizacional para seguir conservando la legitimidad ante el contexto en que se desenvuelve.

La legitimidad de una organización se deriva entonces de su adopción de las reglas institucionalizadas; estas son incorporadas en la sociedad; “se hallan más allá del arbitrio de cualquier participante” (Powell y DiMaggio, 2001: 83) y pueden estar dadas por hecho, soportarse en la opinión pública o inclusive pueden llegar a ser una obligación legal.

Las reglas institucionalizadas se basan en mitos; Los mitos son generados por prácticas organizacionales particulares y difundidos a través de las redes de relaciones; un mito puede originarse dentro de un contexto limitado y aplicarse a otros, y basan su legitimidad en que son racionalmente efectivos (Powell y DiMaggio, 2001).

Entonces, los mitos se definen como prescripciones racionalizadas e impersonales que están considerablemente institucionalizados y (socialmente) se toman como legítimos. En este sentido, hacen ver a una organización como adecuada, racional y moderna por lo que su uso es una muestra de responsabilidad (Powell y DiMaggio, 2001).

Es decir, la incorporación de estructuras institucionalizadas racionalizadas, basadas en mitos, son elementos “necesarios” para evitar los altos costos generados por la ilegitimidad. Por ello, se puede observar que “muchas de las posiciones políticas, programas y procedimientos de las organizaciones modernas se cumplen gracias a la opinión pública, las opiniones de ciudadanos destacados, el conocimiento legitimado mediante el sistema, el prestigio social” (Powell y DiMaggio, 2001:82).

En este sentido, se considera que la fuerza de un mito en la opinión pública de una sociedad altamente institucionalizada es la causa de muchas decisiones que toman las organizaciones; se basan en las prescripciones que generan los mitos (independientemente

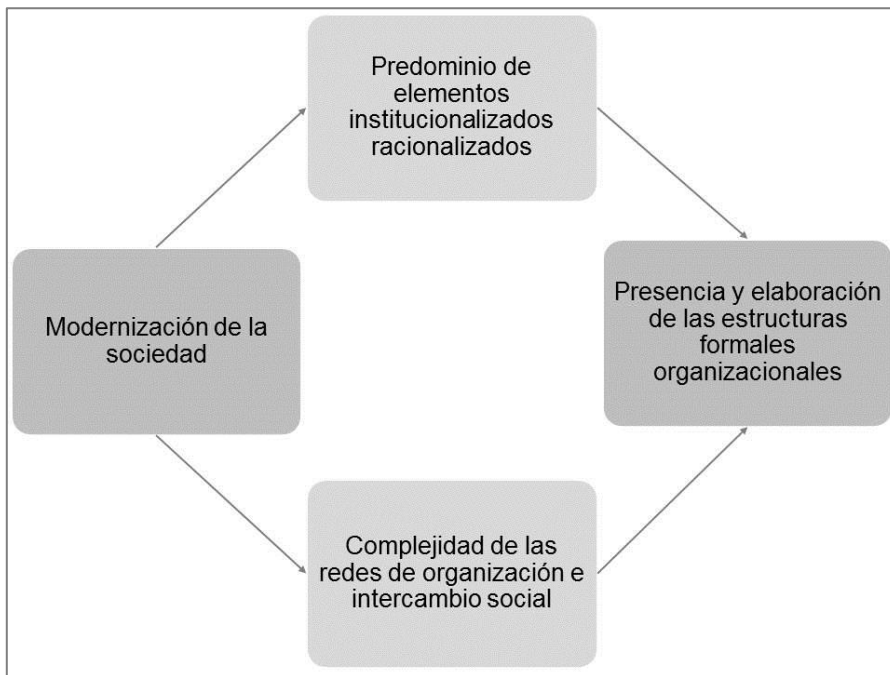
de la posible eficiencia y de los posibles efectos en los resultados) porque éstos últimos han llegado a tomar un nivel de “regla” en el pensamiento y la acción colectiva.

Asimismo, Meyer y Rowan (1999:85) explican que las nuevas reglas tienen un enorme efecto sobre las organizaciones y las situaciones organizativas, pues están encaminados a la redefinición de las mismas y la especificación de medios para tratar racionalmente con ellas. En este contexto, la reforma lleva consigo tras el discurso de la modernización y la racionalidad instrumental, una fuerte carga ideológica, y explican que, “una vez que se ha institucionalizado, la racionalidad se convierte en un mito con potencial organizativo explosivo” (Meyer y Rowan, 1999:85).

Powell y DiMaggio explican que la sociedad postindustrial- la sociedad dominada por la organización racional más que por las fuerzas de la producción- surge tanto por la complejidad de la red organizacional social moderna como, más directamente, por cuestiones ideológicas (ver figura 5).

Figura no. 5

Los orígenes y la elaboración de estructuras formales organizacionales



Fuente: Powell y DiMaggio (2001:94)

Así también Powell y Dimaggio (2001) retoman a Meyer (1983) para presentar dos tipos de isomorfismo:

- isomorfismo competitivo: relacionado con la competencia del mercado, el cambio en los nichos y las medidas de ajuste.
- isomorfismo institucional: atención de la política y la ceremonia que subyacen en la vida organizacional moderna.

Entonces, la adopción de una regla institucionalizada, en un contexto de sociedad postmoderna, trae consigo importantes ventajas para la organización; “la organización se hace legítima y usa tal legitimidad para fortalecer su apoyo y asegurar su supervivencia” aquellas organizaciones que presentan innovaciones con respecto a su estructura, puede incurrir en un alto costo de ilegitimidad, que a su vez se traduce en un importante costo real, que inclusive puede significar su fracaso o extinción.

Las organizaciones que omiten elementos de estructura legitimados ambientalmente o que crean estructuras únicas carecen de explicaciones legitimadas aceptables de sus actividades (...) son más vulnerables a las acusaciones de que son negligentes, irracionales o innecesarias (Powell y DiMaggio, 2001: 89).

Es decir, “el éxito organizacional depende de otros factores aparte de la coordinación y control eficientes, las organizaciones que existen en ambientes institucionales complejos y tienen éxito en hacerse isomorfas (...) obtienen la legitimidad y los recursos que requieren para sobrevivir” (Powell y DiMaggio, 2001: 93).

Entonces, en un ambiente altamente institucionalizado, existen razones para el éxito y la supervivencia organizacional que trascienden las fronteras de la empresa; inmersas en el contexto postmoderno, sí deben preocuparse por la realización de sus actividades internas, pero además (y quizá aún más importante) de generar una imagen de que las cosas se hacen de la forma “correcta” que la norma institucional indica. Para Powell y DiMaggio (2001) la imagen que la organización proyecte sobre sus actividades, y la forma en que puedan explicar prudentemente las mismas, constituye un elemento que favorece la supervivencia.

“La supervivencia de algunas organizaciones depende más del manejo de las demandas de las relaciones internas y externas, mientras que la supervivencia de otras depende más de

las demandas ceremoniales de ambientes muy institucionalizados” (Powell y DiMaggio, 2001: 94).

Sin embargo, aún en el contexto institucionalizado, habrán algunas organizaciones que tengan una dependencia más fuerte sobre las demandas de racionalidad del ambiente; de la misma manera, habrán algunas que puedan alinear mejor sus estructuras y actividades.

Se insiste entonces en la necesidad de que las organizaciones incorporen elementos de los mitos racionales de la sociedad; de lo contrario, ponen en riesgo su supervivencia “dejar de incorporar los elementos adecuados de estructura es negligente e irracional...Al mismo tiempo, esos mitos ofrecen a las organizaciones grandes oportunidades de expansión. Asignar los nombres correctos a las actividades puede transformarlas en servicios valiosos y despertar los compromisos de los participantes internos y de los componentes externos” (Powell y DiMaggio, 2001: 90).

Tolbert y Zucker explican que las estructuras pueden adoptar significados sociales compartidos y que, adicionalmente a los propósitos “objetivos” de la organización, estas estructuras pueden servir para comunicar información sobre la organización tanto a audiencias internas como externas (1999: 171).

Pero la sola adopción de los mitos en la organización no basta; socialmente es importante que la organización adopte la estructura racional y que además proyecte que le resulta de utilidad práctica; se debe fingir la apariencia de que el mito en verdad sí funciona.

Para el reconocimiento social en un ambiente altamente institucionalizado, existen criterios de valor que incrementan el valor de la organización (y de las personas); estos reconocimientos o recompensas ceremoniales, demuestran las buenas condiciones en las que vive la organización, y parecieran ser una reafirmación del valor del mito. Este tipo de reconocimientos pueden ser una declaración de apoyo, el prestigio, recompensas ceremoniales, etcétera. El objetivo de ellas es presentar ante el grupo social el buen funcionamiento de la organización que los adopta.

Powell y DiMaggio (2001: 95) distinguen dos tipos de organización como un continuum:

- Bajo fuertes controles de producción. Su éxito depende del manejo de sus redes relacionales.
- Institucionalizadas. Su éxito depende de la confianza y estabilidad logradas mediante el isomorfismo con las reglas institucionales

En este contexto de modernización de la sociedad, partiendo de una serie de estructuras y formas organizacionales legítimas socialmente, se hace necesario abordar el concepto de isomorfismo, el cual es aportado por el neo-institucionalismo y que se refiere a la tendencia entre las organizaciones a hacerse similares.

En su relación con el ambiente, las organizaciones tienden a volverse isomorfas; es decir, “se ajustan a sus ambientes por medio de interdependencias técnicas y de intercambio” (Powell y DiMaggio, 2001: 85). La concepción institucional es que la organización tiende a desaparecer como una unidad distintiva y con límites, y representan mitos que prevalecen en la sociedad moderna.

Desde la perspectiva de la teoría de los sistemas abiertos, una explicación para el isomorfismo es que los ambientes crean exigencias que traspasan las fronteras entre los campos organizacionales. Por otro lado, desde la visión de la construcción social de la realidad, el isomorfismo es visto como un reflejo organizacional del modo estructural de la realidad construida socialmente. En este sentido, las organizaciones se perciben como condicionadas por los ambientes institucionales.

Meyer y Rowan (1999:88) explican que el isomorfismo con las instituciones ambientales tiene consecuencias que resultan decisivas para las organizaciones:

- a. incorporan elementos que son legitimados exteriormente, más que en términos de eficiencia
- b. emplean criterios de evaluación externos o ceremoniales para definir el valor de los elementos estructurales, y

- c. la dependencia respecto de instituciones fijadas exteriormente reduce la turbulencia y mantiene la estabilidad

Entonces, el isomorfismo es percibido no como una consecuencia de los procesos de imitación, sino como un medio de las organizaciones para ser aceptados exteriormente, sin que ello implique verdaderamente un cambio real.

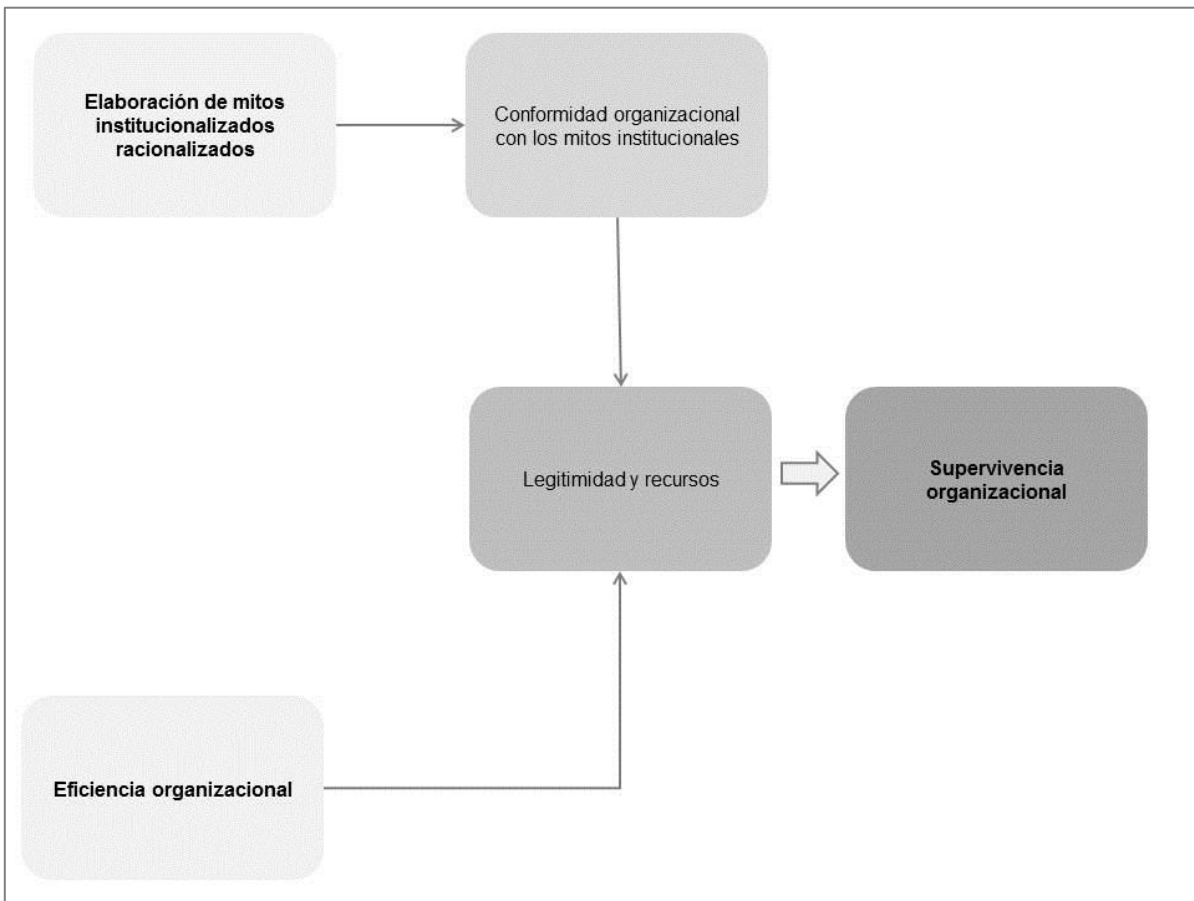
Powell y DiMaggio (1999:88) ahondan en este concepto y explican que las tendencias isomórficas promueven el éxito y la supervivencia de las organizaciones (ver figura 6):

Al incorporar estructuras formales legitimadas exteriormente se incrementa el compromiso de los participantes internos y de los componentes externos. Y el uso de criterios de evaluación externos –esto es, dirigirse hacia el estatus de una subunidad en la sociedad y no hacia un sistema independiente- puede permitir a una organización seguir teniendo éxito por definición social, reduciendo sus posibilidades de fracaso (1999:88).

Se considera que en el caso de México, la reforma educativa tiene una fuerte carga de presión internacional, puesto que corresponde a las grandes narrativas que se han gestado en el lenguaje de la educación, y los reformadores en México tienen relativamente una débil capacidad de decisión. Las normas externas ejercen un fuerte poder sobre la reforma, “cuando la tendencia cambia, las organizaciones deben cambiar sus formas para que sean consideradas normales y actualizadas” (Brunsson y Olsen, 2007: 22) Entonces, es adaptarse al nuevo contexto, o quedar “rezagado” en el pasado.

Figura no. 6

Supervivencia organizacional



Fuente: Powell y DiMaggio (1999: 85)

También, los autores antes referidos explican que el cambio institucional isomorfo puede responder a diversos mecanismos de cambio, que ellos denominan como:

- Isomorfismo normativo
- Isomorfismo mimético
- Isomorfismo coercitivo

El isomorfismo entonces presenta algunas consecuencias para las organizaciones: (Powell y DiMaggio, 2001

- Incorporan elementos que son legitimados exteriormente
- Emplean criterios de evaluación externos o ceremoniales

- Dependencia respecto de las instituciones fijadas exteriormente reduce la turbulencia y mantiene la estabilidad (p.88).

Existe una relación de interdependencia entre la organización y su contexto organizacional; Powell y DiMaggio explican que a pesar de que podría pensarse que una expansión de la expansión colectiva podría generar organizaciones “domesticadas”, existe una mutua influencia entre la organización y su contexto; “las organizaciones frecuentemente se adaptan a sus contextos organizacionales, pero a menudo desempeñan papeles activos en la conformación de esos contextos”.

Powell y DiMaggio, consideran que los esfuerzos para modificar los ambientes institucionales obedecen a dos dimensiones:

- Primero, las organizaciones poderosas obligan a sus redes de relaciones inmediatas a adaptarse a sus estructuras y relaciones
- Segundo, las organizaciones intentan construir sus objetivos y procedimientos directamente dentro de la sociedad como reglas institucionales

Entonces, ciertas formas organizacionales se perpetúan al convertirse en reglas institucionalizadas.

En organizaciones institucionalizadas, la preocupación por la eficiencia de las actividades diarias crea incertidumbres enormes (...) las organizaciones deben esforzarse por vincular los requerimientos ceremoniales con las actividades técnicas, y vincular los elementos ceremoniales inconsistentes entre sí (Powell y DiMaggio, 2001: 97).

Por lo tanto, el problema radica en cómo conservar los mitos ceremoniales, sin renunciar a la eficiencia y productividad de las actividades concretas de la organización. Los autores antes citados proponen una serie de soluciones parciales y problemas derivados de los mitos (Ver tabla 2).

Tabla no. 2

Mitos Ceremoniales; soluciones y problemas

Solución parcial	Problema
❖ Resistencia a los requerimientos ceremoniales	➡ Puede no tener éxito para respaldar su eficiencia; omite fuente de recursos y estabilidad
❖ Sujeción rígida a las prescripciones institucionalizadas si elimina sus relaciones externas	➡ Hace que la estructura actual sea ilegítima
❖ Reconocer cínicamente que su estructura es inconsistente con los requerimientos del trabajo	➡ Esa estrategia niega la validez de los mitos y sabotea la legitimidad de la organización
❖ Prometer reformas	➡ Aislamiento; desilusión de los participantes, desilusión de los componentes externos para manejar los intercambios

Fuente: Elaboración con base en Powell y DiMaggio, 2001

Las soluciones propuestas, como se observa en el cuadro anterior, traen consigo que pone en riesgo la legitimidad organizacional (y con ello su supervivencia); por lo tanto, Powell y DiMaggio (2001) proponen lo siguiente:

- Separación:
 - Realizar actividades más allá del alcance de los gerentes
 - Metas ambiguas o vacías y fines categóricas sustituidos por fines técnicos
 - Se evita la integración, se descuida la ejecución y la inspección y evaluación se vuelven ceremoniales
 - Se deja que los individuos desarrollen informalmente interdependencias técnicas

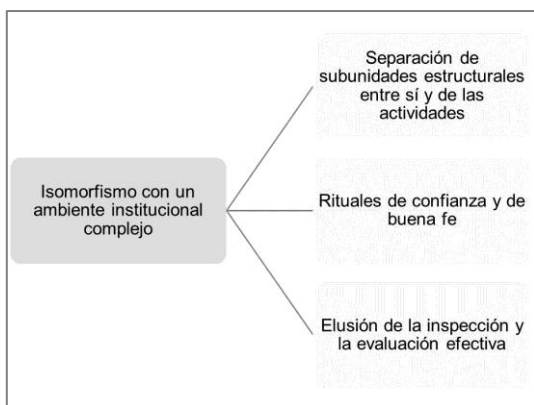
- Lógica de la confianza y la buena fe:
 - Evitar
 - Ser discreto
 - Hacerse de la vista gorda

La separación entonces implica una doble estructura; por un lado, las actividades diarias se realizan según las necesidades y las rutinas organizacionales, conforme a los requisitos en términos de productividad, eficiencia, etcétera; pero por el otro lado, la lógica de la confianza y la buena fe permiten una actuación en la que la legitimidad que a su vez también tienen las personas derivado de su instrucción técnica o profesional, posición jerárquica, etc., se confíe en sus conocimientos y se permita la realización de sus actividades y decisiones de forma efectiva. La evaluación, un concepto indispensable, se reduce entonces a otro acto ceremonial efectuado en la organización.

En los términos de Powell y DiMaggio; las ventajas de la separación es que protege de las inconsistencias y anomalías que implican las actividades técnicas; permite establecer estructuras estandarizadas, legitimadoras y formales, en tanto que sus actividades varían en respuesta a consideraciones prácticas; por el otro lado, “el supuesto de que las cosas son lo que parecen, que los empleados y los gerentes desempeñan sus cargos adecuadamente, permite a la organización realizar sus rutinas con una estructura separada” (Powell y DiMaggio, 2001: 99)(Ver figura 7).

Figura no. 7

Los efectos del isomorfismo institucional en las organizaciones



Fuente: Powell y DiMaggio (2001:101)

Entonces, surgen dos tipos de estructuras dentro de la organización; las formales que rinden culto a los mitos institucionalizados y que las legitiman, y aquellas que permiten la actuación eficiente de la actividad organizacional. Entonces, desde la perspectiva de la construcción social de la realidad, la actividad ceremonial es significativa en relación con sus reglas categóricas, pero no con los efectos concretos en la vida organizacional. Los efectos de las normas institucionalizadas permiten mantener las apariencias, conservar la legitimidad y ser socialmente reconocidas, su significado es ritual.

Se destaca además el papel de la evaluación; este concepto a su vez, también se ha convertido en una norma institucionalizada. No obstante, para que las estructuras organizacionales paralelas puedan seguir operando sin que se ponga en evidencia esta situación, es importante que la evaluación se reduzca al máximo (como se comentó anteriormente, se recurre al recurso de la confianza, hacerse de la vista gorda, etc.). Inclusive, la evaluación según Powell y DiMaggio (2001) puede en sí mismo producir ilegitimidad.

Aquí es importante destacar dos conceptos centrales para la interpretación de este trabajo de tesis. Por un lado, la legitimidad. Esta se entiende como una cualidad de las organizaciones que las hace ciertas, verdaderas, útiles y aceptables ante la percepción de los actores internos y externos. Es un elemento clave para la supervivencia organizacional y se deriva de la adopción de la organización de las reglas institucionalizadas.

Adicionalmente, es importante destacar que se entiende como isomorfismo a la tendencia hacia la adopción de mitos institucionalizados en las organizaciones con el objetivo de ajustarse a las exigencias racionales del ambiente y, así, garantizar su supervivencia. Es un medio para ser aceptados tanto interior como, muy especialmente, exteriormente, sin que ello implique verdaderamente un cambio real.

2.2.3 El proceso de institucionalización

La institucionalización, como se comentó en el punto anterior, se incorpora en la sociedad como tipificaciones o interpretaciones intercambiadas (Berger y Luckmann, 1967) y pueden ser:

- Dadas por hecho como una realidad
- Fortalecidas por la opinión pública y percepción social
- Estar establecidas como normas legales

“La institucionalización conlleva procesos por los que los procesos sociales, las obligaciones o las realidades llegan a tomar un estatus de reglas en el pensamiento y la acción social” (Powell y DiMaggio, 2001:80)

Jepperson (2001: 195) hace una distinción entre dos conceptos distintos:

- La Institución
- El proceso de Institucionalización

Mientras que el primer concepto hace referencia a un orden o patrón social (el matrimonio, el salario, el saludo de mano, el ejército, etc.), la institucionalización se refiere al proceso para alcanzarlo.

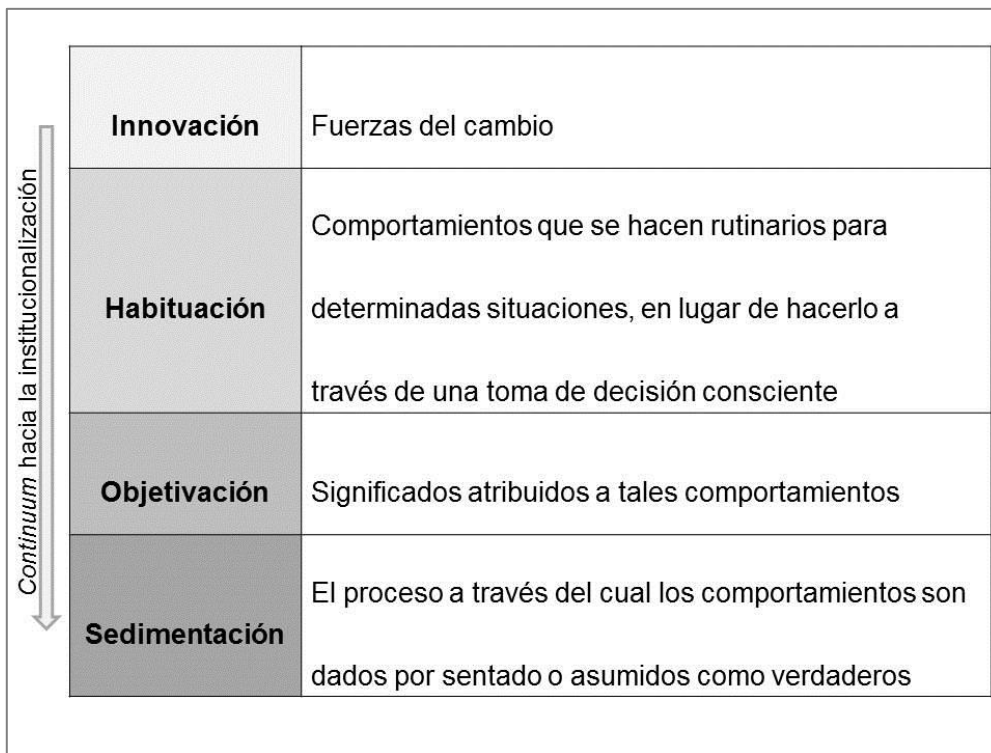
Tolbert y Zucker (1996) observan que, a pesar de que la tradición institucionalista había generado una importante cantidad de investigaciones a partir del artículo clásico de Meyer y Rowan (1977), sorprendentemente encontraron muy poca atención al proceso de la institucionalización; en este sentido, presentan el progreso en el continuum hacia la institucionalización.

En este continuum, el cambio (innovación) es provocado por fuerzas que provienen de cambios en el mercado, del desarrollo tecnológico y/o de modificaciones legales. Se procede entonces al proceso de rutinización de los comportamientos (Habitución), y a la Objetivación de los mismos; este último es alcanzado mediante consensos con base en la

teorización de los comportamientos y el monitoreo interorganizacional. Finalmente, el proceso de Sedimentación, se puede interpretar como el resultado de largo plazo, trasciende las luchas de poder de los intereses en conflicto, así como las resistencias que se oponen al cambio (ver figura 8).

Figura no.8

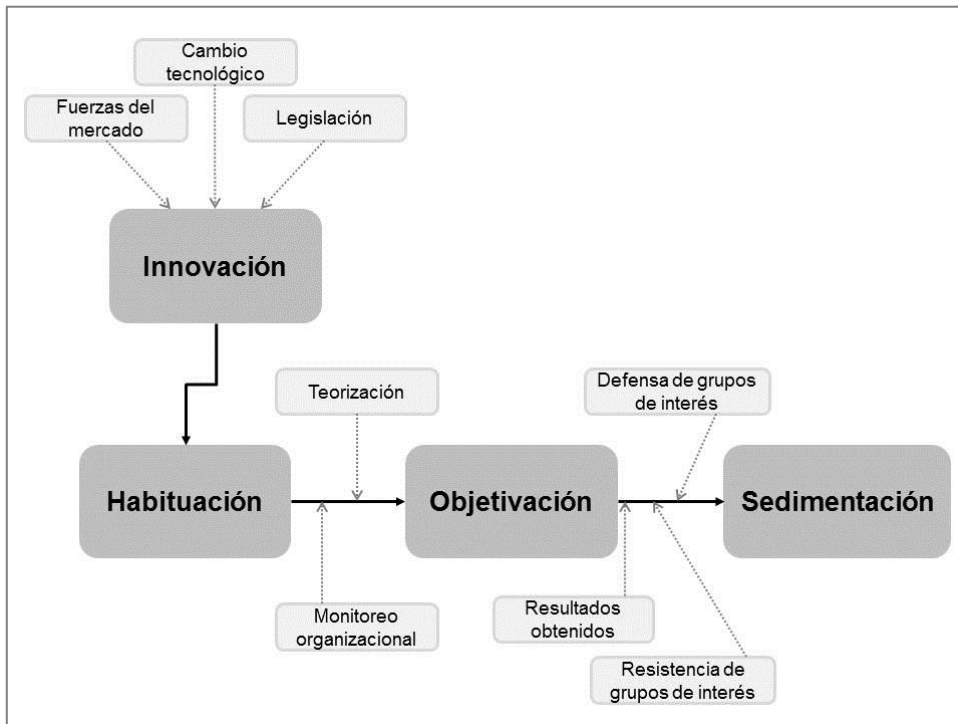
Proceso secuencial hacia la institucionalización



Fuente: Tolbert y Zucker (1996)

Figura no 9

Componentes del proceso de institucionalización



Fuente: Tolbert y Zucker (1996)

Zucker (2001: 152) explica que el proceso inverso, la desinstitucionalización, muy pocas veces sucede, debido a que el proceso de institucionalización es distribuido a través de las redes, y se resiste a un cambio en cualquiera de sus elementos; además, los mitos y la racionalidad atribuida a las normas institucionalizadas se arraigan en la percepción de la realidad de los participantes.

Asimismo, Tolbert y Zucker (1999) presentan las características y consecuencias del comportamiento del proceso de institucionalización, que se considera útil para identificar el grado de institucionalización de una estructura.

Tabla no. 3

Identificadores del grado de institucionalización de una estructura

Dimensión	Etapa de Pre-Institucionalización	Etapa de Semi-Institucionalización	Etapa de Institucionalización Total
Procesos	Habitación	Objetivación	Sedimentación
Características de los adoptantes	Homogéneas	Heterogéneas	Heterogéneas
Ímpetu de la difusión	Imitación	Imitación/ Normativa	Normativa
Actividad de teorización	Ninguna	Alta	Baja
Varianza en la implementación	Alta	Moderada	Baja
Tasa de fallas en la Estructura	Alta	Moderada	Baja

Fuente: Tolbert y Zucker (1999: 179)

Existen, además otros factores que intuitivamente los autores antes citados esperan tener un impacto en la institucionalización:

- Amplitud o rango de las instituciones en las que una estructura teorizada es relevante
- El número de “campeones”
- El grado en que la adopción de una estructura está relacionada a cambios costosos en la organización
- La fuerza de la correlación entre la adopción y los resultados esperados

Por otro lado, Scott y Meyer explican que cuando se llega al grado de institucionalización total, la única contribución distintiva que un individuo puede hacer está en la habilidad y el estilo de ejecución (2001:205).

En este sentido consideran que una forma de concebir los grados de institucionalización se ubica en términos de vulnerabilidad relativa a la intervención social; es decir, mientras que una organización es menos vulnerable a la intervención cuando se ubica incorporada a una estructura. Es decir, una institución altamente institucionalizada presenta un umbral de acción colectivo que difícilmente puede modificarse mediante la intervención.

Cuanto mayor sea el vínculo de una institución con las restricciones concebidas para ser socialmente exógenas – es decir, ya será a una autoridad moral (trascendental) socialmente exógena o a las supuestas leyes de la naturaleza-menor será la vulnerabilidad a la intervención (Scott y Meyer, 2001: 205).

Estos autores, además argumentan que cuando una colectividad da por hecho a una institución y por lo tanto no la cuestionan, es porque se ha interrumpido cualquier propensión a ponerla en tela de juicio debido a la eliminación de instituciones o principios alternativos.

Por otro lado, Huntington (1968) asocia una mayor institucionalización con una mayor adaptación, complejidad, diferenciación, aislamiento y unificación.

2.2.4 El viaje de las ideas

El término de “viaje” es presentado por Czarniawska y Sevón (1996), quienes así expresan este proceso de traslación de modelos organizacionales, principios administrativos y estándares de calidad que no solamente son transferidos a países distintos, sino también a campos organizacionales diferentes. Este viaje de ideas es explicado por los autores antes referidos de la siguiente manera:

“Para ser enviados o para viajar en el campo organizacional, las ideas deben ser empaquetadas en un objeto (...) portadores de ideas (...) Según los modelos hayan sido diseñados para otro uso, pueden ser descritos como “de segunda mano” sin encuadre cercano. Debido a que la idea ha sido traducida en diferentes modelos o formas en

diferentes prácticas en diferentes tiempos, ha creado poliformismo en lugar de isomorfismo”. (Czarniawska y Sevón, 2005:67)

Entonces, el viaje no solamente implica una transferencia del tiempo y del espacio, sino también de un contexto organizacional a otro. La reforma educativa actual está impregnada de un discurso sobre “calidad educativa”; será que este término ha emprendido un largo viaje en cuanto a tiempo, espacio y también, de un ámbito organizacional a otro. Si así fuera, ¿el contenido del mensaje permanece intacto?

El viaje de una reforma implica un proceso de codificación y decodificación, similar al que se establece en el modelo más simple de comunicación. Czarniawska y Sevón (2005) dan una descripción muy clara de cómo ellos perciben este proceso de traslado:

Para que una idea viaje a lo largo de un campo organizacional, debe ser separada de su entorno institucional (desincrustada) y traducida en un objeto como texto, una figura o un prototipo (empaquetado). Tal objeto entonces viaja a través del campo relevante de organizaciones a otro tiempo y espacio, donde se traduce para encajar en el nuevo contexto (desempaquetado). Finalmente, el objeto es trasladado localmente en una nueva práctica (reincrustado), y con el tiempo, la caja negra de la institución encierra la idea. Tal idea será entonces asumida en su nuevo entorno institucional y será, en su momento, desincrustada para viajar nuevamente a través del tiempo y espacio nuevamente” (p.48).

Entonces, las ideas (como los modelos organizacionales) emprenden un viaje a través de un “paquete”, que se percibe como el texto formal de su diseño, y a lo largo de las estaciones por las que va atravesando (léase las diferentes organizaciones, los diferentes momentos y espacios), va siendo interpretado –desempaquetado- por los actores organizacionales. Aquí es precisamente donde se considera de vital importancia retomar la importancia de la identidad organizacional, como un “filtro” a través del cual el cambio es interpretado y traducido.

Por lo tanto, se insiste, es necesario conocer que hay “detrás” de una reforma; qué objetivos explícitos e implícitos conlleva, y quién o quiénes han sido los principales artífices de la misma. Así lo expresan Czarniawska y Sevón, “el origen de las ideas es importante, ya que indica qué o de quién son los portadores de ideas que estamos imitando” (2005:66).

Ahora bien, en este sentido de adaptación a las presiones externas, es importante señalar que quien marca la tendencia es imitado por el resto puesto que, como se mencionó en las definiciones antes revisadas, dichos cambios tienen una racionalidad funcional y un cambio utilitario; en otros términos, el cambio es necesario porque es “mejor”. ¿Mejor para quién? Simplemente es superior, y por eso hay que imitarlo.

Czarniawska y Sevón (2005) explica que la idea de “mejora” responde a dos lógicas; por un lado, la razón pragmática (es mejor con base en sus cualidades), y por el otro a una explicación de la “mejora” es mejor en función de razones de poder-simbólicas (en la relación de procedencia en tiempo y espacio).

Entonces, se insiste: es necesario conocer la génesis de una reforma para poder comprenderla y desentrañar los objetivos que se expresan de forma explícita en el discurso, pero también aquellos que permanecen ocultos en el proceso de imitación y creación de la propuesta de cambio.

2.2.5 Alternativas al isomorfismo

Czarniawska y Sevón, (2005) han presentado una perspectiva diferente (para la autora de este trabajo, “alternativa”) a la del isomorfismo organizacional. Retoman el concepto de la traducción, término original de Michel Serres, y lo introducen para hacer una crítica a lo que se había denominado “difusión”, refiriéndose a la circulación de ideas, prácticas, costumbres e inclusive instituciones.

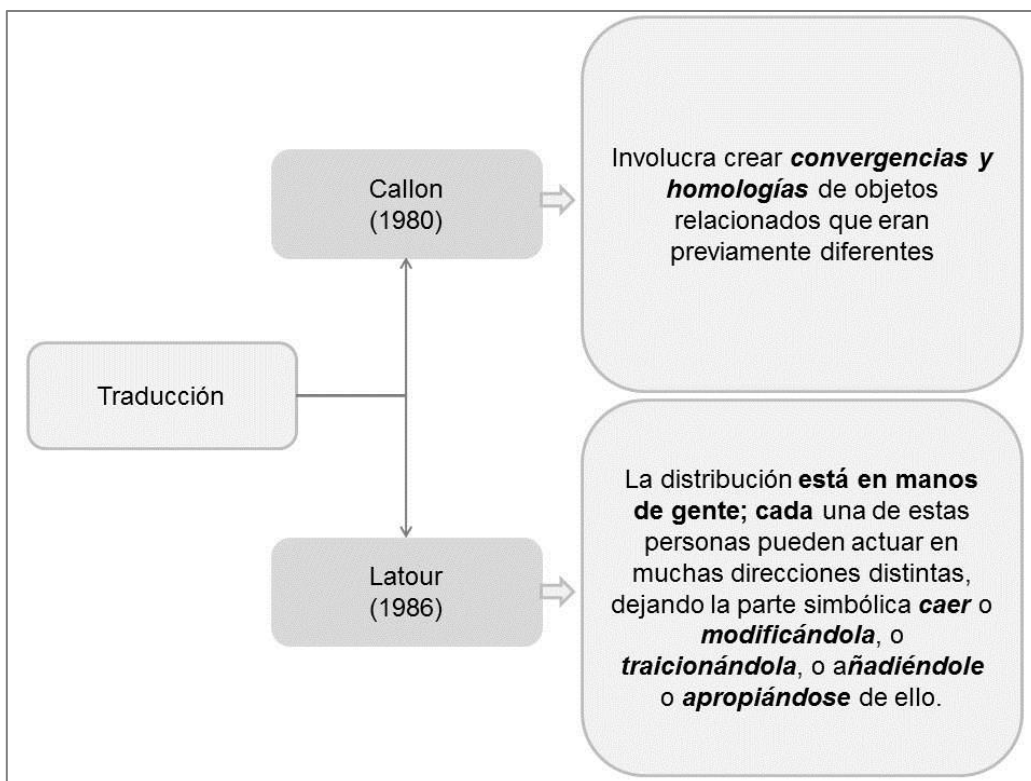
En una visión más congruente con el concepto de isomorfismo, Callon (1980, en Czarniawska y Sevón, 2005:8) afirma que “la traducción involucra crear convergencias y homologías de objetos relacionados que eran previamente diferentes”. Es decir, sí reconoce una tendencia hacia la similitud entre las organizaciones, como el resultado de la circulación de las ideas o modelos organizacionales.

En contraparte, Latour propone que en este proceso de circulación de las ideas, existe una transformación de las mismas; afirma que “...la distribución en tiempo y espacio de algo – afirmaciones, órdenes, artefactos, bienes- está en manos de gente; cada una de estas personas pueden actuar en muchas direcciones distintas, dejando la parte simbólica caer, o modificándola, desviándola, o traicionándola, o añadiéndole, o apropiándose de ello” (trad. Latour, 1986: 267 en Czarniawska y Sevón, 2005:8).

En la siguiente figura se muestran las dos visiones que se tienen respecto al concepto de la Traducción; mientras que una de ellas apuesta por una tendencia a la similitud, la otra propone que durante el viaje, la distribución de los modelos es transformada por la gente involucrada (ver figura 10).

Figura no.10

Visiones sobre la traducción



Fuente: Elaboración con base en Czarniawska y Sevón, 2005

Desde el panorama del cambio y de la traducción de los modelos organizacionales, se considera que el viaje implicado a través de las dimensiones temporales, espaciales y contextuales, genera una serie de codificaciones y decodificaciones realizadas por los diversos actores organizacionales involucrados. En términos de Czarniawska y Sevón, “...un objeto movido de un lugar a otro no puede salir sin cambios: el colocar algo en un nuevo lugar es construirlo de nuevo. Por lo tanto, la traducción es un concepto que evoca inmediatamente asociaciones simbólicas” (2005:8; énfasis propio).

Entonces, se hace necesario inquirir sobre si el efecto de una reforma como la educativa (que implica la traducción e interpretación a lo largo de un largo camino interorganizacional) puede ser el isomorfismo organizacional.

Hemos visto casos en los que una idea ha sido de hecho transformada en acción, generando nuevas rutinas. Erlingsdóttir (199) llamó este proceso de creación de prácticas homogéneas isopraxismo. Procesos de imitación pueden llevar a la adopción de los mismos nombres pero para diferentes formas y prácticas- isomymismo (Czarniawska y Sevón, 2005:48).

Es decir, a lo largo del viaje, pueden existir diversas formas de traducción y transformación; entre los que me parece interesante rescatar el concepto de isonymimismo; “...el mismo nombre no necesariamente indica la misma práctica –inclusive tampoco la misma forma. (...) La imitación de organizaciones puede llevar no sólo a la homogenización de formas (isomorfismo) sino, en algunos casos, puede llevar al esparcimiento de un nombre como “aseguramiento de la calidad” (Czarniawska y Sevón, 2005:55).

Un ejemplo, quizá, de este fenómeno en el que, a lo largo del viaje, lo que permanece constante sólo es un nombre, una etiqueta, puede ser reforzado por la conceptualización que Guajardo hace sobre el término de Calidad: “...el campo de aplicación de la calidad es tan amplio, que es imposible tener una sola frase que cubra todas las posibilidades (...) pero, aun tratándose de una misma aplicación y de un mismo producto, dos personas pueden tener ideas distintas sobre lo que es calidad o lo que es excelencia” (Guajardo, 1996: v) Entonces, a lo largo del tiempo y del espacio, lo que ha permanecido constante es el

término, aunque la esencia del concepto se ha transfigurado y se ha modificado según el contexto organizacional en el que se adopte.

Erlingsdóttir y Lindberg (2005) mencionan tres expresiones para distinguir cómo una idea puede ser homogenizada (isomorfismo) o heterogenizada en una organización, y que le ayudan a identificar comportamientos organizacionales; estas son:

- Nombre
- Forma
- Práctica

En este sentido, consideran que existen otras alternativas al isomorfismo organizacional:

- ❖ Isopraxismo; creación de prácticas homogéneas.
- ❖ Isonimismo; “adopción de los mismos nombres pero para diferentes formas y prácticas” (*Op.Cit.*:48)

Respecto al isonimismo, ahonda explicando que “la imitación de la organización puede no llevar a una homogenización de las formas (isomorfismo), sino, en algunos casos, puede llevar simplemente a la distribución de un nombre, como ‘aseguramiento de la calidad’” (Erlingsdóttir y Lindberg, 2005: 55)

Con relación al isopraxismo, el autor considera que esto es una consecuencia de la traducción, y que tal imitación o mimesis puede llevarse a cabo mediante la imitación o copia. “las prácticas pueden hacerse similares debido a conexiones construidas entre acciones separadas en tiempo y espacio...tal conexión puede ser descrita como ser simultáneamente cognitiva y emocional” (Erlingsdóttir y Lindberg, 2005: 64).

...un cuadro mucho más complejo y matizado que los efectos homogenizantes dictados por la teoría del isomorfismo institucional ...del mismo modo en que producen igualdad, las ideas pueden viajar por diferentes rutas, asumir nombres y formas desiguales, e inclusive ser transformados en prácticas desiguales. Por lo tanto, detectamos el nombre, la forma y la práctica como expresiones

diferentes de una idea a través de la cual las organizaciones pueden ser homogeneizadas o heterogeneizadas (Czarniawska y Sevón, 2005:70).

Adicionalmente, Erlingsdóttir y Lindberg (2005) describen otro tipo de práctica organizacional denominada Polimorfismo, la cual se describen como de “segunda mano”, debido a que la idea ha sido traducida a diferentes modelos en diferentes prácticas en diferentes momentos (p.67).

Para efectos de este trabajo, se entiende a la traducción como un proceso de decodificación de un mensaje (ideas, modelo, proceso o conocimiento) mediante asociaciones simbólicas. Este concepto difiere del de interpretación, pues en este último se consideran las variables de tiempo y espacio entre el momento, el espacio y el objetivo de la codificación del mensaje y la decodificación del mismo por el receptor.

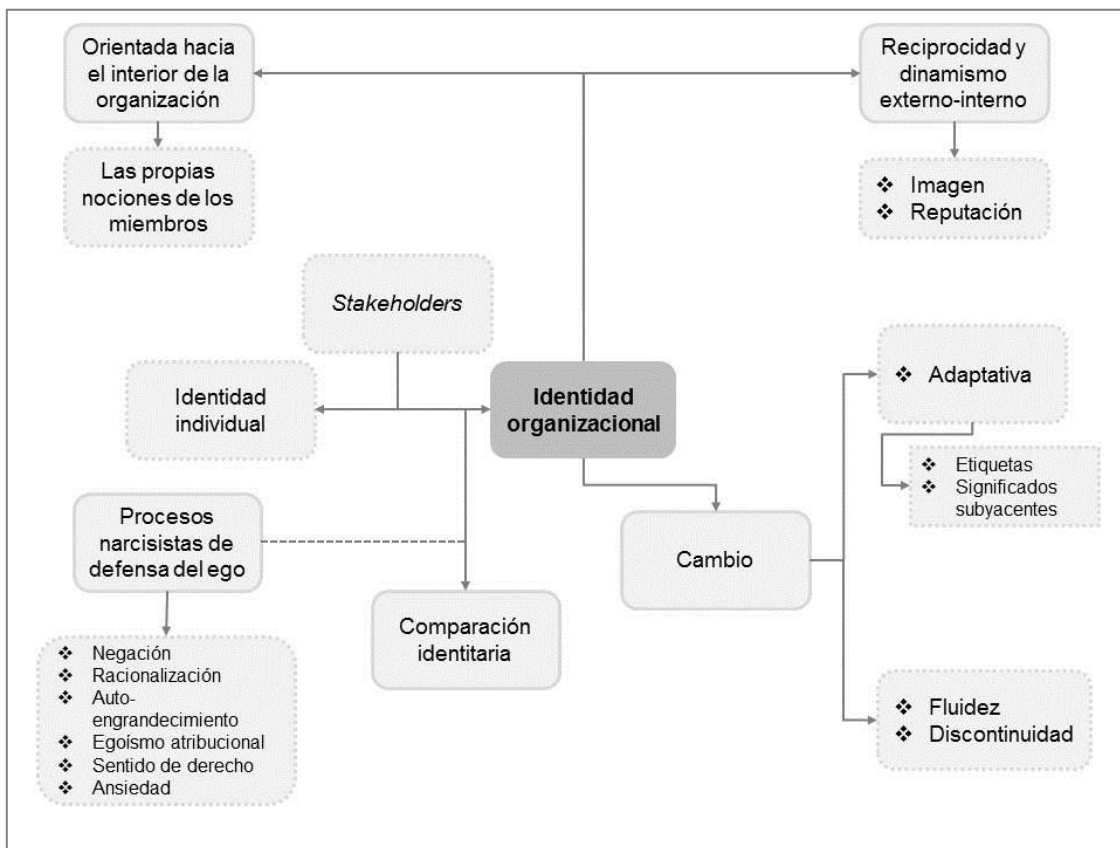
2.3 La identidad organizacional

“...una sociedad que funciona basada en la distinción” (Bourdieu, 2000)

En el presente apartado se realiza una revisión de las diversas aportaciones teóricas al concepto de identidad organizacional. Aquí, se aborda una aproximación de la identidad como orientada al interior de la organización, así como otra en la que se reconoce un intercambio del ambiente interno y externo que define la identidad. Adicionalmente, se aborda el tema de la identidad y cambio organizacional.

Figura no. 11

Identidad organizacional



Fuente: elaboración propia

La identidad, de acuerdo con Escamilla (1995), es un proceso multifacético e histórico que no puede ser explicado desde una sola perspectiva, y por lo tanto no puede ser explicada desde una relación de causa-efecto, sino que implica la correlación de aspectos que se influyen entre sí y por fenómenos sociales externos.

Lo cierto es que, hasta ahora, no se ha escrito la última palabra sobre la identidad. Sin embargo, la tendencia explica que los aspectos ideológicos, culturales y simbólicos adquieren cada vez una importancia fundamental para abordar este problema (Escamilla, 1995: 67).

Ortiz (1995) explica que la identidad puede ser analizada desde dos niveles: el personal y el colectivo, pero explica también que

ambos se interrelacionan formando aspectos diversos de un mismo fenómeno, ya que la personalidad se construye dentro del marco condicionante de lo social (...) la afirmación de un individuo o de un grupo es un medio de diferenciación relativo al grupo o a los individuos con los que ese confronta; es decir, la identidad surge por oposición y ésta no se afirma aisladamente (p.19).

En este sentido, Albert, Ashforth y Dutton, reconocen que las identidades se sitúan en la organización, en los grupos y en las personas (2000: 13). Dentro del análisis organizacional, el trabajo de Albert y Whetten (1985) ha introducido el concepto de identidad al asegurar que en las organizaciones, como los individuos, también pueden tener una identidad, basada en las creencias compartidas sobre lo que es diferenciante, esencial y duradero en la organización. Diversos autores (Brown, 1997; Whetten y Mackey, 2002; Puusa y Tolvanen, 2006; Corley, Gioia y Fabbri, 2008; Foreman y Whetten, 2002; Ravasi y Rekom, 2003; Scott y Lane, 2000; Ravasi y Schultz, 2006; Nag, Corley y Gioia, 2008; Clegg, Rhodes y Kornberger, 2007) reconocen el trabajo de Albert y Whetten (1985) como uno de los pioneros y más influyentes en el estudio de la identidad organizacional.

En este documento, el estudio de la identidad organizacional se categoriza en tres orientaciones principales; los trabajos que orientan la definición y descripción del proceso de construcción de la identidad organizacional como un proceso o resultado interno de una organización auto-absorta, aquellas con un enfoque en la reciprocidad y dinamismo de los ambientes interno y externo en la construcción/reconstrucción de la identidad organizacional, y *otras* aportaciones que se orientan a la influencia del ambiente externo de

las organizaciones bajo contextos organizacionales específicos. Esta clasificación analítica se fundamenta en la explicación sobre la naturaleza y particularmente en el énfasis sobre la génesis y transformaciones en el constructo de la identidad organizacional.

2.3.1 Identidad auto-absorta

En estos trabajos, la identidad organizacional se explica a través de procesos internos a la organización; aun cuando en algunas de ellas se considera la perspectiva de los “otros” (los no-miembros organizacionales), la definición y construcción de la identidad se forma a partir de las propias nociones de los miembros de la organización sobre lo que ellos son, y lo que, desde su perspectiva, los demás creen que ellos son.

Para Margolis y Hansen, la identidad organizacional consiste en “el propósito, el fundamento por el que es importante que la organización exista”. (2002: 289). Y distingue además los conceptos de: filosofía de la organización, que hace referencia a cómo los miembros de la organización realizan su trabajo en una forma distintiva; y propósito de la organización, que define por qué es importante la existencia de la organización y por lo tanto revela el significado real del trabajo de la organización (Margolis y Hansen, 2002: 289).

Juntos, el propósito y la filosofía, constituyen la identidad de la organización creando un campo mental organizacional que no puede ser significativamente alterado sin afectar severamente lo que es la organización y cómo sus miembros se relacionan con ella. (Margolis y Hansen, 2002: 289)

Dutton y Dukerich (1991) explican que la identidad organizacional es un concepto que describe lo que los miembros creen que es su carácter, y se complementa con la imagen que ellos mismos forman a partir de los atributos que creen que la gente fuera de la organización utiliza para distinguirla del resto de las organizaciones.

Explican entonces que la identidad de la organización y la imagen “son constructos que se sostienen en las mentes de los miembros” (Dutton y Dukerick, 1991:547), por lo que es

importante distinguir estos conceptos del de reputación, que se refiere a “los atributos que los ajenos a la organización le atribuyen a ésta” (p. 547).

Desde esta perspectiva, se considera que la “imagen e identidad guían y activan las interpretaciones individuales sobre un asunto y las motivaciones para la acción sobre ello, y tales interpretaciones y motivaciones afectan los patrones de la acción organizacional a lo largo del tiempo” (Dutton y Dukerick, 1991: 517). De esta manera, las organizaciones responden (se adaptan y cambian) ante las presiones del ambiente.

Desde la teoría de la identificación social, Puusa y Tolvanen (2006) consideran a la identidad organizacional como un concepto multinivel que involucra la identidad individual de los miembros de la organización, y de la organización en sí; “la identidad organizacional refleja las múltiples perspectivas de varios constituyentes que conforman la membresía organizacional, y existe sólo en el sentido que los miembros comparten un entendimiento sobre lo que debería de ser” (p.32).

Además, explican que la relación entre la identidad individual y organizacional es recíproca y se influyen mutuamente en un proceso dinámico y dialéctico;

la identidad organizacional a un nivel individual representa los atributos distintivos que los individuos asocian con su membresía a una organización particular. A nivel organizacional, en cambio, la identidad es formada por la aglomeración de atributos distintivos de los miembros individuales (Puusa y Tolvanen, 2006: 30).

Se define a la identificación como “el sentimiento de un individuo de unidad o pertenencia a una organización, [y consideran que] la identidad organizacional afecta el nivel de identificación de los individuos con una organización, lo que a su vez crea confianza” (Puusa y Tolvanen, 2006:29).

Por su parte, Foreman y Whetten describen a la identificación organizacional como un tipo de proceso de comparación identitario llevado a cabo por miembros organizacionales. A más alto nivel de congruencia resultado de este proceso comparativo, más alto el nivel de identificación de los miembros” (2002: 619).

Además, explican que los procesos de comparación de la identidad se han operacionalizado en al menos dos formas;

1. La evaluación de los miembros de la identidad de la organización con base en su propia identidad
2. Una comparación entre las percepciones de los miembros de lo que es la identidad organizacional actual con lo que ellos preferirían que fuera su identidad (Foreman y Whetten, 2002: 619).

Tales comparaciones, poseen un componente evaluativo; como resultado, se puede generar una congruencia/brecha identitaria, que se refiere a “la distancia cognitiva entre las afirmaciones identitarias actuales e ideales” (Foreman y Whetten, 2002: 620).

Asimismo, Foreman y Whetten (2002) retoman el concepto de organización de identidad híbrida de Albert y Whetten (1985), que se refiere a organizaciones “compuestas de dos o más tipos que normalmente no se esperaría que vayan juntas” (1985:270) y que pueden ser consideradas simultáneamente como dos tipos diferentes de organización. Por lo tanto, Foreman y Whetten explican que las considerarse organizaciones híbridas-normativas-utilitarias con dos sistemas de valores aparentemente incompatibles:

- Sistema normativo, enfatizando las tradiciones y los símbolos, internalización de una ideología y altruismo
- Sistema utilitario, caracterizado por la racionalidad económica, maximización de las utilidades y el interés propio” (2002: 621).

En la perspectiva de la categorización social, Brown (1997) explica que “las identidades colectivas, en la forma de grupos y organizaciones, literalmente tienen necesidades de autoestima, que son reguladas en forma narcisista” (p.649; énfasis propio). Considera que la identificación de los miembros de una organización con la misma, el autoestima de los individuos, y el autoestima de la organización, se lleva a cabo a través de los procesos narcisistas de defensa del ego: negación, racionalización, auto-engrandecimiento, egoísmo atribucional, sentido de derecho y ansiedad (Brown, 1997; énfasis propio).

El autoestima es definido por Brown como “el grado de correspondencia entre el ideal individual (ego ideal) y los conceptos reales sobre uno mismo”, y explica que “una baja autoestima hace a los individuos más abiertos a la influencia social” (1997: 645).

El autor señala que los miembros de un grupo u organización, conceden y/o niegan verdades que, desde su perspectiva, resultan desagradables para ellos mismos y para los otros (los no-miembros de la organización), en un intento de preservar el autoestima. Sin embargo, tales adaptaciones de las organizaciones se realizan con base en las demandas sociales de racionalidad.

En este sentido, explica que “el orden social de las instituciones establece ‘principios selectivos’ que destacan y oscurecen eventos, controlan la memoria y proveen categorías para el pensamiento, establecen los términos del auto-conocimiento y fijan identidades” (Brown, 1997:656). Esto es, la identidad está determinada en función de la legitimidad de las características que se consideren deseables, propias y apropiadas.

Entonces, los atributos de legitimidad están mediados por procesos de identificación de los miembros de la organización; y “el grado de identificación entre un individuo y una categoría social dependerán crucialmente de la regulación colectiva del autoestima de los individuos a través de los procesos narcisistas de defensa del ego” (Brown, 1997: 665), y es a través de estas conexiones que el autor busca no incurrir en la reificación de la organización.

El narcisismo en las organizaciones se expresa de la siguiente manera:

- Negación; niegan hechos sobre ellas mismas a través de sus voceros.
- Racionalización; ofrecen racionalizaciones que estructuran el pensamiento y justifican sus acciones o inacciones, así como sus responsabilidades.
- Auto-engrandecimiento; se atribuyen a sí mismas de derechos y se auto determinan únicas.
- Egoísmo atribucional; atribuyen el éxito de sus decisiones a factores internos y el fracaso a factores externos.
- Sentido de derecho; asumen el derecho de una existencia exitosa prolongada.

- Ansiedad; las organizaciones sufren de anomia y alienación, por lo que requieren de una cultura compartida, un orden moral y un sentido de propósito común para auto protegerse. (Brown, 1997: 652-653)

2.3.2 Reciprocidad y dinamismo interno-externo

En una mirada desde la teoría del actor social, Whetten y Mackey (2002) consideran que las organizaciones son construcciones sociales, lo cual implica que la identidad organizacional es

Un conjunto de afirmaciones de la identidad categorizadas (quién o qué afirmamos ser, categóricamente) en referencia a un conjunto de categorías sociales institucionalmente estandarizadas [y] la identidad organizacional debe responder a la adquisición del equivalente funcional de los individuos asignados” (p. 397).

Explican además que así como los individuos requieren identidades, también las organizaciones las requieren, puesto que les permite desarrollarse y tener responsabilidades en el contexto social. Por lo tanto, resulta de vital interés la auto-definición de la organización, puesto que en ella se especifica que tan similar o qué tan distinta es del resto de las organizaciones.

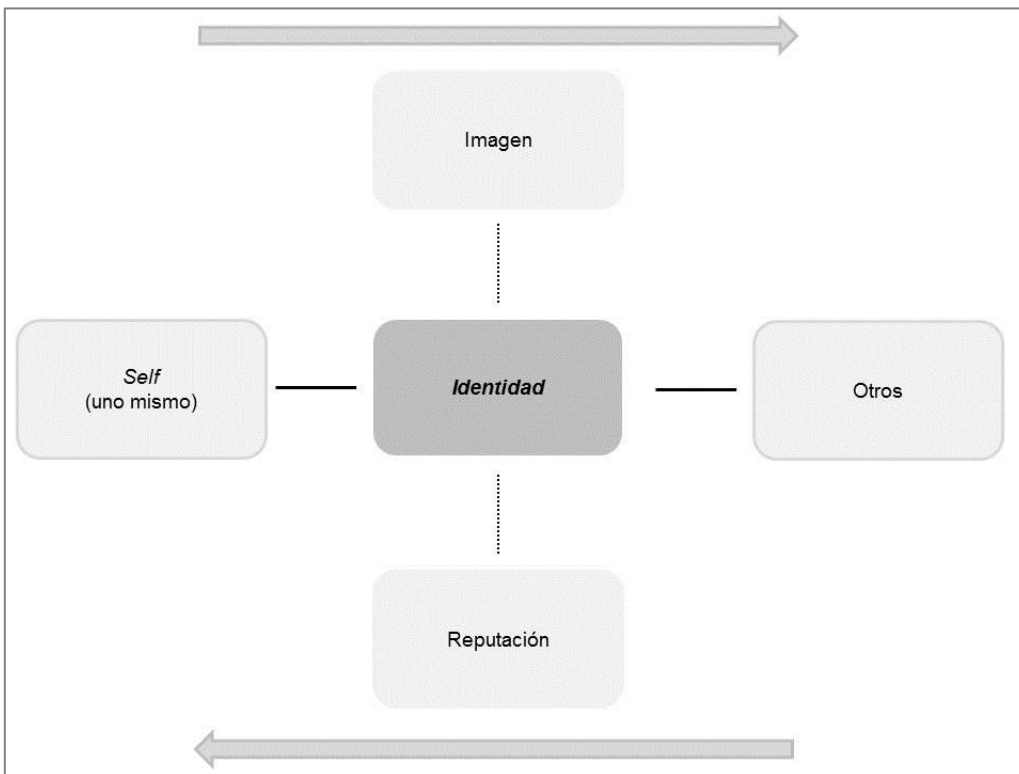
Además, consideran necesaria una distinción entre los conceptos de imagen y reputación. Definen a la imagen organizacional como “lo que los agentes organizacionales desean que los agentes externos comprendan que es lo más central, distintivo y perdurable de su organización [consistente con la idea de imagen proyectada]” (Whetten y Mackey, 2002: 401).

Por otro lado, consideran que la reputación es “un tipo particular de retroalimentación que reciben de los *stakeholders* respecto a la credibilidad de sus afirmaciones de la identidad” (Whetten y Mackey, 2002: 401). Explican además que, “la identidad, la imagen y la reputación son componentes fundamentales del proyecto de auto-administración-...la imagen y la reputación son considerados como componentes de los procesos simétricos de

comunicación entre la organización (self) y los *stakeholders* relevantes (otros)” (ver figura 12).

Figura no. 12

El proyecto de auto-mantenimiento consistente de identidad, imagen y reputación



Fuente: Whetten y Mackey, 2002: 401

Gioia, Schultz y Corely (2000) consideran que la identidad tiene una naturaleza dinámica, fluida e inestable, a pesar de que mantiene una aparente estabilidad. Lo explican de la siguiente manera:

Las interpretaciones cambian...significan diferentes cosas para diferentes grupos en diferentes momentos. Hay una necesidad de reasegurar la continuidad para los miembros...pero las representaciones y traducciones para la acción toman diferentes formas a lo largo del tiempo. Entonces, a pesar de que el centro aparece estable, es efectivamente fluido debido a su ambigüedad práctica (Gioia et al., 2000:65).

Los cambios de la identidad se pueden explicar a través de la imagen proyectada, esto es, la “retroalimentación de los ajenos a la organización sobre la impresión que tienen de la misma, (impresiones pasajeras) de la organización desde sus interpretaciones idiosincráticas y de otra información disponible obtenida de...otros agentes” (Gioia et al., 2000: 70). Tal imagen, “a menudo actúa como una fuerza desestabilizadora...que frecuentemente requiere que los miembros revisen y reconstruyan su sentido del ser organizacional” (p.67).

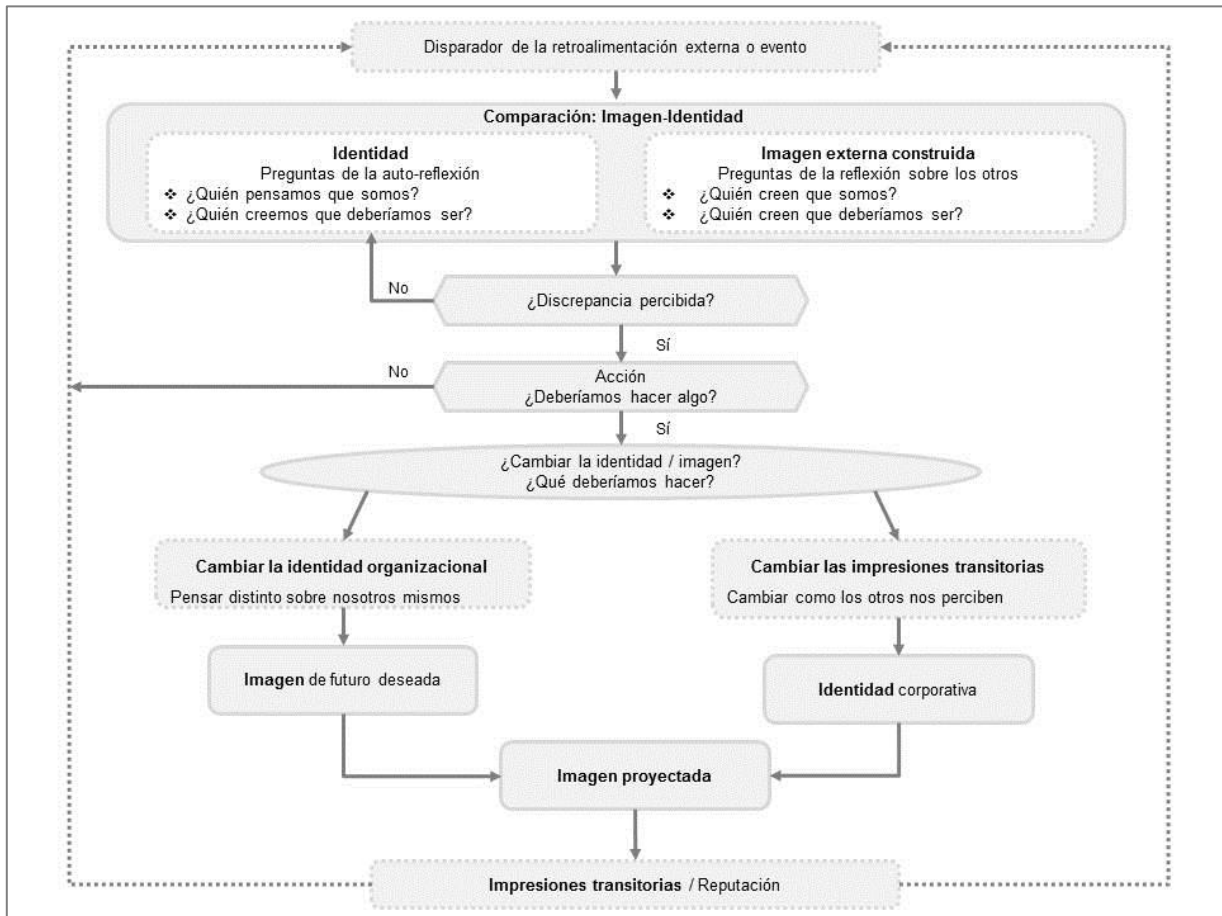
Además explican que la auto-percepción de la organización está relacionada con una comparación (implícita o explícita) de la identidad con las construcciones externas de la imagen; si no hay diferencias importantes en la comparación, entonces la identidad es afirmada y no hay una necesidad aparente de cambio. Sin embargo, cuando hay discrepancias importantes, existen dos posibilidades: ya sea que los miembros de la organización decidan que es aceptable y no vale la pena reconciliar ambas percepciones, o bien que la alta gerencia decida emprender una acción. En el segundo caso, existen dos opciones, que se cambien aspectos de la identidad, o que se intente cambiar la percepción de los externos a la organización (las impresiones externas o reputación).

En este modelo, Gioia et al. Presentan la relación identidad-imagen como un proceso cíclico en el que “la imagen externa actúa como el concepto primario que une a la auto-definición organizacional a través de la auto-reflexión con la auto-definición a través de otra reflexión” (2000:70). Entonces, las características de dinamismo y mutabilidad de la identidad organizacional son las que permiten a la organización una mejor adaptación, y por lo tanto tiene implicaciones para su supervivencia (p.74).

Resulta también interesante que el modelo de Gioia et al. (2000) considera la posibilidad de que la acción orientada a cambios en las impresiones externas/reputación, busque proyectar imágenes falsas sobre ellos mismos, o bien sobre otros agentes externos a la organización para obtener algún beneficio de ello.

Figura no. 13

Modelo del proceso de Interdependencia Identidad-Imagen



Fuente: Gioia, Schultz y Corley, 2000: 69

Nag, Corley y Gioia coinciden, y definen a la identidad organizacional en función de las preguntas “‘quiénes somos’ y ‘qué hacemos’ como una organización [y consiste en] tanto las etiquetas como sus significados subyacentes” (2007: 843)

Al igual, Corley, Gioia y Fabbri consideran que “la identidad de una organización consiste en (1) las etiquetas compartidas para describir el “sentido del ser” entre los miembros de la organización y con otros, y (2) los significados asociados con esas etiquetas” (2008: 7).

Por lo tanto, consideran que la identidad tiene la característica de ser adaptativa, puesto que ésta “se adapta a las percepciones cambiantes de los otros mientras conserva un sentido de continuidad” (Corley et al., 2008: 7); esto es, la identidad se reconsidera y reconstruye a medida que los miembros de una organización confrontan su conocimiento y las perspectivas de los no-miembros de la organización.

Gioia et al. hacen una distinción entre la durabilidad y la continuidad de la identidad. Una identidad durable es aquella que “permanece igual a lo largo del tiempo” (p.65), mientras que una identidad con sentido de continuidad “es aquella que cambia en su interpretación y significado mientras que mantiene las etiquetas para las creencias ‘centrales’ y valores que se extienden a lo largo del tiempo y contexto” (p.65).

Asimismo, Pereira, de Pádua y Moreira (2008) consideran que la identidad de las organizaciones es multifacética, y que puede entenderse como un estado de ambigüedad de la identidad. Debido a que las organizaciones se encuentran en un estado permanente de cambio, también se encuentran así sus identidades, las cuales se encuentran influenciadas por los diversos discursos generados en sus grupos sociales y contextos ideológicos (p.190).

Hatch y Schultz (2005) aportan una perspectiva de la identidad organizacional basada en un trabajo análogo al “I” y el “Me” de Mead¹ en el que se considera que la identidad organizacional se construye, mantiene y cambia a partir de la interacción de los procesos de la identidad y la imagen -espejo e impresiones-, con los procesos de la identidad y la cultura -reflejo y expresiones (ver figura 14).

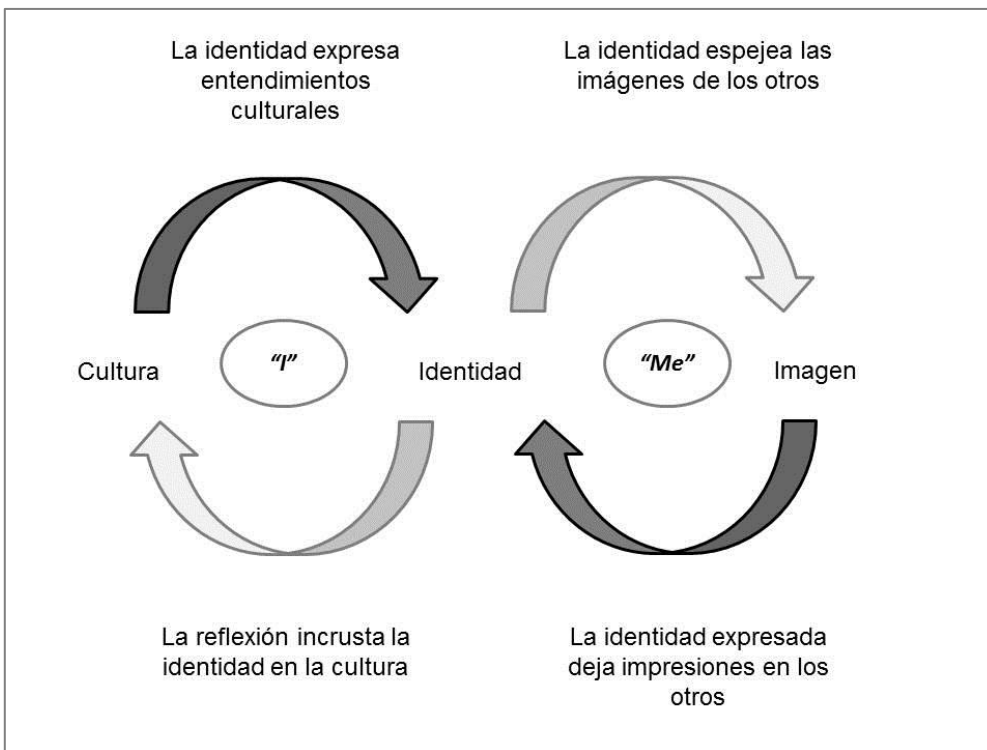
En esta perspectiva, la cultura organizacional es “el contexto de las definiciones internas, [mientras que] las imágenes organizacionales [son] el sitio de las definiciones externas de la identidad organizacional”, y ambas se influyen mutuamente. ” (Hatch y Schultz, 2005:116).

¹ Mead define al “I” y “Me” como dos procesos simultáneamente distinguibles e interdependientes. El “I” es la respuesta del organismo a las actitudes de los otros, mientras que el “me” es el conjunto organizado de actitudes de otros con los que se asume a sí mismo. Las actitudes de otros constituyen un “me” organizado, y luego uno reacciona a ese acto como un “I” (Mead, 1934 en Hatch y Schultz, 2005: 118)

En otras palabras, la imagen organizacional, se concibe como “el conjunto de visiones sobre la organización sostenida por aquellos que actúan como los ‘otros’ de la organización” (Hatch y Schultz, 2005:120). Consideran que las imágenes externas de los *stakeholders* permean a la organización, y que es posible identificar “rastros de las propias imágenes de los stakeholders en la identidad organizacional” (p.124), especialmente en la época actual en la que los “otros” tienden a involucrarse más con las organizaciones y a cruzar las fronteras organizacionales. Por otro lado, la cultura organizacional se refiere a “los entendimientos tácitos (supuestos, creencias y valores) para dar sentido, incluyendo la auto-definición interna” (Hatch y Schultz, 2005:121)

Figura no. 14

Cómo se construyen el *I* y el *Me* organizacionales dentro del proceso del Modelo de Dinámicas de Identidad Organizacional



Fuente: Hatch y Schultz, 2005: 120

Por lo tanto, describen a la identidad organizacional como

el resultado inmediato de la conversación entre las auto-expresiones organizacionales (culturales) y las imágenes reflejadas de los stakeholders, reconociendo sin embargo que lo que es afirmado por los miembros de la organización u otros stakeholders será pronto retomado por los procesos de impresión y reflexión que retroalimentan en futuros procesos de espejeo y expresión (Hatch y Schultz, 2005:122).

Consideran que la identidad no es totalmente cultural ni totalmente basada en la imagen, sino que se encuentra construida por un conjunto dinámico de procesos que interrelacionan ambos. Es decir, considera a la identidad como el resultado de un proceso recíproco entre expresiones, reflejos, espejeo e imágenes.

- Espejeo; proceso por el cual la identidad es reflejada en las imágenes de los otros
- Reflejo; el proceso por el cual la identidad se inscribe en entendimientos culturales
- Expresión; proceso por el cual la cultura se da a conocer mediante las afirmaciones de la identidad
- Impresión; proceso por el cual las expresiones de la identidad dejan impresiones en otros (Hatch y Schultz, 2005: 117)

Reconocen que una disociación entre la cultura y la imagen, genera disfunciones en la organización, y éstas pueden ser narcisismo o pérdida de cultura organizacional. El narcisismo se refiere a una identidad internamente enfocada y auto contenida, “los miembros organizacionales infieren su identidad con base en cómo ellos se expresan ante los otros, y reflejan en quienes son a la sombra de sus auto-expresiones” (Hatch y Schultz, 2005:130).

Por el contrario, la pérdida de cultura organizacional resulta en una hiper-adaptación, debido a prestar demasiada atención a las imágenes y el poder de los *stakeholders*. En estos casos, es posible afirmar que “la identidad es simulada cuando las proyecciones orientadas a impresionar a los otros no tiene referente fuera de los reflejos en el espejo, esto es, cuando la cultura organizacional que previamente fundó las imágenes organizacionales desaparece de la vista” (Hatch y Schultz, 2005:135).

Hatch y Schultz (2005) señalan también que el poder tiene un papel importante en las dinámicas de la identidad, en tanto que se le reconoce como una fuerza que puede influenciar en algunos de los procesos del modelo, y ello tiene connotaciones negativas. Por

el contrario, “cuando las dinámicas de identidad organizacional están balanceadas las influencias de la cultura y la imagen, una identidad organizacional sana resulta de los procesos que integran los intereses y actividades de todos los grupos interesados relevantes” (p. 129).

2.3.3 Otras aproximaciones a la identidad organizacional

La propuesta de Clegg, Rhodes y Kornberger (2007) se dirige específicamente a organizaciones que se ubican en industrias emergentes; explican que debido a que las organizaciones operan dentro de órdenes establecidos, es necesario crear un orden cuando no lo existe. Por lo tanto, definen la identidad organizacional como “una respuesta a la diferencia; específicamente, una respuesta tanto a la diferencia espacial y a la diferencia en la temporalidad” (Clegg et al. 2007: 507).

- Diferencias espaciales de la identidad; cómo las organizaciones de industrias emergentes dibujan sus diferencias y similitudes con otras organizaciones para posicionarse.
- Diferencias temporales; en relación a la forma que construyen su identidad en términos de intercambios de igualdad/diferencia de su propia identidad a lo largo del tiempo (Clegg et al., 2007: 506-507).

La relación entre ambas formas de diferencia, permite la construcción de un sentido de identidad organizacional legítimo, al mismo tiempo que se reducen los niveles de ambigüedad:

La creación de la legitimidad en nuevas industrias está ligada a la capacidad de los empresarios de utilizar un lenguaje y comportamiento simbólico así como su habilidad de comunicar internamente historias consistentes sobre lo que hacen y por qué lo hacen como lo hacen (Clegg et al., 2007: 509).

Los autores entonces rechazan que la identidad posea las características de distintiva y duradera, sino que es conflictiva, múltiple y negociada, y se contextualiza en las diferencias. “No es una esencia o una substancia encarnizada por características; sino que la

identidad organizacional está presentada e incrustada en un campo de diferencias” (Clegg et al., 2007:510).

En una propuesta de la teoría de la identificación, Scott y Lane (2000) integran las teorías de la identidad organizacional y la identificación organizacional para dar cuenta de que “la identidad emerge de interacciones complejas, dinámicas y recíprocas entre los gerentes, los miembros de la organización y otras partes interesadas [*stakeholders*]” (Scott y Lane, 2000: 43).

En esta perspectiva, los gerentes desempeñan un papel fundamental en la construcción de la identidad organizacional, puesto que son ellos quienes seleccionan y diseñan las imágenes organizacionales deseadas con el/los objetivo(s) de: fortalecer sus percepciones sobre su afiliación y rol de liderazgo en la organización, obtener beneficios organizacionales y alcanzar metas (razones estratégicas), ser precisos, puesto que consideran que la imagen tiene una bases de verdad y es probable que sea creída entre la audiencia, incrementar la atención de los interesados, reforzar la legitimidad organizacional. (Scott y Lane, 2000: 48-53).

Además, Scott y Lane (2000) señalan que en la construcción de las imágenes, los gerentes las orientan hacia ciertos *stakeholders*;

En la medida que los gerentes perciban a un stakeholder como poderoso, legítimo y con un reclamo apremiante [urgente], ellos consideran las necesidades, valores y creencias de ese stakeholder más atentamente en la construcción de las imágenes organizacionales deseadas (p. 55).

En este sentido, explican que la fortaleza de la identificación de las partes interesadas con la organización se relaciona de manera estrecha con sus percepciones de urgencia y consecuente presión a la organización:

A medida que la organización se identifica con un stakeholder, la accesibilidad y centralidad de una identidad social organizacional aumenta, y la identidad social se vuelve más importante para el stakeholder. Con el aumento en importancia, los stakeholders percibirán que sus reclamos a la organización son más urgentes, y probablemente presionarán tales reclamos más activamente a los managers de la organización (Scott y Lane, 2000: 55).

2.3.4 Identidad y cambio

Margolis y Hansen explican el cambio como “un inescapable fenómeno de la vida organizacional moderna, [que] dramáticamente transforma el panorama de la organización y crea un ambiente de incertidumbre” (2002: 277).

Con base en la definición de identidad organizacional de Albert y Whetten (1985), consideran que la identidad organizacional es “la esencia natural de la organización...una fuente de estabilidad, definición para sus miembros y una base para la acción” (Margolis y Hansen, 2002: 277), y argumentan que es necesario recurrir a la metáfora de la autopoiesis para la explicación del cambio en las organizaciones.

Las relaciones con el ambiente están estructuradas para mantener la identidad. En lugar de adaptarse al ambiente, la organización autopoietica ve al ambiente como una proyección de sí mismo. El sistema debe reorganizar su perspectiva al ambiente para alinear sus acciones con su esencia (Margolis y Hansen, 2002: 279).

Además, Margolis y Hansen (2002) explican que es imperativo conocer los supuestos que subyacen a la esencia de la organización y de la cultura, de lo contrario el cambio organizacional enfrentará resistencia y dificultades.

Consideran que la identidad organizacional no es fluida por sí misma, pero sí se requiere fluidez (modificación y cambio) en algunos de sus atributos para una sustentabilidad a largo plazo (Margolis y Hansen, 2002: 292). Entonces distinguen dos tipos de atributos:

Atributos centrales. Definen lo que es central, distintivo y perdurable: filosofía y propósito. Sin el propósito, no hay referente para anclar las acciones y comportamientos, y sin la filosofía, no hay un marco para realizar los trabajos centrales de la organización.

Atributos de aplicación. No son centrales y su capacidad de permanencia depende de las necesidades de la organización: proyecciones, prácticas y prioridades. (Margolis y Hansen, 2002: 292-294).

Retomando la explicación de Gioia, Schultz y Corley (2000) de la identidad como un concepto fluido e inestable basado en las interrelaciones recíprocas entre la identidad y la imagen, es importante desatacar que esta perspectiva defiende que es justamente la

inestabilidad lo que le confiere a la identidad una característica adaptativa que permite el cambio (p. 63).

La aparente durabilidad de la identidad está de hecho contenida en la estabilidad de las etiquetas utilizadas por los miembros de la organización para expresar quién o qué creen que es la organización, pero el significado asociado con esas etiquetas cambia por lo que la identidad es de hecho mutable (Gioia et al., 2000: 64).

Asimismo, Corley, Gioia y Fabbri (2008) argumentan que la construcción y reconstrucción de la identidad “está entrelazada con un proceso continuo de aprendizaje organizacional porque la organización debe continuamente reaprender su identidad a medida que su ambiente recursivamente representado influencia la toma de acciones” (p.3).

Debido a que la identidad organizacional consiste de creencias colectivamente compartidas y percepciones sobre lo que significa ser ‘nosotros’ como organización, cualquier cambio en ese sentido colectivo necesariamente involucra cambios en los significados intersubjetivos. Sin embargo, esos cambios no son siempre reconocidos por los miembros ni explícitamente etiquetados como aprendizaje si se reconocen” (Corley et al., 2008: 6, subrayado propio).

Desarrollan el concepto de aprendizaje basado en el significado, y lo definen como “una forma sutil de aprendizaje organizacional que surge de los cambios en los significados intersubjetivos” (Corley et al., 2008:2) que se crean y sostienen por medio de la interacción cultural. Explican que el aprendizaje asociado con el cambio identitario tiende a ser sutil y se basa en cambios de los significados intersubjetivos y culturales, y los “artefactos culturales como el lenguaje, los símbolos y los rituales facilitan la expresión y transmisión de entendimientos compartidos de las acciones y eventos a través de la organización” (Corley et al., 2008:5).

En este sentido, el cambio en la identidad es posible mientras que aparenta tener resistencia o continuidad, en virtud de que “los miembros mantienen etiquetas consistentes para los elementos de su identidad a lo largo del tiempo, pero los significados asociados con tales etiquetas cambian para ajustarse a las necesidades” (Corley et al., 2008: 3).

Entonces, considerando que la identidad organizacional consiste en “etiquetas usadas para describir el sentido de la organización entre los miembros de la organización y con los

otros, así como los significados asociados con esas etiquetas...la aparente estabilidad de la identidad de una organización reside en la estabilidad de etiquetas consistentes para describirla, mientras que los significados asociados con tales etiquetas cambian para igualar las expectativas externas y los objetivos internos” (Corley et al., 2008: 7).

Nag, Corley y Gioia consideran que el cambio organizacional involucra al conocimiento en alguna forma (técnico, del negocio, de los procesos, etcétera), y consideran importante reconocer que

La práctica, actúa como un eje que conecta la identidad organizacional y el conocimiento. Es a través de la práctica que un concepto influencia al otro- la identidad incluye en el uso del conocimiento al conectar al conocimiento con la acción, y el uso del conocimiento influye en la identidad al proveerle los marcos de comportamiento para su manifestación y mantenimiento” (Nag et al., 2007: 822).

[entonces] no es meramente la presencia de nuevos contenidos que es tan importante al traer nuevo conocimiento a la organización, sino el efecto que el nuevo conocimiento tiene en el conocimiento y prácticas de uso colectivas más afectadas por el cambio (p. 841).

El conocimiento, arraigado en el contexto social, se convierte en “un concepto organizacional a través de sus manifestaciones locales en las prácticas colectivas de los miembros de la organización” (Nag et al., 2008: 841). Es decir, el conocimiento no existe de forma independiente de los miembros de la organización, sino que se manifiesta en sus prácticas y actividades organizacionales.

Entonces, los autores consideran que la dificultad de alcanzar el cambio no debe reducirse a las resistencias (nivel individual) o a las barreras (nivel macro), sino proponen el análisis de la complejidad del cambio a partir del concepto de disuadores, “que es la perspectiva de que las dificultades para el cambio organizacional emergen de formas colectivas de pensar y hacer” (Nag et al., 2008: 842).

En este sentido, explican que es posible hablar de un cambio adaptativo, puesto que “a pesar de que las etiquetas permanecen iguales, la adaptación de prácticas consistentes con esas etiquetas sí pueden facilitar cambios en sus significados... permanecer igual mientras se cambia” (Nag et al., 2008).

Por lo tanto, en esta perspectiva se considera que el cambio en la identidad organizacional puede ocurrir: “1. a través de un cambio en las etiquetas utilizadas para expresar la identidad...o 2. A través de un cambio en los significados subyacentes en esas etiquetas” (Corely y Gioia, 2004:5).

Las implicaciones de la relación identidad-imagen para los esfuerzos de un cambio planeado en la organización no son intrascendentes; por el contrario, se considera que

los proyectos de cambio frecuentemente involucra una visionaria imagen futura proyectada como un ímpetus y guía para lograr cambios en su estructura, procesos, desempeño y prestigio...[tales imágenes] requieren la reexaminación de la identidad actual. Si la identidad existente no puede ser alterada de alguna manera, el esfuerzo de cambio muy probablemente no será exitoso (Gioia et al., 2000:71)

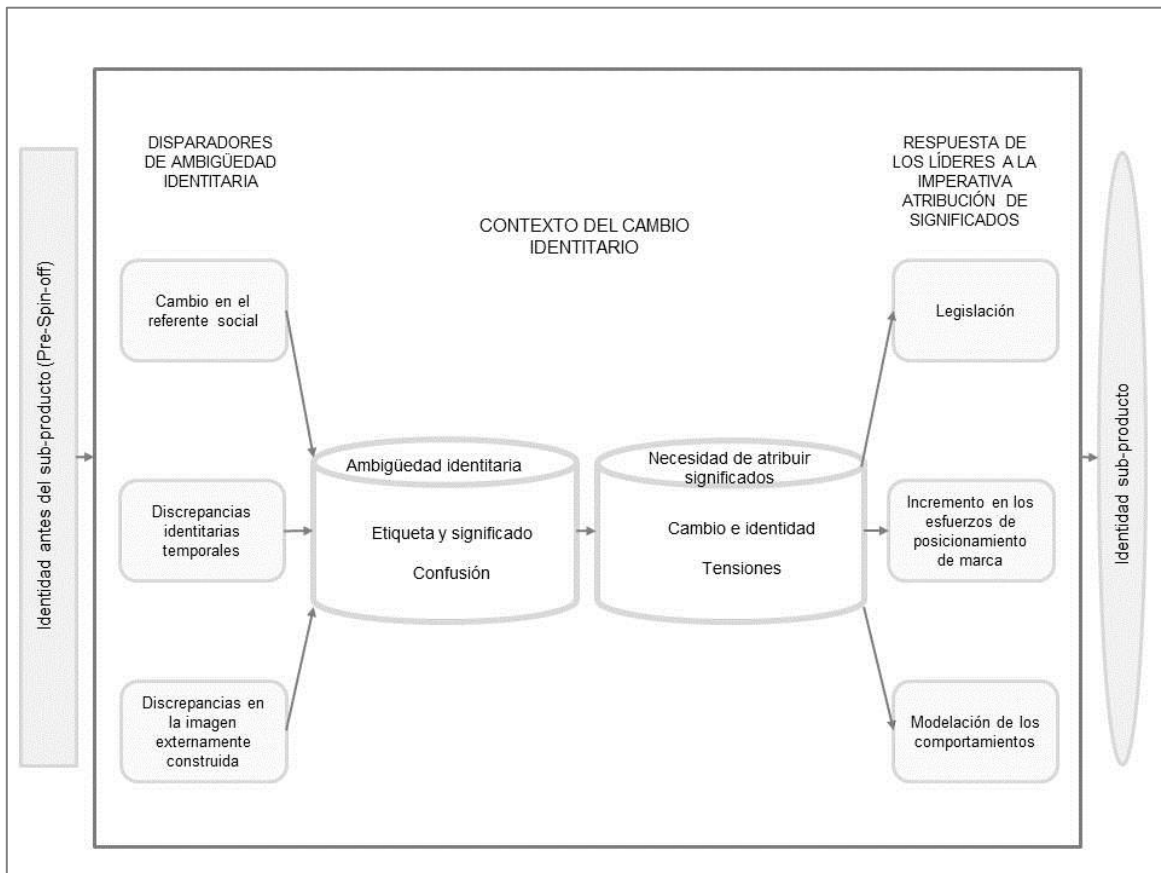
Corely y Gioia (2004) consideran que el cambio organizacional es ahora “tan ubicuo que la experiencia de cambio se ha convertido en una especie de constante en las organizaciones modernas...parece estar en todas partes todo el tiempo, así que la fluidez y discontinuidad se han convertido en sellos de la vida organizacional” (p.27). Entonces, si las organizaciones enfrentan continuamente discrepancias entre su identidad e imagen, y además hay cambios en los comparadores sociales de la organización, el resultado es “un estado de equivocidad en que los miembros de la organización dudan sobre quienes son como organización” (p.27).

Corley y Gioia (2004) presentan un modelo del proceso de cambio en la identidad organizacional a partir de la separación en filial de una organización, por lo que es posible identificar una identidad previa a la separación, el proceso de cambio en la identidad, y el resultado en una identidad distinta como consecuencia (ver figura 15).

El modelo de proceso de cambio de la identidad organizacional de Corley y Gioia (2004) posee tres dimensiones: 1) los disparadores de la identidad, 2) el contexto de cambio, y 3) las respuestas de los líderes.

Figura no.15

Proceso de cambio de la identidad organizacional



Fuente: Corley y Gioia, 2004:13

Respecto de los disparadores de la identidad, los Corley y Gioia (2004) consideran tres: cambios en los referentes sociales (cambios organizacionales que provocan cambios en los puntos de referencia con el ambiente), discrepancias temporales de la identidad (inconsistencias entre la identidad actual y la deseada para el futuro) y discrepancias en las interpretaciones de la imagen externa (incongruencia entre como los miembros ven a su organización y las percepciones sobre la misma de los foráneos a la organización).

Consideran que los cambios organizacionales producen ambigüedad de la identidad, la cual ocurre principalmente en el nivel de los significados, ya que “las viejas etiquetas de la identidad todavía existen sin embargo ya no aplican, y las nuevas etiquetas de la identidad

todavía tienen que tomar sentido para los miembros” (Corley y Gioia, 2004:27). Esto se puede reflejar en:

- el lenguaje, cuando los miembros de la organización no tienen etiquetas consistentes para describir la identidad o cuando existe confusión sobre ellas
- las imágenes proyectadas, cuando no hay consistencia o existen múltiples etiquetas de la identidad utilizadas para describir un mismo atributo
- los significados, cuando no hay claridad sobre lo que las etiquetas significan (p.28).

Se considera importante la distinción que se hace entre la el conflicto y la ambigüedad de la identidad; el primero se refiere a afirmaciones en competencia, y falta de claridad sobre cuál es más apropiada para la organización (Corley y Gioia, 2004: 29). La ambigüedad “representa un cambio de identidad en proceso...involucra equivocidad de los significados...las etiquetas pierden su sentido” (p.31).

Consideran que una sobrecarga de cambios en la organización puede generar tensiones de identidad, y que el cambio intencional o planeado en la organización, está relacionado con un cambio en las etiquetas de la identidad, mientras que el cambio no planeado o no intencional gira en torno a cambios en los significados de la identidad (Corley y Gioia, 2004).

Desde una perspectiva antropológica de las identidades colectivas, Díaz (1993) considera que éstas no se reducen a patrones regulados y formales de conducta por una colectividad, sino que

al operar éstos en el mundo de la vida revelan sus inconsistencias y contradicciones internas de acuerdo al contexto de uso... [por lo que considera que] los procesos conformadores de la identidad están hechos de negociaciones, de las expectativas, del planteamiento de ciertas interrogantes, de la evaluación crítica de los recursos culturales propios y ajenos, de la concepción de un futuro posible compartido” (Díaz, 1993: 65).

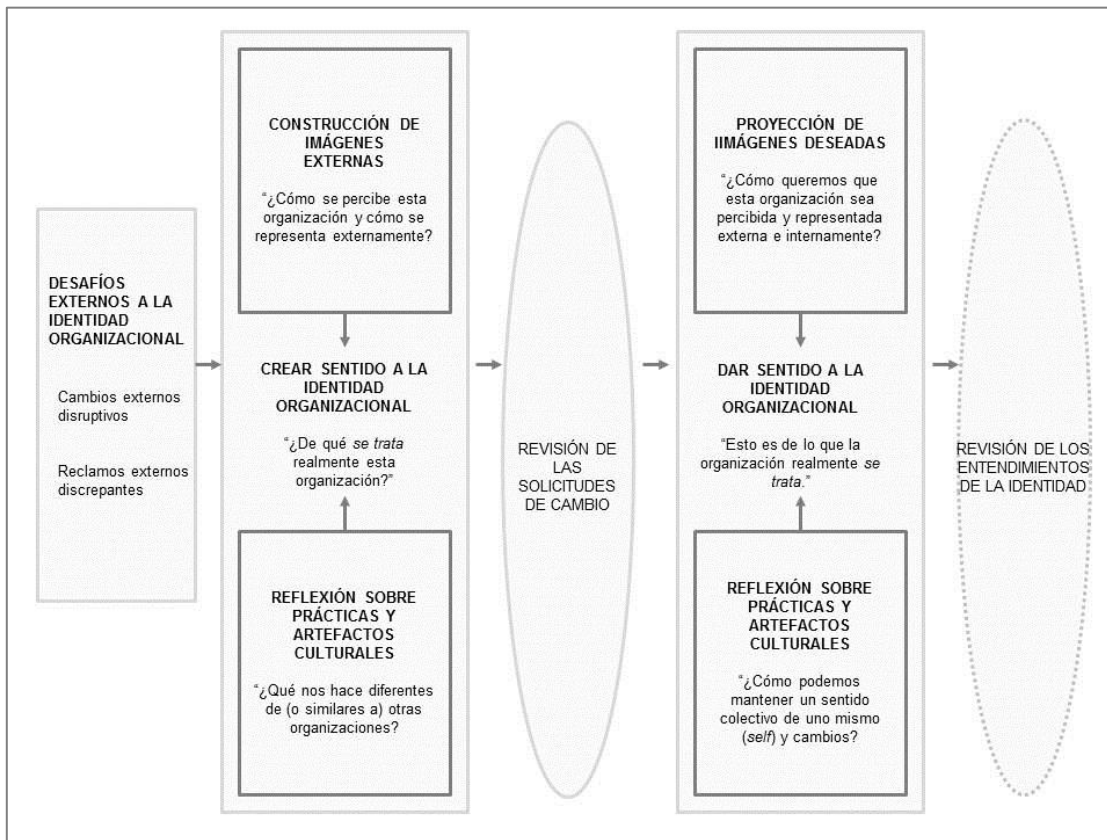
Entonces, Díaz (1993) describe a la identidad colectiva como heterogénea e históricamente discontinua en narrativas que permanecen (mitos, héroes, escenas memorables, villanos y dolores), pero que están sujetas a reinterpretaciones y transformaciones; es decir, “los actos de identidad son procesos históricos, son vividos y reflexionados subjetivamente” (p.66). Así, las identidades colectivas se tejen a partir de “procesos sociales e históricos, de

expresiones, relatos o narrativas que legitiman formas de vida y establecen referentes para la acción, de ´voluntad en el tiempo de construirse, continuarse, representarse y ser percibido como distinto” (p.69).

Ravasi y Schultz (2006) consideran que la cultura -entendida como “prácticas organizacionales, normas, símbolos y tradiciones que proveen substancia a las auto-percepciones colectivas” (p.433)- desempeña un papel fundamental cuando se identifican amenazas a la identidad (cambios externos o afirmaciones externas). El modelo que proponen (ver figura 16) destaca la importancia de la interrelación entre las imágenes construidas y la cultura organización para delinear los cambios en las afirmaciones institucionales y entendimientos compartidos sobre la identidad de la organización.

Figura no. 16

Respuestas organizacionales a las amenazas de la identidad: Un modelo teórico



Fuente: Ravasi y Schultz, 2006: 441

En el modelo de Ravasi y Schultz (2006) se observa que los cambios en el ambiente generan cambios en la identidad a través de los procesos de *sensemaking* (fase dirigida a construir nuevas interpretaciones o revisión de las concepciones centrales y distintivas de la organización, a partir de una revisión participativa de las imágenes externas), y *sensegiving* (búsqueda de imágenes para influenciar las percepciones de los *stakeholders* externos y persuadir a los internos con significados de la identidad revisada con base en redes de historias familiares, objetos y prácticas que facilitan la interpretación de las nuevas afirmaciones).

Las implicaciones del modelo de Ravasi y Schultz (2006) en el cambio no son menores. Desde su perspectiva, “administrar el cambio organizacional...involucra una considerable ‘acción simbólica’ llevada a cabo para ayudar al resto de la organización a desarrollar una nueva interpretación de la organización, mientras que al mismo tiempo preserve una conexión con las estructuras de conocimiento existentes” (p. 452).

Para Ríos (2003), la identidad organizacional puede considerarse como una barrera para el cambio planeado. Considera que la identidad no puede ser influenciada, regulada y cambiada de manera intencional en las organizaciones. Este mismo autor (2006) define la identidad organizacional como

un proceso constante y dinámico de construcción-reconstrucción, conformado por una serie de temas considerados como centrales, distintivos y perdurables en la organización. Estos temas se mantienen en una dinámica constante de construcción-reconstrucción, surgen en tiempos y circunstancias específicos, se modifican con los cambios organizacionales, suman características, se debilitan de un período a otro, etcétera (Ríos, 2006: 271).

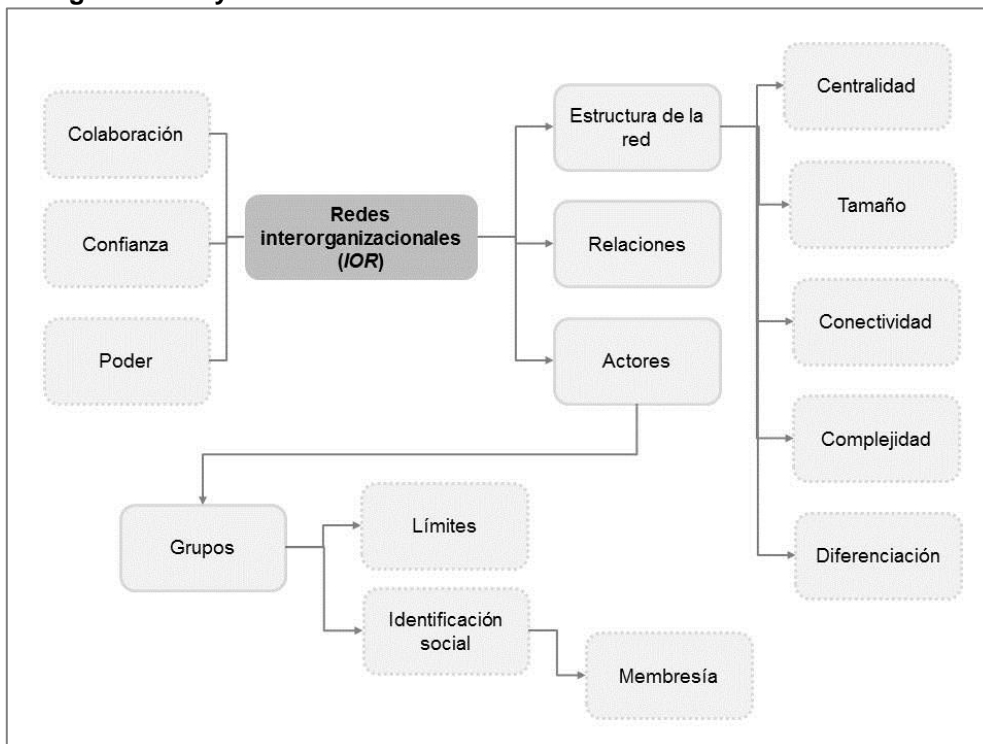
Ríos (2006) destaca la importancia de considerar la identidad en los cambios planeados de la transferencia de un modelo a las organizaciones; considera que estos pueden ser considerados como amenazas a la continuidad de la identidad, por lo que “existe la posibilidad de la defensa de la identidad organizacional e individual, la resistencia explícita o implícita, o el surgimiento de consecuencias no deseadas” (p.55).

En este trabajo, la identidad se considera como una captura momentánea del proceso constante de negociación entre la imagen y la reputación de una organización. Es decir, la identidad está permanentemente sujeta a una comparación implícita o explícita de la misma con respecto a las construcciones externas de la imagen en el contexto de un ambiente determinado. Se considera que “la identidad de una organización consiste en (1) las etiquetas compartidas para describir el ‘sentido del ser’ entre los miembros de la organización y con otros, y (2) los significados asociados con esas etiquetas” (Corley, Gioia y Fabbri, 2008: 7).

Asimismo, se considera que la identidad organizacional es dinámica; su aparente estabilidad reside en la permanencia de etiquetas consistentes para describirla, mientras que los significados asociados con tales etiquetas cambian para igualar las expectativas externas y los objetivos internos.

2.4. La organización y sus redes

Figura no. 17
La organización y sus redes



Fuente: elaboración propia

Las organizaciones no se encuentran solas, sino en un ambiente en el que conviven y coexistan con otras organizaciones e instituciones. “Las organizaciones se encuentran constreñidas por sus situaciones de recursos y ambientes externos, y una larga porción de estos ambientes está constituida por relaciones inter-organizacionales, en las que las organizaciones individuales están inscritas” (Knoke y Chen, 2008: 442).

En un sentido similar, Paulsen explica que las organizaciones se encuentran constituidas como “sistemas sociales dinámicos y complejos con redes interdependientes de relaciones interpersonales e intergrupales” (2003: 16)

Asimismo, Alter y Hage consideran que las organizaciones no son entidades autónomas (...) completamente libres para elegir su propio futuro. Están, en cambio, anclada en redes de interacción con otras organizaciones” (1993: 45).

Cropper, Ebers, Husham y Smith (2008:4) explican que el nombre es sugerente: las relaciones inter-organizacionales se ocupan de las relaciones entre dos o más organizaciones, y por las siglas en inglés se abrevia IOR (*Inter-organizational relations*). Por otro lado, explican que las *Inter-organizational entities* (IOEs o entidades interorganizacionales, por sus siglas en inglés) son la “manifestación de la existencia de relaciones inter-organizacionales” (Cropper et al., 2008: 4).

Mandell y Keast (2008) distinguen un tipo especial de IOE, a la que denominan Organizaciones Voluntarias y Comunitarias (VCOs, por las siglas en inglés, *voluntary and community organizations*), y las definen como “importantes alternativas para otorgar servicios que los organismos públicos y organizaciones privadas no proveen...; son cuerpos independientes con estructuras auto-gobernables y un cuerpo de gobierno completamente o predominantemente voluntario (2008: 177).

Explican también que el objetivo de las VCOs es el beneficio de otros en la comunidad, y que pueden tener trabajadores pagados, voluntarios o una mezcla de ambos. Su orientación es comunitaria, y no se busca una utilidad, y los autores subrayan que “operan bajo

principios democráticos en los que los miembros elijen a sus representantes en el cuerpo de gobierno” Mandell y Keast (2008:177).

Cropper et al. (2008: 9) explican que las IOR se ocupan de las propiedades y patrón general de relaciones entre las organizaciones que persiguen un interés mutuo, mientras que permanecen independientes y autónomas, por lo que tienen intereses separados. Además, estos autores distinguen los actos inter-organizacionales de las entidades inter-organizacionales, y clarifican esta separación de los nombres y descriptores que se asignan a las entidades, de los nombres con los que se llaman a los actos inter-organizacionales. (Ver tabla 4).

Tabla no. 4

Lenguaje comúnmente utilizado en IOR

Nombres para entidades inter-organizacionales			
Alianza Colaboración Federación	Asociación Consortio Relación Sociedad	<i>Cluster</i> Constelación Red Alianza estratégica	Coalición Cooperación Zona
Descriptores para entidades inter-organizacionales			
Colaborativo Inter-organizacional Multi-agencia Trans-organizacional	Cooperativa Inter-profesional Multi-partido Virtual	Coordinada Unida Multi-organizacional	Entrelazada Unida Múltiple
Nombres para actos inter-organizacionales			
Construir Concesionar Trabajar juntos	Colaboración Trabajar en red	Contractar <i>Outsourcing</i>	Congregación asociar

Fuente: Cropper, Ebers, Husham y Smith (2008:5)

Cropper et al. (2008) reconocen cuatro conceptos en el análisis de las IORs: organizacional, relaciones, contexto y procesos. Identifican dimensiones y atributos que resultan útiles en el análisis de las relaciones inter-organizacionales. (Ver tabla 5).

Tabla no. 5
Elementos de análisis de las IORs

Elemento	Dimensiones	Atributos
Organización	Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Sector • Tamaño • Nacionalidad
	Colectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia en IORs • Número de organizaciones involucradas en la IOE • Antecedentes y consecuencias de la IOE • Densidad de las relaciones entre las organizaciones
	Individual y colectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de centralidad • Posición
	Interactivas	Sub-dimensiones:
Relaciones	Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos • Conocimientos • Inter-dependencia de recursos • Intensidad y frecuencia de los flujos de información
	Mecanismos de gobernanza Estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza • Reciprocidad/equidad • Controles administrativos • Tipos de relaciones • Restricciones e intensidad de las relaciones
	No-interactivas Micro-contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Equipos inter-organizacionales • Engranajes • Nudos
Contexto	Macro-contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos individuales • Legal • Político • Económico • Industria • Nacional • Cultural • Espacial • Historia
	Micro-escala	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de confianza • Actividades de liderazgo • Sentido de las IOEs • Procesos de innovación, evaluación e intervención
Proceso		

	Macro-escala	<ul style="list-style-type: none">• Fases del ciclo de vida de la IOE• Evolución/Disolución de la IOE• Desarrollo del aprendizaje inter-organizacional
--	--------------	--

Fuente: Elaboración propia con base en Cropper, Ebers, Husham y Smith (2008:10-15)

Como se observa en la tabla 5, las relaciones inter-organizacionales pueden ser estudiadas desde una perspectiva multidimensional; y los elementos, dimensiones y atributos que se seleccionan están relacionados con las características y necesidades del análisis de las relaciones inter-organizacionales.

Existe una distinción sobre la forma de las relaciones inter-organizacionales; éstas pueden ser verticales u horizontales.

- Las IORs horizontales, tienen una amplia historia de compartir información, recursos y/o experiencia entre las organizaciones que la integran
- En las IORs verticales, la entidad fundadora es la que controla los recursos y diseña las guías de acción para el trabajo de la IOE (Mandell y Keast (2008:178).

2.4.1. Perspectiva de la Red Social

Para Kenis y Oerlemans, la perspectiva de la red social puede explicarse como “una tradición en la ciencia social que se enfoca en las actividades conjuntas e intercambios continuos entre los participantes de un sistema social” (2008: 289).

Desde esta perspectiva, las organizaciones “son conceptualizadas como inscritas en redes de uniones que facilitan y constriñen sus acciones, al mismo tiempo que delinean sus intereses” (Loita y Hardy, 2008: 369).

El sistema social está integrado por actores, lazos y parejas, relaciones, y estructura de la red, a continuación se proporcionan las definiciones de estos elementos de la red social:

- Actores. Los también llamados nodos o vértices, no se examinan de forma aislada, sino que desde la perspectiva de la red se consideran actores inscritos en redes de relaciones interconectadas; y éstas a su vez proporcionan oportunidades, así como restricciones para el comportamiento.
- Lazos. Se les conoce también como relaciones, líneas o bordes. Los lazos pares conectan parejas de actores y definen la relación substantiva que existe entre “ego” (organización focal) y los “alters” (las relacionadas a ego).
- Relaciones. Unen a los lazos o redes, y su importancia radica en la dirección a la que se dirijan, así como la magnitud de la unión.
- Estructura de la Red. Se basa en la presencia y ausencia de relaciones, y dependiendo de su configuración se tendrán diferentes resultados. Las consecuencias de la estructura tienen implicaciones tanto a las unidades individuales como al sistema completo. (Kenis y Oerlemans, 2008:290-291).

En esta perspectiva, Alter y Hage (1993) realizan otra conceptualización de los elementos principales de las IORs:

- *Networks* (Red). Forma social básica que permite interacciones organizacionales de intercambio, acción concertada y producción conjunta (...) son *clusters* de organizaciones que, por definición, son colectividades no jerárquicas de unidades legalmente separadas.
- *Networking*. Acto de crear y/o mantener un *cluster* de organizaciones con el propósito de intercambiar, actuar o producir entre los miembros organizacionales.
- *Boundary Spanners*. Individuos que toman a su cargo las tareas de *networking* y emplean métodos de coordinación e integración de tareas entre los límites organizacionales.
- Regulación de la Red. El grado en que una red es constreñida en su habilidad de auto-gobernarse, como opuesta a ser autónoma. (Alter y Hage, 1993: 46 y 111).

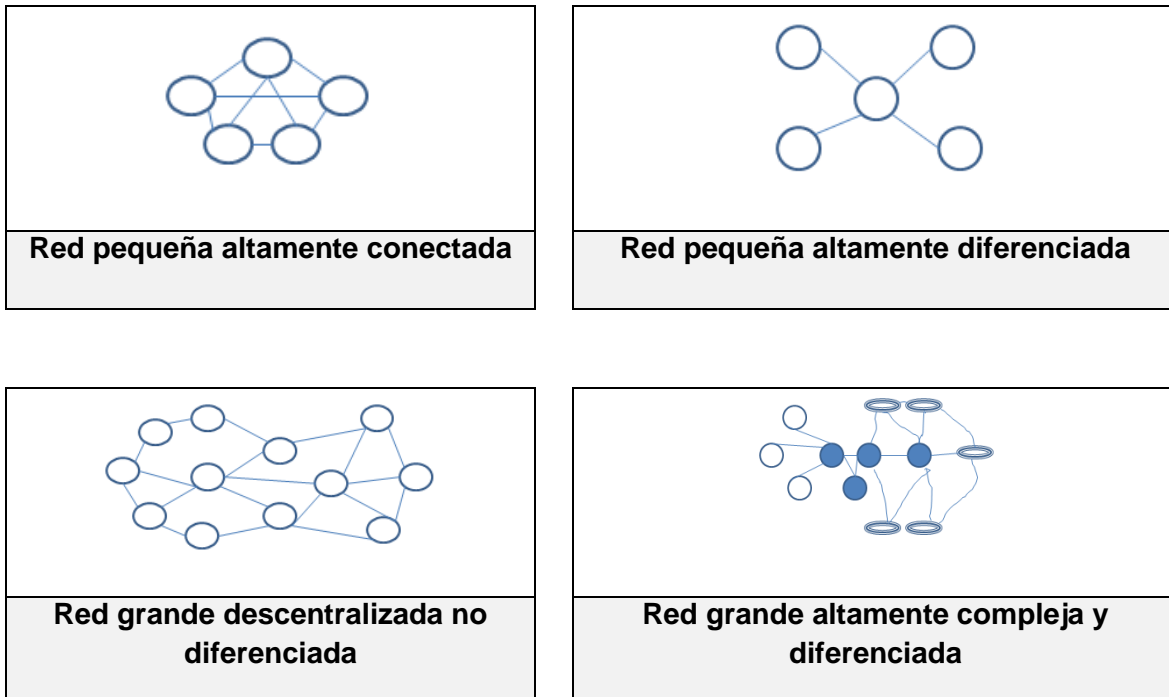
Por otro lado, Alter y Hage reconocen seis propiedades de la estructura de la red que ayudan a describir el diseño de un sistema de red interorganizacional: centralidad, tamaño, complejidad, diferenciación y conectividad:

- Centralidad: grado en que existe un núcleo central en la red
- Tamaño: número de nodos en el gráfico
- Conectividad: número de líneas del gráfico
- Complejidad: número de tipos diferentes de productos o servicios producidos por las organizaciones miembro
- Diferenciación: grado de especialización funcional representada por cada organización miembro. (Alter y Hage, 1993: 150)

Las diferentes configuraciones de las propiedades de una red, “son diseñadas por fuerzas del ambiente y tecnologías de trabajo” (Alter y Hage, 1993: 162), y generan estructuras diversas.

Figura no. 18

Gráficos que Describen Diferentes Estructuras de Red



Fuente: Alter y Hage, 1993: 150

Geddes (2008: 205) considera que es posible distinguir las formas tradicionales de colaboración de las nuevas formas de asociaciones institucionalizadas que se han creado en consideración de los intereses comunitarios y grupos sociales. Mientras que el patrón de las formas tradicionales era un modelo centro-periferia, en las nuevas asociaciones el modelo es un número de asociados colaborando entre sí, sin ninguna suposición de primacía de algún asociado. Además, Alter y Hage definen variables útiles para el análisis de una red (Ver Tabla 6).

Kenis y Oerlemans (2008: 290) explican lo que denominan la especificación del límite, en el que se reconoce qué actores forman parte de una red y cuáles no. Esto a su vez modifica

las propiedades estructurales de la red. En esta perspectiva teórica, se reconoce el poder, y se da cuenta de que “la colaboración permite a las organizaciones controlar e influenciar a otros en la red” (Loita y Hardy, 2008: 369)

Tabla no. 6
Variabes para el Análisis de la Red

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Características del Ambiente	Dependencia de recursos	Grado en que una red de organizaciones se basa en recursos externos
	Autonomía de la red	Grado en que una red está constreñida en su habilidad de auto-gobernarse, opuesta a ser autónoma
	Estatus de trabajo	Grado en que los clientes reciben los servicios voluntariamente/involuntariamente
Características Tecnológicas	Alcance de la tarea	Grado en que el servicio es estrecho u holístico
	Intensidad de la tarea	Grado en que los servicios están concentrados
	Duración de la tarea	Grado de duración de los servicios
	Volumen de la tarea	Tamaño de la carga de trabajo
	Incertidumbre de la tarea	Grado en que los procesos tienen resultados conocidos
Características Estructurales	Tamaño	Tamaño de la red
	Centralidad	Grado en que una o un pequeño grupo de organizaciones domina la red
	Complejidad	Grado en que una variedad de servicios están disponibles para los clientes de la red
	Diferenciación	Grado en que existe división entre las organizaciones de la red
	Conectividad	Número de uniones de comunicación entre las organizaciones de una red
Procesos Operacionales	Comunicación	Grado en que los administradores toman decisiones conjuntas y se basan en el ajuste mutuo y retroalimentación
	Coordinación administrativa	Grado en que los miembros del staff trabajan juntos interdependientemente a lo largo de los límites organizacionales
	Integración de la tarea	---
Conflicto	Resultados de la red	---
	Grado de desarmonía y luchas entre las organizaciones de una red	---

Fuente: Adaptado de Alter y Hage, 1993: 308-311

El concepto de Red Interorganizacional es central para este trabajo, en el cual se interpretan como sistemas de relaciones entre diversas organizaciones independientes y autónomas pero que comparten un interés o estructura en común.

2.4.2 Colaboración

Lotia y Hardy definen a la colaboración como “relaciones cooperativas inter-organizacionales que no reposan ni sobre el mercado ni sobre mecanismos de control para asegurar la cooperación y coordinación, sino sobre procesos continuos de comunicación” (2008: 366). Esto es, la colaboración depende de la negociación de relaciones de individuos que son tanto participantes de la colaboración como representantes de las diversas organizaciones que componen la IOE.

Entonces, la colaboración es una forma particular de relación inter-organizacional que es:

- Social, porque requiere de negociaciones y tensiones en las relaciones
- Política, ya que involucra que los individuos jueguen un doble rol: de colaboración y de organización
- Dinámica, porque las relaciones de colaboración emergen, evolucionan y cambian con el tiempo. (Lotia y Hardy, 2008: 367)

Lotia y Hardy explican que en los trabajos críticos sobre IOR, la colaboración es vista como instrumentos de poder que protegen intereses organizacionales privilegiados; argumentan que

la adquisición de poder a través de la colaboración puede beneficiar a algunas organizaciones, permitiéndoles influenciar en las decisiones y acciones alineadas con intereses organizacionales específicos... [y que en esas situaciones] ...la colaboración es frecuentemente usada en forma deliberada para impedir los cambios y proteger las posiciones de los tenedores del poder (2008: 373).

2.4.3 Centralidad

La centralidad en la red se define como “el grado en el que [la organización] se encuentra directa e indirectamente conectada a otras organizaciones y el grado en que las otras organizaciones están conectadas a través de ella” (Lotia y Hardy, 2008: 369).

En este mismo sentido, Huxham y Beech consideran que “las organizaciones cuya posición es central en la red en el sentido de tener relaciones directas con muchas otras organizaciones, son consideradas con una posición más fuerte para influenciar a otros de la red” (2008: 565).

2.4.4 Nuevo institucionalismo y Teoría de la estructuración

Las estructuras institucionalizadas de confianza, “ya sea que se originen de normas culturales, mecanismos institucionalizados en el ambiente de la relación o, a un nivel más bajo de análisis, de la historia involucrada con el comportamiento de los actores involucrados, genera expectativas de comportamiento conforme a las que los individuos operando en contextos organizacionales actúan, o al menos orientan su comportamiento” (Bachmann y Zaheer, 2008: 544; énfasis propio). Por lo tanto los actores, ya sean individuales u organizacionales, tienen comportamientos aceptables o no según las estructuras institucionalizadas.

Los ambientes institucionalizados requieren que las organizaciones aparezcan legítimas y conforme a las normas sociales prevalecientes (...) la legitimidad no se relaciona con la eficiencia o eficacia, sino con la habilidad de simbolizar eficiencia o adherencia a otras normas sociales (Lotia y Hardy, 2008: 370).

“Los arreglos institucionales de un sistema de negocio determinado canaliza el comportamiento de los actores individuales, quienes lo encuentran legítimo, significativo, poderoso y confiable” (Bachmann y Zaheer, 2008: 545). Desde la perspectiva del nuevo

institucionalismo, la confianza está “profundamente embebida en las prácticas sociales que gobiernan las relaciones entre los individuos y las organizaciones” (p. 545).

Alter y Hage (1993) consideran que existen aspectos culturales que favorecen el desarrollo de redes, puesto que son culturas en las que priva la confianza (como la cultura japonesa, por ejemplo); sin embargo consideran que es posible que a lo largo del tiempo se desarrollen relaciones de cooperación y se construya la confianza en otros contextos culturales. “Sugerimos que la concentración de investigación y desarrollo ayuda a crear un clima local de confianza” (1993: 17), y por esta razón las IOE tienen un futuro. Además, estos mismos autores consideran que las preocupaciones sobre el conflicto interorganizacional tienen probabilidades de disminuir a medida que los miembros de la IOE ganan información sobre los demás (2003: 35).

2.4.5 Poder

Huxham y Beech definen al poder como “un concepto necesariamente relacional- necesita involucrar al menos dos partes” (2008: 555).

El conflicto inter-organizacional, es ubicuo a las IOR según Knoke y Chen, quienes explican que “las organizaciones operan en múltiples ambientes en los que inevitablemente entran en cierto grado de competencia y conflicto con otras organizaciones” [y consideran que para reducir o resolver el conflicto] “forman una variedad de redes de relaciones horizontales o jerárquicas” (2008: 442), y tales redes de relaciones son diseñadas por la generación y distribución dinámica de poder entre las organizaciones.

“El poder por el que luchan las organizaciones es generado desde tres principales fuentes analíticas: recursos, regulaciones y redes” (Knoke y Chen, 2008: 443) y consideran que existe una influencia mutua entre las tres fuentes de poder.

Desde una perspectiva crítica de las IOR, las relaciones de poder son asimétricas entre los participantes que colaboran. Formas del uso del poder:

- Los miembros poderosos influyen los resultados a través del control de las decisiones y procesos en la colaboración. Aquí, las organizaciones más débiles sólo participan porque han sido forzadas a hacerlo (aun cuando intentan participar, no tienen impacto en la toma de decisiones)
- Los más débiles son excluidos en su conjunto; existen patrones de marginalización y exclusión que niegan la voz y el conocimiento de los colaboradores mientras que privilegian otros.
- Existen diversas organizaciones trabajando en un mismo problema, aunque con divergencias en cómo se definen los problemas y las soluciones. Cada una reclama que su interpretación es “correcta” y “verdadera”. (Lotia y Hardy, 2008: 367)

En este mismo sentido, Huxham y Beech consideran que las formas del poder inter-organizacional se encuentran en un continuum entre: poder sobre, poder para (destinatario) y poder para (dirección/destino) (2008: 561).

Además, explican las fuentes del poder inter-organizacional, y dicen que éste se basa:

- Desde un macro nivel:
 - en un desequilibrio de las necesidades (hilos del poder)
 - en la importancia del desequilibrio de las necesidades (dependencia mutua), o
 - en la posición estructural (falta de jerarquía tradicional).
- Desde un micro-nivel: en las actividades cotidianas (la posición en la red) (Huxham y Beech, 2008: 562-565).

El poder colectivo se puede obtener, según Galaskiewics (1979: 25) solicitando recursos de los actores en la organización social y designando agentes para usar tales recursos, encontrando esta unión como un beneficio para la colectividad. Para ello, explica el autor, es necesario que exista confianza en los agentes colectivos, la cual puede recaer en:

- a) La disposición de los actores de renunciar al control de sus propios recursos con base en los valores comunes que los miembros comparten. Los agentes colectivos son considerados legítimos, y que su actuación será de acuerdo a los valores dominantes para lograr los objetivos colectivos.
- b) El grado de confianza de que los actores colectivos utilizarán los recursos a los que los actores renuncian para obtener un mayor beneficio para ellos. Galaskiewics (1979: 25-26).

Por otro lado, Perrucci y Pilisuk explican que el poder comunitario se ha explicado desde dos líneas aparentemente distintas: Por un lado la tradición elitista, que sostiene que “la

vida de la comunidad está dominada por un grupo de hombres relativamente pequeño con poder económico y político”, y por el otro la tradición pluralista en la que el poder es considerado como “distribuido entre un número de grupos organizados dominantes de la comunidad con capacidad de dominación cambiante según el asunto, en lugar de una sola fracción dominante para todos los asuntos comunitarios” (Perrucci y Pilisuk, 1970: 266).

Sin embargo, Perrucci y Pilisuk consideran que el poder comunitario se sostiene mediante el traslapamiento (*overlapping*) de las visiones anteriormente descritas, de tal forma que los múltiples lazos organizacionales están relacionados con el liderazgo comunitario (poder). Ellos lo explican de la siguiente manera:

Dado el supuesto de que varias organizaciones deben combinar sus recursos para diseñar las decisiones comunitarias, los recursos de poder también deben recaer en las interconexiones entre organizaciones. El líder de una organización con poder de toma de decisiones, automáticamente tiene poder dentro de su organización. En la medida que las decisiones de su organización afecten la comunidad más ampliamente, él tiene más poder expansivo, y cuando él está en una posición de restringir las decisiones de otras organizaciones en la comunidad por un traslapamiento de membresías, el aún tiene más poder. (Perrucci y Pilisuk, 1970: 269).

En este sentido, no es la fuerza del individuo sino el diseño de la red, en la que él es un nodo, lo que representa la estructura del poder comunitario.

2.4.6 Cambio en las Redes

Las relaciones institucionalizadas son “frecuentemente difíciles de cambiar debido a su complejidad y los intereses vestidos en los que se soportan, y los individuos usualmente se frustran con esas estructuras que supuestamente existen para servir a sus necesidades y no lo hacen (...) La respuesta de parte de los individuos puede ser ya sea la rebelión, el establecimiento de instituciones alternativas, o el consentimiento; de la estructura podemos esperar la represión o cambios estructurales menores” (Galaskiewics, 1979: 13).

Dentro de la organización social, el status de los actores está relacionado con los roles que desempeña; “los roles especifican las contribuciones que las diferentes posiciones sociales realizan para la supervivencia del sistema social así como los beneficios de los que disfrutarán” (Galaskiewics, 1979: 22).

Además, se considera que la posición de los actores está relacionada con su situación de poder; “las unidades que son *boundary spanners* efectivos ocupan una posición clave en la estructura y consecuentemente podrán y deberán ser recompensados de acuerdo a ello” (Galaskiewics, 1979: 22). En otras palabras, la jerarquía está determinada por la densidad de relaciones entre las posiciones.

La centralidad en una red de influencia está directamente relacionada con la distancia social entre actores, y por lo tanto con la distancia de poder; un actor en el centro de un sistema de relaciones está a una distancia social mínima de los demás actores:

Los actores en el centro de una red tienen diversos flujos internos y externos, directos e indirectos y por lo tanto son altamente interdependientes; aquellos en la periferia de una red están menos involucrados con la interacción por definición y son por lo tanto más autónomos (...) Posicionamos a los actores en el sistema relacional al determinar qué tan densos son sus conjuntos relacionales (Galaskiewics, 1979: 24).

La estructura social puede ser considerada como una fuerza conservadora del poder. Se define como un “patrón persistente de relaciones que existe entre un grupo de actores sociales en una organización social (...), es tanto un fenómeno cultural como emergente” (Galaskiewics, 1979: 16). El autor explica que es emergente en virtud de que los actores (que son individuos u organizaciones) buscan la realización de sus intereses propios y, dependiendo de su habilidad e intereses, negocian patrones de relaciones rutinarias que aumentan esos intereses. Además, considera el autor citado que la forma en que los recursos de la red son rutinizados será determinado por las necesidades funcionales a las que sirve el medio de intercambio en la organización social.

Desde esta perspectiva, la estabilidad se única en los intereses de ciertos actores de mantener los arreglos estructurales para proteger sus propias posiciones de poder, mientras que el cambio social se ubica en los intereses de los menos poderosos de desplazar las

posiciones dominantes y ubicarse ellos mismos en tales posiciones, ya que “las estructuras sociales persisten para mantener los diferenciales de poder que, aumenta las oportunidades de vida de algunos actores mientras que reduce las oportunidades de otros” (Galaskiewics, 1979: 17).

En esta perspectiva, la estabilidad estructural es un estado temporal que se basa en las desigualdades y “así como la persistencia de estructuras sociales pueden ser rastreadas al interés de actores de retener su posición de poder en una organización social, el cambio puede ser rastreado hacia los intereses de los actores de incrementar su poder” (Galaskiewics, 1979: 18).

Los agentes de cambio son “actores que están interesados en amasar tanto poder como les sea posible, y utilizarán cualquier medio disponible para ganar la ventaja que buscan” (Galaskiewics, 1979: 19).

2.4.6 Grupos y límites

La teoría de la identidad social considera que el grupo es “la unidad de análisis fundamental para explicar el comportamiento dentro y entre grupos...propone que el concepto individual de sí mismo es construido sobre la identidad individual (características únicas propias como individuo) y la identidad social (derivada de la membresía a grupos sociales destacados y categorías)” (Paulsen, 2003: 18).

Además, el autor considera que el grupo es definido tanto por los miembros como por los no-miembros de ese grupo, pues la pertenencia a un grupo determinado no es un asunto de elección del individuo, sino también de la percepción de los que no pertenecen al grupo (Paulsen, 2003: 21)

Schruijer (2008) retoma de Tajfel y Turner la definición de grupo como “una colección de individuos que se perciben a sí mismos de la misma categoría social, comparten una relación emocional en esta definición común de ellos mismos, y logran cierto nivel de

consenso social sobre la evaluación de su grupo y su membresía a éste” (2008: 427). Por lo tanto, según esta autora el comportamiento inter-grupo tiene lugar cuando uno o más individuos se comportan hacia otro(s) en términos de su membresía a diversos grupos o categorías sociales.

Paulsen (2003) retoma la clasificación de grupos de Alderfer: grupos de Identidad; cuyos miembros comparten características biológicas similares como género, edad o etnicidad; y grupos organizacionales; cuyos miembros comparten posiciones organizacionales comunes y/o participan en experiencias de trabajo equivalentes (2003: 17).

Sin embargo, considera que esta perspectiva necesita considerar la posibilidad de que los individuos desarrollen un sentido de identidad derivado de su membresía a un grupo organizacional, por lo que considera que sí es posible que los grupos organizacionales se conviertan en grupos de identidad. “Bajo determinadas condiciones, la identidad social se vuelve más sobresaliente que la identidad personal, y esto lleva a un comportamiento basado en membresías de grupo” (Paulsen, 2003: 18)

2.4.6.1 Límites

Paulsen y Hernes (2003) explican que los límites han sido utilizados en la teoría organizacional para describir dónde termina una organización y comienza el ambiente, y han sido estrechamente asociados con los roles, identidades y como éstas se manejan. Sin embargo, consideran que no es tan sencillo como que los individuos saltan de un límite para entrar en otro, sino que consideran que los individuos están “casi perpetuamente en situaciones liminales en las que se mueven entre los límites y llevan los límites con ellos” (2003: 6)

La definición que Paulsen y Hernes ofrecen de los límites es la siguiente:

los límites no son unas cuantas líneas ordenadas que pueden encontrarse, sino que son ubicuas en la vida organizacional, y se manifiestan tanto simbólicamente como materialmente, así como mental como físicamente (Paulsen y Hernes, 2003: 10).

En este sentido, Wels considera que los límites en las organizaciones “no son tan fáciles de detectar como cercas que dividen un terreno. En lugar de eso, se encuentran borrosas y muy frecuentemente implícitas” (2003: 211).

Para Paulsen y Hernes (2003: 11), la complejidad de las organizaciones en la actualidad puede llevar a pensar en una sociedad más organizada; sin embargo, consideran que “la organización” es cada vez más compleja de discernir, por lo que es necesario prestar atención a la organización y las formas en que ésta se ajusta a la complejidad y fluidez de la vida de trabajo contemporánea.

Desde la perspectiva de la construcción sociocultural de los límites, Marshall retoma a Luhmann y explica que la distinción entre sistema y ambiente está mediada exclusivamente por límites construidos sobre significados, y que estos límites son producidos y reproducidos de forma activa a través de distinciones de identidad y diferencia:

los límites como el resultado de procesos de exclusión/inclusión dinámicos, continuos y potencialmente disputados (...) y no simplemente se ubican y dejan sobre sus propios artefactos; ellos son mantenidos activamente y reproducidos a través de la acción e interacción continua (2003: 60-61).

Sobre la forma de parcializar el mundo a través de similitudes y diferencias, Marshall (2003:62) considera que existen implicaciones importantes en dónde se centra la atención, cómo se actúa y cómo los otros perciben nuestras acciones.

Según Hernes (2003: 37) “los límites trabajan como un cercado en donde restringen el flujo de nuevas oportunidades e ideas. Por el otro lado, ellos también ayudan a formar estabilidad en el tiempo y el espacio, permitiendo a los individuos y grupos a desarrollar sus fortalezas individuales que les permiten actuar efectivamente fuera de ellos mismos”. La paradoja es que los límites permiten la acción, pero al mismo tiempo limita tales acciones dentro de los límites.

Para Marshall, los límites tienen una connotación positiva y una negativa; por un lado, implican seguridad, solidaridad y pertenencia, al mismo tiempo que representan exclusión y alienación (2003: 61).

Hernes considera que el control ejercido por los límites como dispositivos que restringen puede ser interno o externo:

- El control interno es ejercido a través de procesos sociales que las fronteras físicas, mentales o sociales hacen posible.
- El control externo es ejercido cuando los espacios son segmentados para permitir ciertos procesos a través de las fronteras mientras que se previenen otros (Hernes, 2003: 41).

Además, consideran que los límites proveen orden (como una restricción de las acciones y la interacción), “pero al mismo tiempo facilitan la movilización y la capacidad de influenciar procesos en el ambiente externo” Paulsen y Hernes (2003: 6).

Hernes (2003) identifica tres tipos de límites: físicos, mentales o sociales, los cuales a su vez se sub-dividen en diversas formas y con distintas orientaciones.

Tabla no. 7

Tipos de límites

Tipo de límite	Definición	Sub-división	Orientación	Ejemplo
Físico	Objetos reales o estructuras que pueden ser tocados, vistos y sentidos	Material	Regulan quién tiene acceso y por qué medios se canaliza la información	Paredes, sistemas electrónicos, etc.
		Regulatorio	Regula las interacciones dentro y fuera de la organización	Reglas, regulaciones, etc.
Social	Identidades	Parte de la	Recuerda a los	Mitos y narrativas

Mental	(distinción de “otredad” y “mismidad”)	estructura organizada	miembros del grupo su identidad colectiva	para construir y reforzar la identidad
		En las redes sociales informales	Surge con base en otro tipo de identidades	Identities sociales, étnicas, profesionales, etc.
	Esfera mental en la que el mundo cobra sentido	---	---	Jerga de la comunidad, símbolos, modos de comunicación, etc.

Fuente: Elaboración propia con base en Hernes (2003: 36-40)

Mientras que los límites físicos proveen estabilidad y predictibilidad a la organización puesto que sirven para unir los recursos a lo largo del tiempo y espacio, también ayudan a la creación y consolidación de una impresión de robustez. Por otro lado, los límites sociales ayudan a distinguirse de los “otros”, y la última categoría, los límites mentales, ayudan a la comunicación, actuación y comprensión entre los miembros a través de un repertorio de términos y símbolos compartidos (Hernes, 2003).

Marshall comparte la visión de límites y “otredad”, y explica que “la gente está constantemente parcializando sus mundos, y estas parcializaciones las realiza a través de una serie de distinciones entre adentro y afuera, identidad y diferencia” (2003: 55).

Shamir y Melnik identifican además otra categoría de límites, límites culturalmente definidos: “estos límites no son físicos o políticos, sino líneas mentales y sociales de distinción, que son socialmente construidos y culturalmente definidos” (2003: 281). Explican que esta clase de límites son aprendidos mediante la socialización y se reflejan en las categorías mentales de una cultura.

Se considera entonces que las culturas son diferentes “en el grado en el que son caracterizadas por límites rígidos o límites más permeables” (Shamir y Melnik, 2003: 281);

es decir, la forma en que la cultura hace énfasis en los límites entre las personas, las posiciones, los roles, las actividades y las esferas de la vida.

En la discusión sobre los límites, se considera importante destacar el concepto de reciprocidad o simetría para reconocer los límites entre los que son admitidos y los excluidos:

- Límites recíprocos: existe una identificación simétrica (pero no necesariamente benigna) entre dos grupos que construyen un límite común entre ambos, definidos en oposición al otro.
- Límites atribuidos: los límites se imponen desde el exterior
- Límites electivos: los límites son construidos internamente por aquellos que buscan distinguirse de otros (Marshall, 2003: 61).

Rafaeli y Vilnai-Yavetz explican que los artefactos son productos artificiales creados por el hombre, y que al igual que otros estímulos, deben ser considerados de acuerdo a los comportamientos o reacciones que provocan (2003:189). Además, consideran que los artefactos organizacionales deben ser analizados en tres dimensiones (no clasificarlos en una de forma aislada):

- Instrumentalidad (usabilidad)
- Estética (las experiencias sensoriales que produce, y aquellas que busca producir)
- Simbolismo (interpretaciones, nociones que representa)

(Rafaeli y Vilnai-Yavetz, 2003: 190-192).

2.4.7 Identidad y membresía

De acuerdo con Paulsen, la identidad de los individuos se basa en los grupos a los cuales él/ella pertenece, y la identificación con estos grupos forma parte de una auto-concepción del individuo. “Dentro de contextos organizacionales, los empleados son miembros de un número de grupos, los cuales son blancos potenciales de identificación” (2003: 14); esto es,

los individuos forjan nuevas identidades con y dentro de la organización a medida que se forman nuevos grupos.

Rafaeli y Vilnai-Yavetz consideran que “las organizaciones tienen múltiples partes interesadas (*stakeholders*), y sólo la integración de sus valoraciones y perspectivas puede brindar una imagen completa de la identidad organizacional” (2003: 188)

Cuando existen cambios en los arreglos de la IOE, Paulsen afirma que “una identidad formada a través de la interacción con otros dentro de la ‘vieja’ estructura es necesariamente alterada cuando nuevas estructuras toman lugar. Se forman nuevos límites, y el ‘otro’ se convierte en un ‘extraño’ (Paulsen, 2003: 23).

Otro concepto importante es el de la identificación social, la cual ocurre “cuando las personas se definen a sí mismas (y son vistas por otras) como parte de un grupo particular o categoría social (o *in-group*) (Paulsen, 2003: 18). Es decir, la membresía a un determinado grupo no sólo se obtiene por elección del individuo, sino también porque los no-miembros de ese grupo así lo perciben.

Además explica que la identidad social, o también llamada auto-concepción como miembro del grupo, es mantenida a través de las comparaciones que los individuos hacen entre *in-groups* (los grupos a los que pertenecen) y *out-groups* relevantes.

Schruijer define como membresía de grupo a “la posición de uno mismo en la sociedad” (2008: 427), y tal posición puede crear una imagen positiva o negativa de sí mismo. El individuo se define y evalúa a sí mismo en términos de los grupos a los que corresponde (comparación inter-grupos), y el resultado es:

- Identidad social positiva, cuando la identidad social del individuo es destacada
- Identidad social negativa, si la comparación resulta en una distinción negativa

Schruijer (2008: 428)

“Mientras que la membresía a grupos de bajo estatus no necesariamente ofrece una auto-identidad positiva, los individuos buscarán ganar membresía en el grupo de estatus más

alto” (Paulsen, 2003). Para Paulsen, “los individuos pueden representar los intereses de múltiples memberships de grupos, y la membresía del grupo focal es dependiente en el contexto de la interacción, y esos grupos representados por otros involucrados en la interacción” (p.19; énfasis propio). Aquí, la organización se explica en un contexto intergrupales, y el comportamiento de los individuos se comprende en el contexto de la membresía a los grupos relevantes, el sistema en que se inscriben, las relaciones de poder intergrupales y la permeabilidad de los límites que definen las memberships.

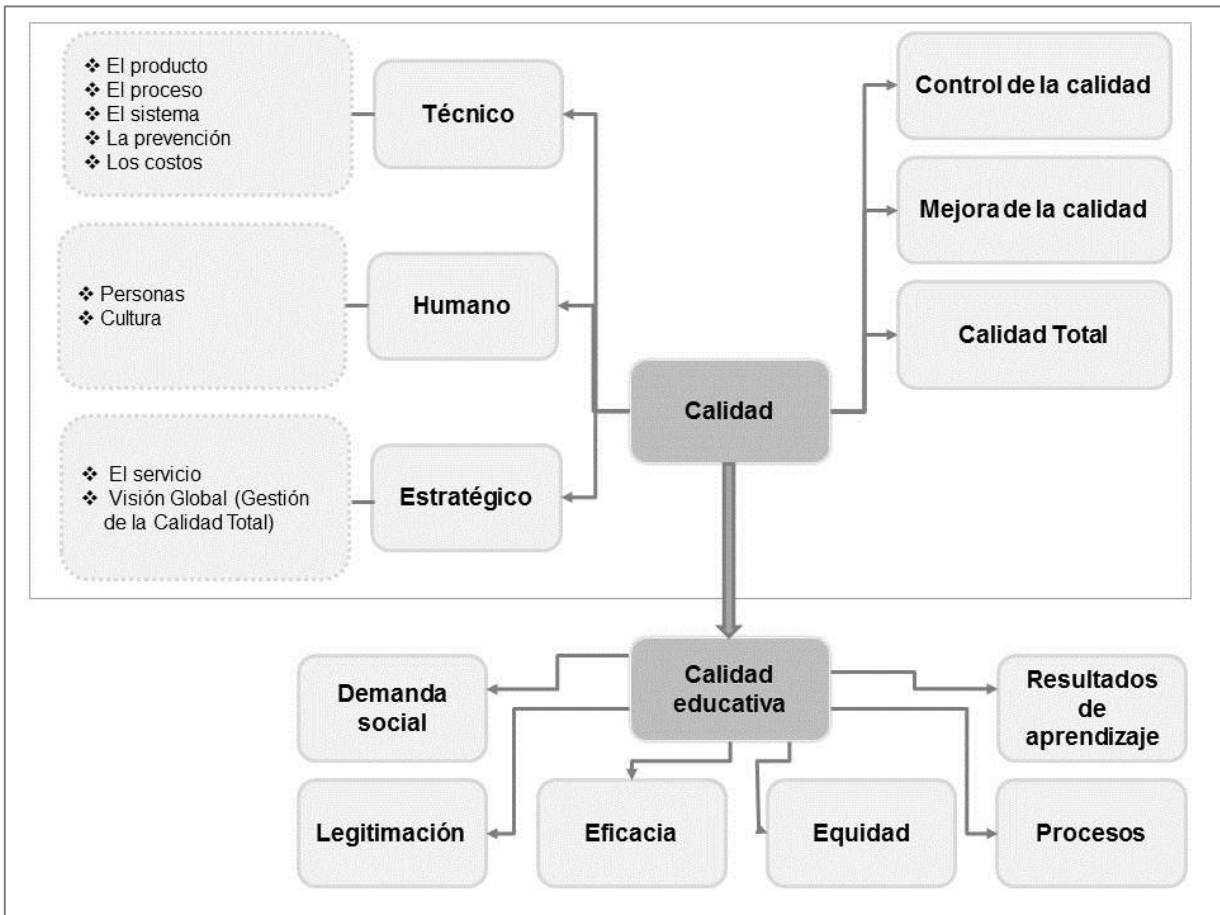
Retomando el concepto de la perspectiva realista de los límites de Laumann, Paulsen y Hernes (2003: 9) explican que las personas en las organizaciones se relacionan con límites socialmente construidos, pero los percibe como si éstos fueran reales, ya sea de una manera simbólica o material. Asimismo, explica que la conveniencia analítica de los límites puede explicarse desde la perspectiva nominalista (concepto también prestado de Laumann), puesto que es el investigador quien impone un marco conceptual construido para sus propios propósitos de análisis.

2.5. Calidad

Resulta un tanto extraño decir que el discurso sobre la calidad padece precisamente de mínima calidad. (Rodríguez, 2004: 9)

Figura no. 19

Calidad y calidad en la educación



Fuente: elaboración propia

En el discurso sobre la “calidad”, existen innumerables voces que proponen explicaciones sobre lo que significa este término; todas ellas desde diferentes perspectivas y asignándole a la calidad una serie de características y cualidades muy distintas entre sí. Considerando el debate actual, se considera que esto aún es un proyecto complejo de lograr.

En el mismo sentido de Rodríguez (2004), Donoso (1999) expone que la diversidad de connotaciones que se asignan al concepto de “calidad” representa la necesidad de abordar un debate sobre su significado.

A continuación, se presentan algunas concepciones sobre lo que representa el concepto de “calidad”.

Guajardo (1996) explica que la búsqueda de la calidad es una constante en el desarrollo y la evolución histórica del hombre. Resulta interesante conocer esta percepción:

La calidad es una serie de conceptos que ayudan a facilitar las relaciones interpersonales en cualquier tipo de organización (...) En la actividad del hombre para producir satisfactores, ha surgido una nueva preocupación: el aseguramiento de la calidad (...) ¡La actividad del hombre debe orientarse al mejoramiento de la calidad de vida de todo el planeta! (Guajardo, 1996: 2 y 5).

Entonces, según Guajardo (1996) hablar de calidad es hablar de mejores relaciones entre los seres humanos, en cualquier contexto de la vida; hablar de calidad refiere a mejorar la vida de todo un planeta, por lo que se intuye que, desde esta perspectiva, si una organización se preocupa por la calidad, se preocupa también por la calidad de vida de sus miembros, y del futuro de todo un planeta llamado Tierra.

Otra definición que proporciona Guajardo (1996) establece que la

calidad no es una serie de características que permanezcan fijas, es una cualidad mejorable, y en un principio era sólo responsabilidad de la naturaleza (...) La teoría de evolución de las especies de Darwin nos sugiere que la naturaleza realiza cambios aleatorios en los seres vivos, mutaciones que cambian sus características y aptitudes, haciéndolas de mayor calidad (p. 10).

Por otro lado, una definición de calidad más utilitarista es que la calidad significa el “cumplimiento de ciertos requerimientos o características que deben tener los productos o servicios, mismos que son solicitados por los clientes en forma impersonal, a través de su demanda” (English, 1999: 27). Asimismo, se hace un recuento de los principales canales de comunicación a través de los cuales se hace el puente de comunicación entre la demanda de calidad de los beneficiarios, y los sistemas de producción de bienes y servicios: :

consorcios, asociaciones empresariales, autoridades gubernamentales, organismos internacionales y consejos ciudadanos.

Una postura más crítica del concepto, expone al concepto de calidad como un término polisémico con una fuerte carga ideológica, por lo que la sitúa en una perspectiva de relativismo:

La calidad se presenta a menudo como un objeto deseable, al identificarse como lo bueno y lo aceptable. Sin embargo, constituye una trampa cuando sirve de coartada a planteamientos liberales que justifican desde la racionalidad la necesidad de cuantificar resultados, clasificar situaciones y distribuir recursos en función de las mismas. Reconstruir un nuevo significado del término calidad incluye el descubrir los usos y abusos que se están dando, a la vez que clarificar su sentido y contestar a cuestiones como: ¿calidad en qué, para quién?, ¿quién la define?, ¿para qué y por qué se define de una determinada manera?, etc. (Gairín 2003: 25).

Asimismo, Camisón, Cruz y González (2007) atribuyen una característica de necesidad para el éxito organizacional, considerando que es “una hipótesis explícita: la implantación de sistemas de gestión y mejora de la calidad permite alcanzar posiciones de mercado, competitivas y financieras más fuertes” (p. XXI)

Pirsing (1976) describe el problema del debate sobre la calidad, explicando que este podría discutirse eternamente sin que se llegue a un acuerdo, y entonces “no existe la necesidad de hacer nada”; el autor explica que “se sabe lo que es, y al mismo tiempo se ignora... Si nadie sabe lo que es, entonces no existe a efectos prácticos. Pero a efectos prácticos sí existe” (En Doherty, 1997: 26).

En este mismo sentido, Santos Guerra (2003) y Rodríguez (2004) sostienen la tesis de que el concepto calidad ha llegado a ser una especie de “comodín” que resulta útil para el enmascaramiento de acepciones, prejuicios, tópicos, deseos, intereses, dinero y trampas (Santos Guerra, 2003:9).

Por otro lado, Gairín profundiza en que la complejidad de lograr una definición consensuada sobre el concepto de calidad, se ve incrementada debido a su uso indiferenciado con otros términos como “excelencia”, “niveles”, “logro”, “eficiencia” o “efectividad” (2003: 29).

En México la mayor influencia sobre calidad, explica Yzaguirre (2001), proviene del país vecino del norte. Estados Unidos ha transferido una filosofía administrativa que busca la productividad; concepto originalmente aplicado al proceso de transformación de bienes, pero que con el paso del tiempo ha traspasado fronteras geográficas, de sector e incluso de campo organizacional.

Se considera que la falta de un consenso en la conceptualización de la calidad, y por ende la ausencia de marcos teóricos generalmente aceptados, no solo ha generado una proliferación de enfoques, corrientes y escuelas, sino una confusión entre los directivos de las organizaciones, quienes además enfrentan la necesidad de incluir “la calidad” en sus procesos y productos. Ante tal situación de presión organizacional, se considera que la problemática de discernir ¿Qué es la calidad? y ¿Para qué la calidad? se vuelve cada vez más necesaria para las organizaciones.

2.5.1. Desarrollo histórico del concepto Calidad

Rodríguez (2004), Donoso (1999), Guajardo (1996), English (1999), Gairín (2003) y Santos Guerra (2003) explican que los primeros indicios de una organización formal dedicada al aseguramiento de la calidad se remontan al año 1600 a.C. y se registran en la Antigua China, en donde no solamente se hacía una inspección de los productos sino además de los talleres en que éstos se elaboraban, y la supervisión de los procesos para mantener estándares de calidad establecidos y mantener la productividad. Se considera que este primer registro de un aseguramiento formal de la calidad es muy adelantado para su época, puesto que estas organizaciones de calidad eran manejadas de forma independiente de los talleres de producción. Es decir, se había instituido una red interorganizacional para la producción (centralizada por cierto) y el aseguramiento de la calidad de los bienes. Después, la siguiente evidencia que se tiene del aseguramiento de la calidad se encuentra en la construcción de las ciudades templo. En las inscripciones de la tumba del Faraón Rekh-Mi-Re en Tebas, en Egipto, se han encontrado registros de inspectores que comprobaban la

calidad de los materiales empleados así como del procedimiento de construcción. Aquí se observa que la elaboración de materiales estaba sujeta a ciertos estándares de calidad (como el conocimiento del manejo del barro y las dimensiones de los ladrillos empleados).

La preocupación de las organizaciones por la calidad de los productos que elaboran no nace en un momento preciso de la historia. El interés por el trabajo bien hecho, por el cumplimiento de unos estándares de calidad, fuese confirmado por la misma persona que lo hacía o por inspectores equipados con algún sistema de verificación, ha estado presente en el transcurso de la civilización (...) No obstante, la definición de la calidad como función empresarial es obra del siglo XX (Camisón et al., 2007:125).

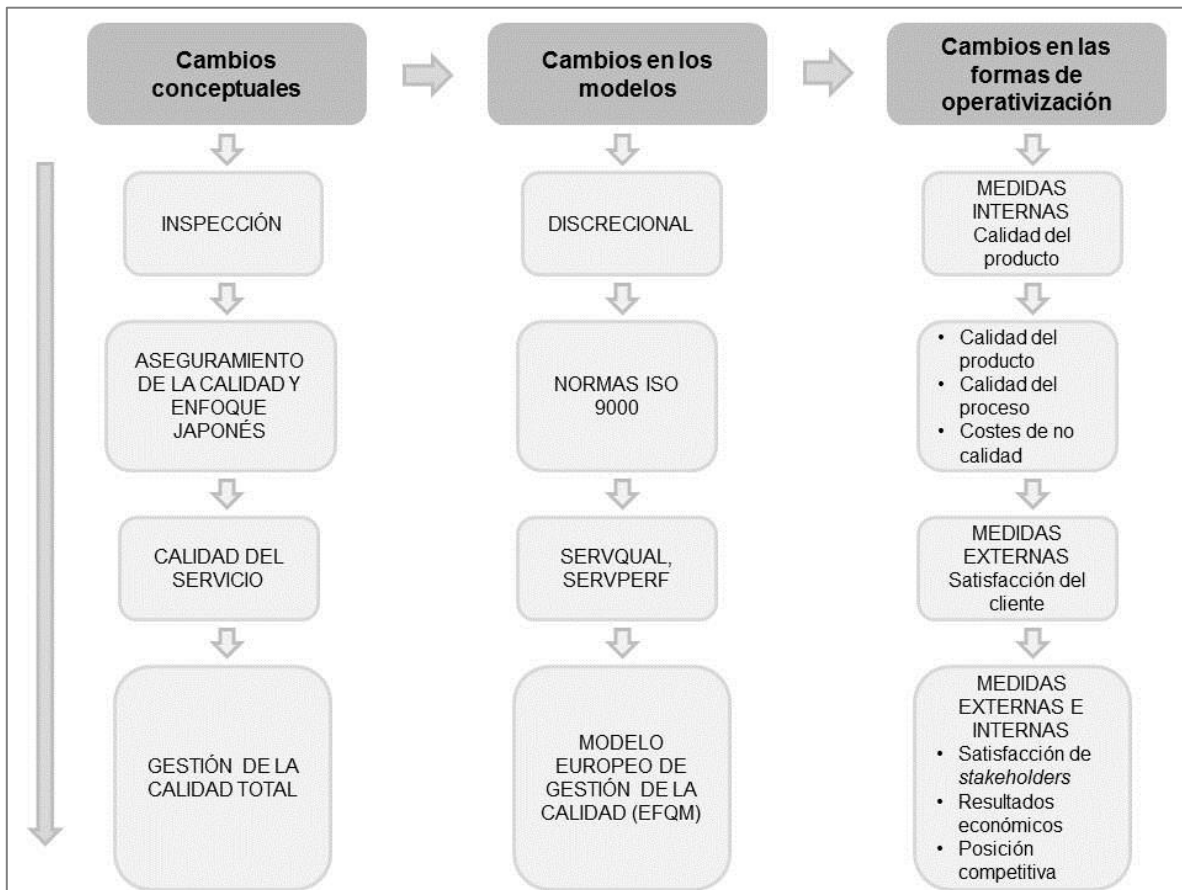
Para el tema central de interés de la presente investigación, se considera útil analizar el concepto en la historia moderna, a partir de la administración científica del trabajo, cuando cobró especial importancia la supervisión de las características del producto terminado. Se considera que a partir de entonces, ha ido cobrando cada vez con mayor auge el concepto de la calidad, hasta un grado en que este concepto surgido en el seno de la ingeniería ha traspasado las fronteras de otros campos de la vida humana. De acuerdo con Camisón, et al.(2007),

el movimiento por la calidad es ahora verdaderamente internacional. Nacido en las dos primeras décadas del siglo XX en Estados Unidos, se difundió en Japón en los años 40-50, para regresar mejorado a Occidente en el decenio de 1970. A partir de los años 80, se ha expandido por el resto del mundo (p. 5).

Camisón, et al. (2007) explican la evolución del concepto calidad a partir de tres dimensiones: cambios conceptuales, cambios en los modelos y cambios en la forma de operativización. Ver figura no. 20.

Figura no. 20.

Evolución de los elementos de los enfoques de la calidad

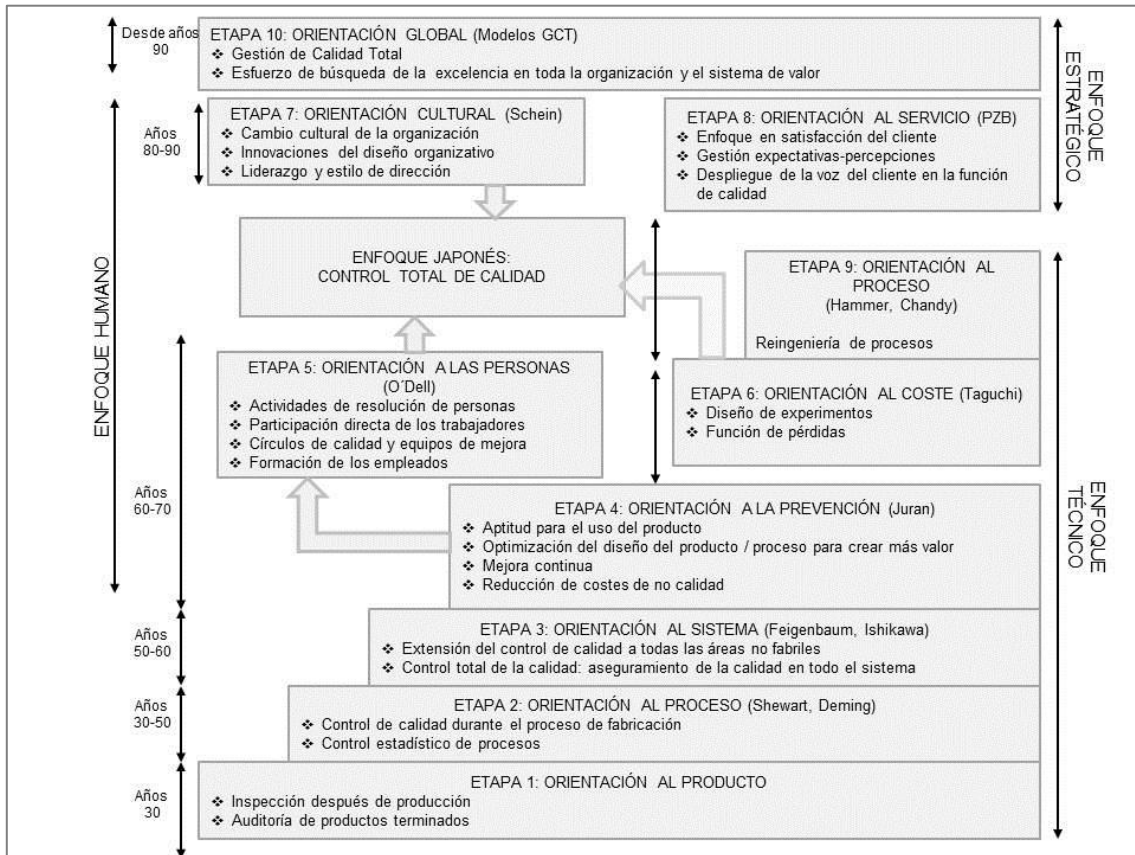


Fuente: Camisón, Cruz y González, 2007: XXV

Además, los autores antes mencionados presentan una clasificación de la evolución de los enfoques de la calidad, en la que señalan diez etapas, agrupadas en tres enfoques: humano, estratégico y técnico. Ver figura no. 21.

Figura no. 21

Evolución de la gestión de la calidad



Fuente: Camisón, Cruz y González, 2007: 79

El primer grupo corresponde al Enfoque Técnico. Este enfoque se caracteriza por orientar el concepto de la calidad hacia:

- El producto
- El proceso
- El sistema
- La prevención
- Los costos

La Administración Científica de Frederick W. Taylor se considera un parteaguas en la ingeniería y el control de la calidad. En aquél entonces, el énfasis estaba orientado hacia el

aseguramiento de la calidad de los productos, mientras que la participación del individuo podría compararse con la de una herramienta necesaria para incrementar la producción y productividad de la fábrica Estadounidense. En este modelo, era necesario utilizar supervisores que vigilaran que los trabajadores cumplieran con las cuotas de producción establecidas.

Más tarde se introdujo el control estadístico de los procesos en el aseguramiento de la calidad; y en esta etapa el énfasis ya no estaba puesto sobre la corrección de los defectos del producto, sino en la predicción de los mismos y en su corrección mucho antes de que los defectos aparecieran. Se incorporó la inspección por muestreo y la prevención de defectos a través del control estadístico del proceso. Después de las importantes aportaciones de Juran,

un nuevo paso se alcanza con la expansión de la preocupación por productos y procesos al conjunto del sistema. Este concepto de calidad, que busca su aseguramiento en todos los departamentos y procesos de la organización, fue calificado por Feigenbaum en la década de 1950 como control de calidad total (CCT; *total quality control*). Crosby coloca la última pieza del enfoque técnico desde el prisma estadounidense, añadiendo la orientación económica hacia el coste. El enfoque técnico norteamericano alcanza su madurez en los años 60. Su desarrollo y perfeccionamiento posterior se produce en Japón por Ishikawa, Taguchi, Ohno y Shing, entre muchos otros, durante los dos siguientes decenios (Camisón, et al.: 2007:80).

En este mismo enfoque destaca también la aportación de la reingeniería de procesos de Hammer y Champy, así como el *Six-Sigma* de Mikel Harry.

El siguiente, denominado Enfoque Humano, se caracteriza por aportaciones que definen la calidad con una orientación hacia:

- Las personas
- La cultura

Es Ishikawa (1994) quien sienta las bases del enfoque humano como una forma de reacción al enfoque técnico. Camisón et al. (2007) consideran que las reflexiones de Ishikawa partieron de la idea de que la calidad y la ingeniería no pertenecen a la misma disciplina, puesto que el problema de la calidad y el de la dirección requieren una mirada hacia las

diferencias en la cultura y el factor humano. En enfoque “tiene como pilar convertir a los trabajadores en el eje del proceso de gestión y mejora de la calidad, actuando sobre su forma de pensar, incrementando su participación en la resolución de problemas, e invirtiendo en su formación” (Camisón et al., 2007: 81).

Destacan en esta época las aportaciones de Ishikawa sobre los círculos de calidad, O’Dell sobre los trabajadores y Schein con sus estudios del cambio cultural; en la última etapa, se ve marcada una orientación cultural, donde se destaca la necesidad del “cambio cultural, del rediseño de la estructura organizativa y del liderazgo de la dirección para avanzar hacia modelos más eficaces de Gestión de la Calidad adaptados al contexto de cada organización” (Camisón, et al., 2007:82).

Entre la década de los setenta y ochenta, las condiciones turbulentas del entorno político, social y económico fueron determinantes para las organizaciones; se presentaron nuevos retos para las organizaciones: globalización de la economía y el consecuente incremento de la competencia internacional, introducción masiva de las TICs (tecnologías de la información y comunicación), mayor exigencia de los clientes, etc. Ante tal situación,

se han ido desarrollando sistemas para la Gestión de la Calidad, que enfatizan la sustitución del concepto de ‘control’ típico del enfoque técnico por el de ‘gestión’. Por tanto, con un retraso de casi dos décadas desde el momento en que los mercados de vendedores empiezan a mutar en mercados de compradores, los nuevos sistemas de Gestión de la Calidad que comienzan a surgir incorporan una perspectiva externa o de mercado en la definición del propio concepto y de la forma de gestionarlo” (Camisón, et al., 2007:83).

Debaig y Huete (1992) explican que el enfoque técnico y el enfoque humano se enfrentaron durante la década de los setenta y ochenta, y describen tales confrontaciones como “..la época de los malentendidos entre los ingenieros de bata blanca y los psicólogos” (Debaig y Huete, 1992:2)

El tercer enfoque, que tuvo inicio aproximadamente en la década de los ochentas, y que es vigente hasta nuestros días, es el denominado Enfoque Estratégico. Las aproximaciones de la calidad se orientan hacia

- El servicio
- Visión Global (Gestión de la Calidad Total)

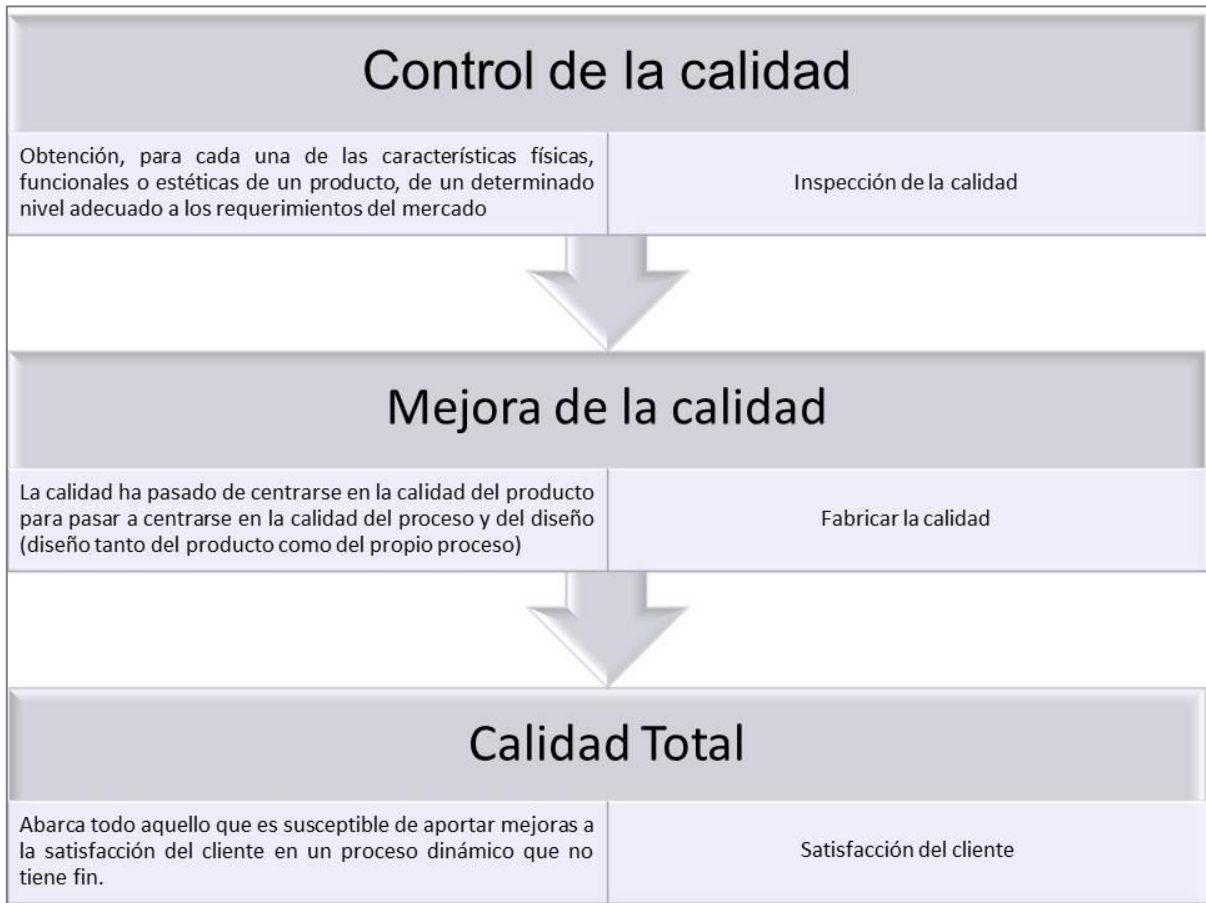
Surge por la necesidad de incrementar la calidad de los servicios y la satisfacción de un cliente cada vez más exigente y con mayores expectativas. “Los sistemas de Gestión de la Calidad del servicio orientados al consumidor se conciben como un despliegue de la función de la calidad para definir la voz del cliente en términos operativos y asegurar la satisfacción de sus necesidades y expectativas. En esta primera etapa del enfoque estratégico, la preocupación por la satisfacción del cliente relega a un segundo plano la obsesión por la eficiencia” (Camisión, et al., 2007:83).

Sin embargo, posteriormente se observó que el problema de la calidad debía atenderse desde diversas perspectivas en la organización, por lo que se consideró como un asunto multidimensional y dinámico; “multidimensional porque múltiples son las necesidades y expectativas a satisfacer, y dinámico porque ambas están en continua evolución.” (*Op. Cit.*:83). La preocupación por la calidad se orienta entonces hacia una perspectiva interna y externa de la organización. “Se empieza a desarrollar la conciencia de necesidad de una nueva concepción de los sistemas de Gestión de la Calidad como verdaderos sistemas de gestión” (*Op.Cit.*).

Otra forma de comprender la evolución del concepto de calidad es la que propone Larrea (1991). Este autor reconoce tres etapas importantes en el desarrollo del concepto (ver figura no. 22).

Figura no. 22

Movimientos de la calidad



Fuente: Larrea, 1991: 15-35

En el movimiento del Control de la calidad, la preocupación se centra en que la falta de calidad de los productos causaba costos elevados, por lo que era posible y necesario evitarlos. Para llevar a cabo esta tarea, se implementaron técnicas de inspección, clasificación, muestreo, etc., siempre que estas tareas no excedieran los costos de la falta de calidad. En esta perspectiva, “hablar de calidad es, por tanto, hablar de la obtención, para cada una de las características físicas, funcionales o estéticas de un producto, de un determinado nivel adecuado a los requerimientos del mercado” (Larrea, 1997:15), y distingue dos tipos de calidad:

- Calidad teórica; también llamada calidad de diseño o calidad de proyecto. Es la adecuación de las funciones y características concebidas o diseñadas para un producto a las exigencias del mercado
- Calidad técnica. Denominada también calidad de conformidad, es la adecuación de las características del producto fabricado a las características de configuración o diseño.

Más adelante, cambia la aproximación al concepto de calidad; deja de tratarse de una labor de inspección llevada a cabo por los técnicos e ingenieros, y se convierte en una tarea de elaboración/fabricación basada en la definición del cliente. En la Mejora de la calidad, esta es un proceso que no tiene fin, y “siempre se puede mejorar el nivel alcanzado. Por eso, debe hablarse de proyectos interrumpidos de Mejora de la Calidad” (Larrea, 1997:20). Las acciones relacionadas a la calidad ya no se toman a posteriori, sino durante y aún en el diseño de los procesos de la organización.

Así, explica Larrea (1997) también cambia la visión negativa de la calidad;

una filosofía de lo negativo va cediendo paso a otra filosofía de lo positivo. ‘Controlar’ la calidad para evitar fallos, vencer el ‘problema’ de la no-calidad...son ejemplos de frases formuladas en negativo,, indicativas de que conseguir la calidad implica un esfuerzo penoso con el que las empresas deben convivir. El paradigma de esta actitud sería el popularizado slogan de ‘Cero-defectos’, que ha servido de estímulo y guía en numerosas campañas y programas de calidad. Vista en positivo, la calidad no sólo es un problema, sino que es una excelente oportunidad.” (p. 23).

En la obra citada, también se hace una reflexión sobre el adjetivo total del movimiento de la Calidad Total (CT), pues este encierra una idea de omnicomprensión, de limitación e infinitud, lo cual puede resultar utópico. Por ello, se explica que la Calidad total es concebida como una

actitud intelectual y vital dirigida a remover todas las energías de la empresa en busca de unos niveles excelentes de respuesta a las necesidades de los clientes. La CT [calidad total] es una filosofía directiva que implica la participación general del personal de la empresa, cualquiera que sea su nivel, y que pone el énfasis en la satisfacción del cliente y la mejora continua (*Op.Cit.:23*).

Además añade que el concepto de CT encierra dos rasgos principales: que abarca todo lo que es susceptible de incrementar la satisfacción del cliente y que es un proceso dinámico que nunca termina. Se trata entonces de una filosofía de dirección, en el que todos los miembros de la organización (bajo el liderazgo de la dirección) se involucran en la identificación y solución de mejoras, con base en el control estadístico de la calidad y otras herramientas. Para Larrea (1997) una empresa centrada en el cliente significa:

- Que la orientación corporativa fundamental es el cliente frente a otras opciones
- Que la proximidad del cliente es un criterio de acción más importante que la tecnología o el coste
- Que la actividad económica no tiene otra finalidad última sino la satisfacción de las necesidades económicas, siendo las empresas los órganos gestores responsabilizados socialmente de generar bienes que procuren dicha satisfacción
- Que el fin de la empresa es, en consecuencia, la creación de clientes, entendiendo por tal –según la tesis de Peter F. Drucker- la conjunción de innovación (ideación de soluciones) y comercialización (detección de problemas) (p. 32).

En la tabla no. 8 se presentan los conceptos más relevantes con relación a los llamados *gurús* de la calidad. Para una descripción más extensa de las aportaciones de cada uno de ellos. Más adelante, en el estudio de caso, se realiza una descripción más detallada de cada uno de estos autores.

Tabla no. 8

Los Gurús de la Calidad

Gurú de la calidad	Enfoque	Orientación	Principales aportaciones
Joseph M. Juran (1904-2008)	Técnico	Controlar la calidad	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Principio 20-80 ❖ Trilogía de Juran ❖ Procesos básicos de calidad: planeación, control, mejora. ❖ Procesos paralelos de finanzas: presupuesto, Control de costos / Control de gastos y Reducción de gastos / Mejora de las utilidades.
W.Edwards Deming (1900-1993)	Técnico	Controlar la calidad	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La calidad es inseparable de la eficacia económica ❖ Un grado predecible de uniformidad y fiabilidad a bajo costo ❖ La calidad exige disminuir la variabilidad de las características del producto alrededor de los estándares y su mejora permanente ❖ Rueda de Deming • Sistema de Conocimiento Profundo <ul style="list-style-type: none"> ⦿ Administración basada en la cooperación ⦿ Reemplazo de objetivos numéricos por gestión de calidad y liderazgo ⦿ Mejora constante ⦿ Promover la educación y reducir el temor; auto-mejoras
Armand V. Feigenbaum (1922)	Estratégico	Calidad Total	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Traducir las necesidades de los clientes en las especificaciones ❖ La calidad se mide por lograr la aptitud deseada por el cliente • Control de Calidad Total <ul style="list-style-type: none"> ○ Visión sistemática de la organización ○ Involucra a todos en la organización ○ Introduce los “costos de calidad” ○ La satisfacción del cliente reduce costos y optimiza recursos ○ El control es continuo, orientado a mejoras.
Philip B.	Técnico	Mejora de la	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Establecer especificaciones ❖ Medir la calidad por la proximidad real a los estándares

Crosby (1926-2001)		calidad	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Énfasis en la calidad de conformidad. Cero defectos • Calidad; hacer las cosas bien desde la primera vez. • El sistema para asegurar la calidad es la prevención. • La medida de la calidad es el Precio de No Conformancia • La mejora de la calidad es un ciclo continuo.
Kaoru Ishikawa (1915-1989)	Estratégico	Calidad Total	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Traducir las necesidades de los clientes en especificaciones ❖ La calidad se mide por lograr la aptitud deseada por el cliente ❖ Énfasis tanto en la calidad de diseño como de conformidad • Perspectiva participativa y de abajo-a-arriba de la calidad • Círculos de Calidad: <ul style="list-style-type: none"> ○ Mejora y desarrollo de la empresa ○ Respetar relaciones y descubrir capacidades humanas
Genichi Taguchi (1924)	Técnico	Mejora de la calidad	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La calidad es inseparable de la eficacia económica ❖ Un grado predecible de uniformidad y fiabilidad a bajo costo ❖ La calidad exige disminuir la variabilidad de las características del producto alrededor de los estándares y su mejora permanente • Diseño Robusto <ul style="list-style-type: none"> ⦿ Exceder las expectativas del cliente ⦿ La mejora de la calidad es más económica a medida que es más próxima al diseño
Parasuraman Berry Zeithaml	Estratégico	Calidad Total	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Alcanzar o superar las expectativas de los clientes ❖ Énfasis en la calidad de servicio
Evans (Procter &	Estratégico	Calidad Total	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Calidad significa crear valor para los grupos de interés. ❖ Énfasis en la calidad en toda la cadena y el sistema de valor

Gamble)

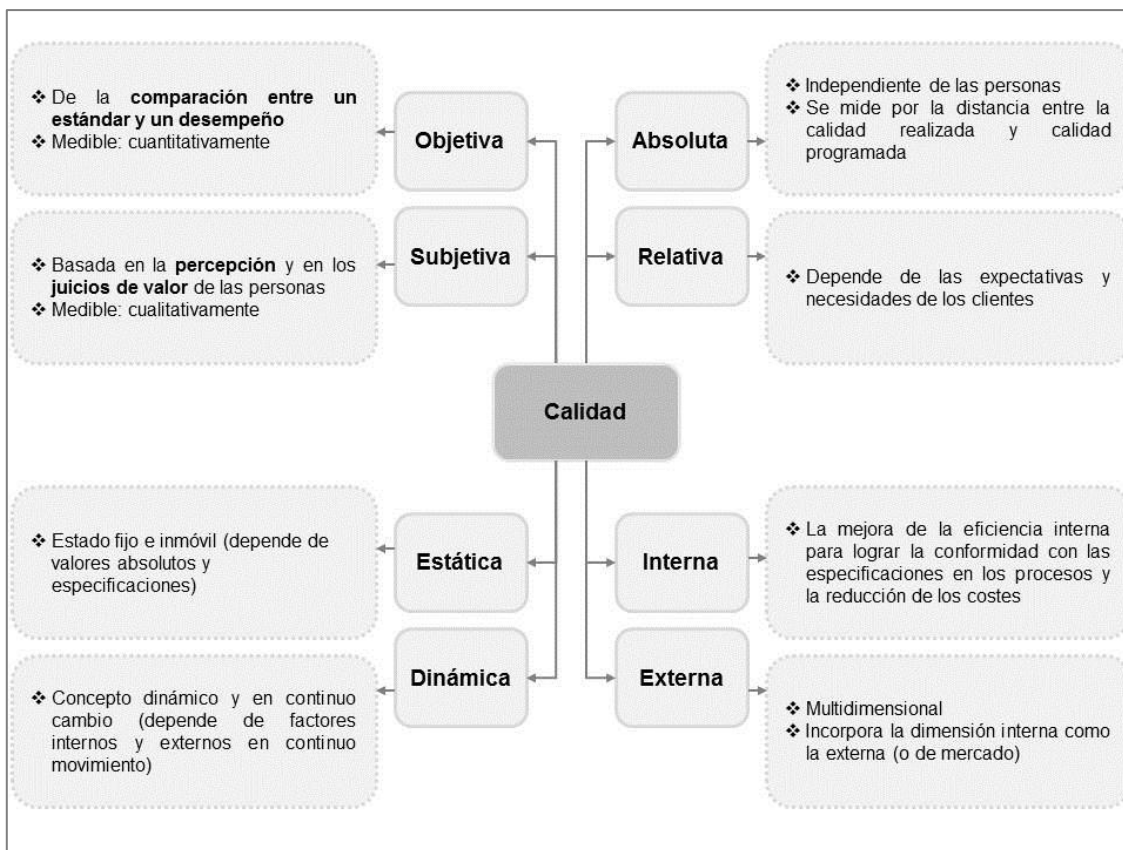
Elaboración con base en: *American Society for Quality* (s.f.), Camisón, et al. (2007), Crosby (1984), Deming (2000), Deming (1993), Izar y González (2004), Larrea (1991), Miranda et al. (2007), Evans y Lindsay (2008), Juran (1986), Juran Institute, Inc. (2009), Philip Crosby Associates (s/f), The W. Edwards Deming Institute (2011).

2.5.2 Dimensiones de la calidad

Camisón et al. describen cuatro pares de dimensiones antagónicas de la calidad, las cuales se consideran útiles puesto que ayudan a identificar la orientación de una propuesta o enfoque de calidad, y a categorizar los procesos de calidad que se observan en la realidad organizacional.

Figura no. 23

Dimensiones de la calidad



Fuente: Camisón et al., 2007: 149-169.

La calidad objetiva hace referencia a la comparación del estándar de calidad preestablecido y el desempeño real de esta; por lo tanto, la medición se efectúa en lenguaje matemático y estadístico a través de métodos ingenieriles y tecnológicos. Camisón et al. (2007) describen que este concepto “describe bien la excelencia, bien la superioridad técnica de los atributos del producto o del proceso, siendo independientemente de la persona que realiza la medición o adquiere el producto”. Por otro lado, la calidad subjetiva, como sugiere el mismo nombre, hace referencia a las percepciones y juicios de valor de los sujetos. En consecuencia, cuando se hace referencia a la dimensión subjetiva de la calidad se entiende que la medición de la misma es medible, basada en la satisfacción de los clientes de la organización.

Respecto de la calidad estática, esta refiere al logro de las especificaciones establecidas, las cuales son absolutas, por lo que hace alusión a un estado fijo e inamovible. En oposición a esto, la calidad dinámica describe un proceso continuo, ya que esta no es un estado al que se llega y queda establecida; el logro de la calidad depende de múltiples factores (competencia, consumidores, etc.).

Con relación a la calidad absoluta, los autores (*Op.Cit.*) explican que la calidad absoluta está dada por una serie de características y especificaciones que son posibles medir de manera objetiva; por lo tanto, es posible valorarla en forma absoluta y objetiva (distancia entre la calidad realizada y la calidad programada). En contraste, la calidad relativa reconoce la subjetividad en la interpretación de los significados entre los individuos; es decir, que la misma (calidad) cosa puede significar cosas diferentes para distintas personas. Así, la calidad está sujeta a las expectativas y necesidades de los clientes, y es posible que varíen las identificaciones de las dimensiones que esta incorpore.

Finalmente, Camisón et al. (2007) hacen referencia a la fuente de la cual emana la definición de calidad. Por un lado, la calidad interna; en esta, como se infiere del nombre, la definición de los atributos o dimensiones de la calidad está determinada al interior de la organización, sin considerar el entorno competitivo y del mercado, sino que “hace hincapié en la mejora de la eficiencia interna para lograr la conformidad con las especificaciones en los procesos y la reducción de los costes de no calidad” (p. 149). Por el otro lado, la calidad

externa se define en forma multidimensional, tomando en cuenta la dimensión interna (productiva) así como la dimensión externa (de mercado).

2.5.2.1 La calidad como excelencia

Tanto en las aportaciones teóricas como en las aplicaciones prácticas, el concepto de calidad es usualmente utilizado como equivalente de la excelencia. Miranda, Chamorro & Rubio (2007) y Camisón et al. (2007) explican que el concepto de calidad como excelencia tiene su origen en el filósofo griego Platón, para quien la excelencia significaba algo absoluto, la más alta idea de todas las cosas. En este contexto, la calidad se concebía como la posesión por una cosa de la virtud de ser ‘la mejor’. Hoy en día, este significado absoluto se conserva en la creencia popular de que la calidad es ‘lo mejor’, ‘lo más brillante’, ‘el poseer los estándares más altos’” (Camisón et al., 2007:150). Miranda et al. (2007) explican que “la excelencia es un horizonte que no se llega a alcanzar y el camino para acercarse a ella es la gestión de la calidad total” (p. 8).

Camisón et al. (2007) identifican ventajas y peligros de utilizar los conceptos de calidad y excelencia como sinónimos.

Tabla no. 9

Ventajas y peligros de definir la calidad como la excelencia

Ventajas	Peligros
<ul style="list-style-type: none">❖ Fácil de comprender❖ Hace la aceptación y el compromiso de los empleados más accesibles❖ Buena base para la diferenciación del producto	<ul style="list-style-type: none">❖ Dificultad de la precisión del estándar de excelencia (dificultad en la medición / valoración)❖ No ofrece una guía práctica para juzgar si ha sido alcanzada❖ Puede conducir a la búsqueda de la máxima calidad del diseño, en lugar de la satisfacción del cliente

Fuente: elaboración propia con base en Camisón et al, 2007: 151-153.

2.5.3.2 Gestión de la Calidad Total

Miranda et al. definen el modelo de gestión de la calidad total como

una filosofía de gestión cuyo objetivo es suministrar productos con un nivel de calidad que satisfaga a nuestros clientes y que simultáneamente consigan la motivación y satisfacción de los empleados, gracias a un proceso de mejora continua en los procesos de la organización y a la participación de todas las personas que forman parte de la organización o que se relacionan con la misma en forma directa (2007:45).

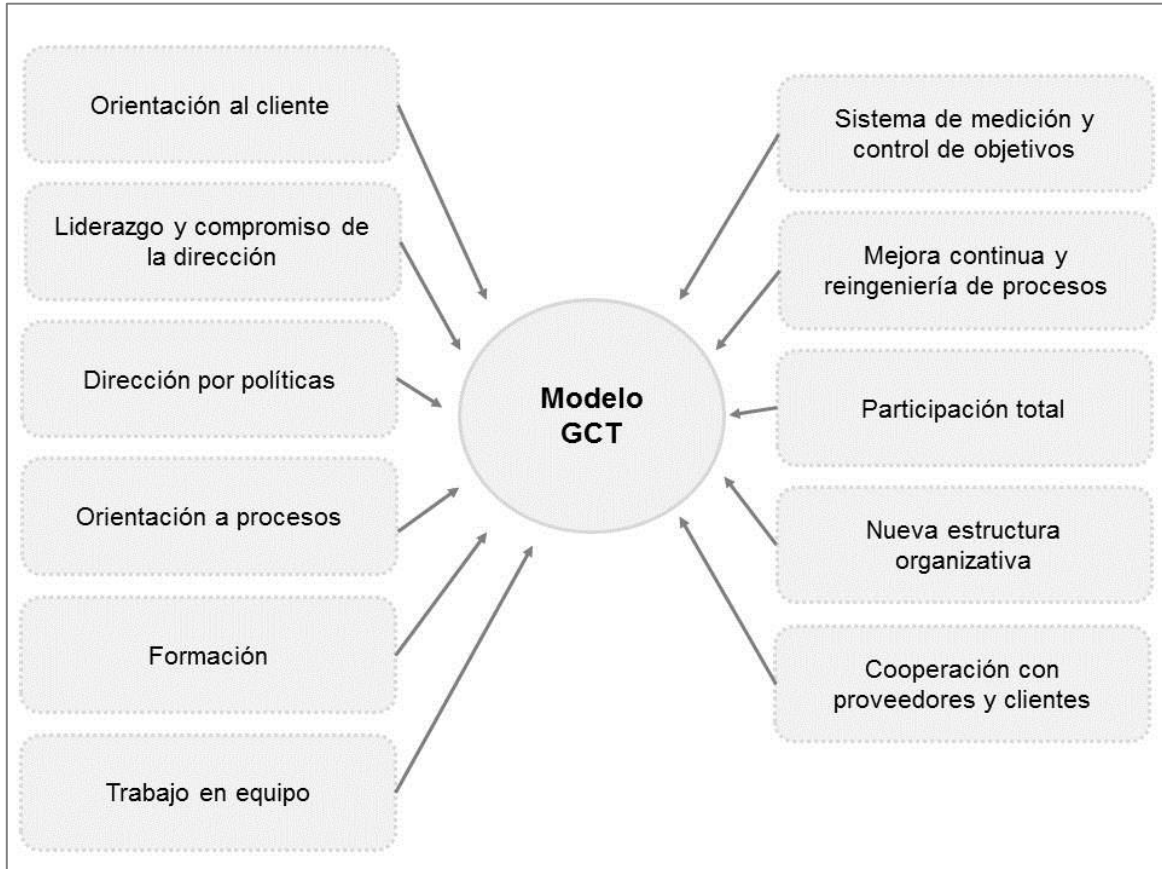
Por su lado, Camisón et al. (2007) consideran que “la calidad total persigue no solo la satisfacción plena de los clientes, que puede ser socialmente insostenible, ni tampoco la satisfacción plena de otros grupos de interés internos y externos, que puede ser económicamente insostenible, sino la satisfacción social plena de todas las partes interesadas” (Camisón et al., 2007:197). Estos autores señalan las características de la Gestión de la Calidad Total (GCT):

- Debe incorporar la dimensión externa o de mercado
- También debe asumir su dimensión interna, en un cuádruple sentido:
 - Enfatizando la eficiencia y productividad
 - Lograr conformidad con las especificaciones, reducir la variabilidad y fomentar la mejora continua de los estándares
 - Cumpliendo un papel como herramienta apta para identificar una estrategia, una estructura y una cultura organizativas que valoricen la calidad para la mejora de la posición competitiva y el desempeño
 - Como instrumento para conducir un cambio cultural y organizativo de acuerdo con los principios de la orientación hacia la calidad total (movilización y compromiso de los empleados, mejora continua y desarrollo de las competencias de aprendizaje, cooperación interna, etc.)
- La dimensión global de la calidad incluye definir características de calidad referidas no sólo al producto o al cliente, sino también a todos los elementos del sistema de valor.

Enseguida se presenta una figura en la que Miranda et al. (2007) identifican las características de la Gestión de la Calidad Total:

Figura no. 24

Características de la Gestión de la Calidad Total

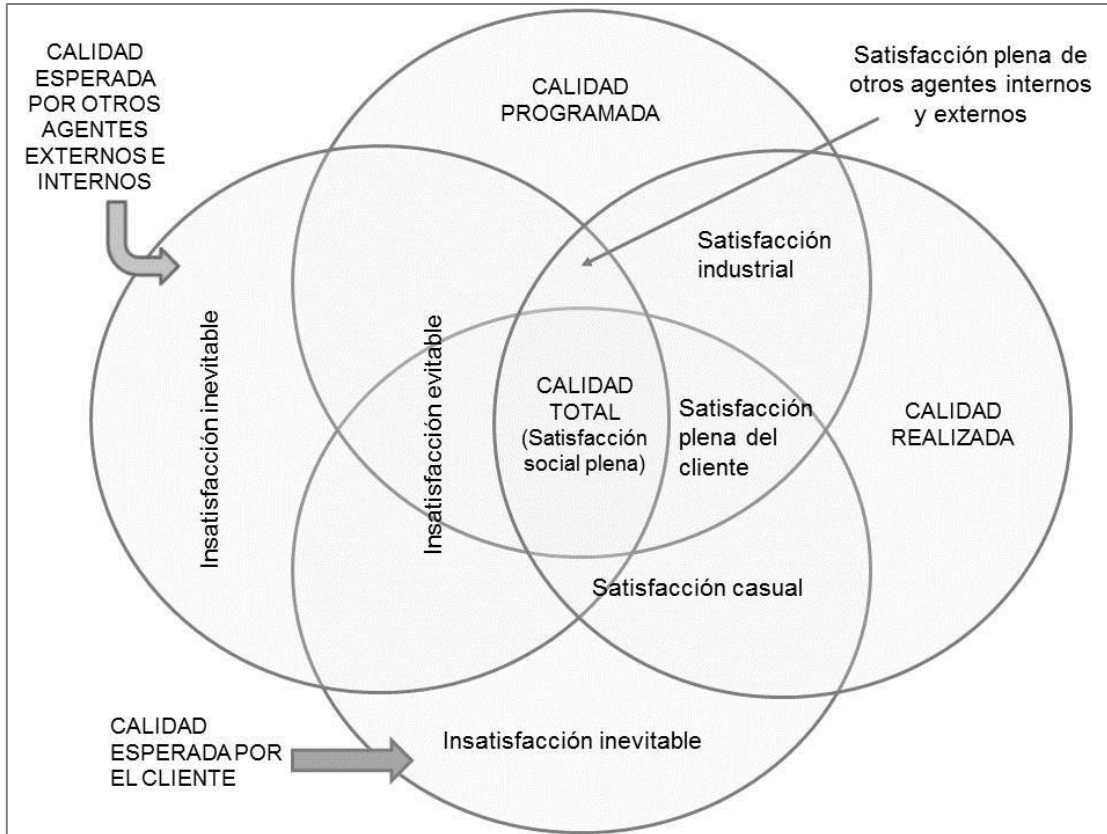


Fuente: Miranda et al., 2007: 46

Con base en lo anterior, Camisón et al. (2007) consideran que la calidad total se define como la creación global de valor por la organización para todos sus grupos de interés clave. Ver figura 25.

Figura no. 25

Calidad total como creación de valor



Fuente: Camisón et al., 2007:197.

2.5.3.3. Normas ISO 9000

Las normas internacionales ISO 9000 han sido desarrolladas y son actualizadas por la *International Organization for Standardization* (Organización Internacional de Estandarización), con base en Ginebra Suiza. Summers (2006) explica que el nombre “ISO 9000” se inspiró en el vocablo griego *isos*, que significa igual. Además, la autora explica que:

El propósito de las normas ISO consiste en facilitar el intercambio internacional de productos y servicios, proporcionando un conjunto claro de requerimientos para los sistemas de calidad. Las empresas que compite globalmente saben que es necesario

adoptar estas normas y adherirse a su aplicación. Las normas ofrecen un parámetro para juzgar los sistemas de calidad implementados por las organizaciones. La base de dicho parámetro es el logro de la satisfacción del cliente mediante la participación multidisciplinaria en los esfuerzos destinados a la mejora de la calidad, la documentación de los sistemas y procedimientos, y otros elementos estructurales esenciales de cualquier sistema de calidad...Muchas compañías emplean ISO 9000 como base de sus esfuerzos hacia la mejora continua (Summers, 2006: 35).

La gestión de una organización consiste en las “actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización”, mientras que el sistema de gestión sería el “sistema para establecer la política y los objetivos y para lograr dichos objetivos” (Norma ISO 9000:2000, puntos 3.2.2, 3.2.6).

Camisón et al. (2007) explican que la norma puede definirse de dos formas:

“La norma puede definirse de dos formas:

- Un estándar, o sea, un valor que ha de cumplir una cierta característica de un producto o proceso.(...) Estándares como normas de producto son las normas DIN A4 (papel), ISO 100, ISO 200 e ISO 400 (fijan el índice de sensibilidad a la luz de una película fotográfica), etc.
- Un procedimiento, o sea, una recomendación sobre cómo organizar actividades...un conjunto de pautas de acción que prescriben de manera estructurada y documentada cómo asegurar el logro de unos estándares de calidad, es decir, cómo organizar un SGC” (p. 348).

Además, los autores mencionados (*Op.Cit.:349*) consideran que “el éxito de una norma al lograr su principal objetivo de inyectar confianza en las transacciones comerciales depende de que su elaboración cumpla ciertos requisitos:

- a) elaboración voluntaria,
- b) basada en consenso entre todas las partes interesadas,
- c) inspiradas en la experiencia y en el desarrollo tecnológico,
- d) aprobados por un organismo de normalización reconocido,
- e) que sea de conocimiento público y aceptación general.

2.5.3.4. Normas Certificación

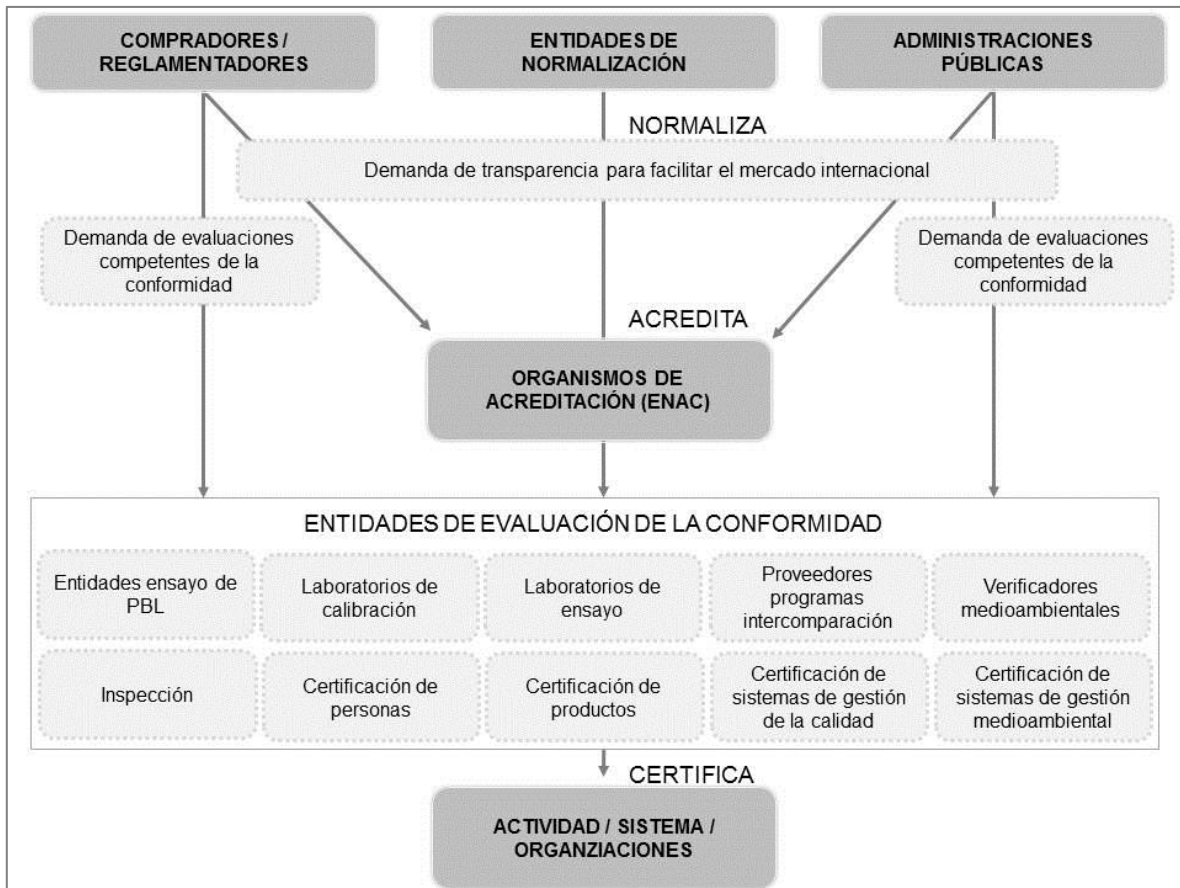
“Las empresas y las personas pueden someter a la certificación sus sistemas de gestión y productos o ellas mismas, respectivamente, de manera obligatoria o voluntaria según los casos. En cierta medida, la certificación de una persona o de un sistema de gestión, así como la homologación de un producto, son procesos de calificación que permiten demostrar la capacidad para cumplir los requisitos especificados” (Norma ISO 9000:2000, punto 3.8.6). La calificación puede aplicarse a personas, productos, sistemas y también a procesos.

- Certificar un sistema de gestión consiste en emitir un documento formal que atestigüe que sus políticas, procedimientos e instrucciones se ajustan a las directrices establecidas en la norma de referencia, así como que el comportamiento real de las personas se ajusta a lo previsto en la documentación del sistema. (Camisón et al., 2007:350)
- La certificación de productos, definidos como la salida o el resultado de un proceso, es la verificación mediante una serie de pruebas o ensayos de que sus propiedades y características son conformes a las especificaciones técnicas establecidas en una norma técnica, pública o privada. La principal diferencia con respecto a la certificación de sistemas es que la certificación de productos siempre está relacionada con el producto, al margen del sistema de gestión que la empresa adopte. (Camisón et al., 2007:351)
- Certificación de personas. “consiste en un documento que avala los conocimientos y las habilidades de una persona para ejecutar ciertas actividades. El logro de esta certificación exige de las personas la demostración de sus conocimientos y aptitudes mediante unas pruebas preestablecidas por la normativa oportuna” (Camisón et al., 2007:352)

Summers (2006) considera que el proceso de la obtención de una certificación en las normas ISO 9000 es largo y oneroso para las organizaciones. Camisón et al. (2007) describen este proceso como se muestra en la figura no. 26.

Figura no. 26

El proceso completo de normalización, acreditación y certificación



Fuente: Camisón et al., 2007:361.

2.5.3 Calidad en el contexto educativo

“La calidad no es ni espíritu ni materia, sino una tercera entidad independiente de las dos, algo que usted conoce, pero lo que es difícil establecer un juicio objetivo” (Pirsing, 1974)

Retomando las ideas del viaje y la transferencia de los modelos organizacionales y administrativos, es importante destacar que este concepto de la calidad ha sido traducido para el ámbito educativo desde la ingeniería, pero que además, aún en este campo organizacional, el concepto también acepta diversas interpretaciones.

La complejidad en la definición del concepto de Calidad no exime al contexto de la educación. Santos Guerra, explica que si bien es conocido que “la calidad” es un término que se exige en casi todos los foros y sitios de la acción humana, este problema se agudiza cuando se hace referencia a la calidad de la educación: ““El problema se plantea cuando empezamos a preguntarnos qué entendemos por la calidad de la educación o por los medios que existen para evaluarla o las condiciones de que partimos para conseguirla” (Santos Guerra, Santos Guerra, 2003: 13).

Donoso (1999) también reflexiona sobre la sobre-utilización del concepto de la calidad; a este respecto, afirma que “pocos conceptos tienen el privilegio de concitar tanto la atención, al punto que en nuestros días resulta imposible abordar los temas de la educación sin hacer referencia al de su calidad” (Donoso, 1999: 110).

La Calidad Educativa es un término que, aún a falta de un consenso en su definición, ha permeado todos los discursos. Ha adquirido, con el paso del tiempo, un importante atractivo político, se ha convertido en una demanda social, y ha servido como un medio de legitimación para diversas instituciones y grupos ciudadanos. A pesar de que el concepto tiene un enfoque diferente según la parte interesada, enseguida se presenta un intento por conceptualizar el término.

Toranzos (1996) explica que el concepto de calidad aplicado al ámbito educativo tiene tres enfoques, que pueden ser percibidos como complementarios:

- Eficacia; la educación es de calidad cuando se logran los objetivos planteados en los programas curriculares
- Relevancia; la educación es de calidad cuando los contenidos curriculares responden a las necesidades reales del individuo para desarrollarse en diversos ámbitos de la sociedad
- De los procesos; la educación de calidad requiere que se cuenten con los medios adecuados para el desarrollo de los estudiantes.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través del Informe Mundial de Seguimiento de la EPT (2005) se destaca que

sí existe un creciente consenso sobre la necesidad de “educación de calidad”; sin embargo, los acuerdos prácticos a este respecto todavía se encuentran a debate. No obstante, en el diccionario de este organismo, la calidad de la educación se determina en función del grado de excelencia para cumplir los objetivos educativos (2009).

Griffith (2006: 76) define la calidad educativa como “la medida en la cual la entrega del currículo escolar está materializando los resultados de aprendizaje establecidos por los estándares de educación”. Para su evaluación, propone dos dimensiones que, explica, son complementarias:

- Evaluación relativa de logros. Se refiere a la eficiencia de los procesos internos; es decir, el logro de los objetivos de los estudiantes conforme a los estándares educativos.
- Evaluación absoluta de logros; se refiere al grado en que los estudiantes logran alcanzar los resultados.

Abordando una perspectiva pedagógica, Pérez (1988: 15) atribuye la falta de una homogeneización del concepto a la conveniencia de la laxitud del concepto; en este sentido expresa que el término “dista mucho de ser una realidad clara y precisa: se puede hablar de calidad y, sin embargo, estar haciéndolo de realidades claramente diferentes unas de otras”. Asimismo, atribuye un reduccionismo a la definición.

Adicionalmente, se presentan una serie de manifestaciones diversas que pueden ser entendidas como complementarias respecto del significado de la educación de calidad:

- Excelencia en las especificaciones de los servicios
- Logro efectivo del servicio
- Satisfacción de las necesidades, demandas y expectativas de los destinatarios o clientes
- El logro de la excelencia; la mejora continua (Pérez, 1988: 19-20).

Por otro lado, respecto a la calidad en la educación primaria, Schmelkes la define como algo “...individual y de cada escuela, el logro del aprendizaje relevante para la vida (competencias para la vida). No obstante, globalmente no puede concebirse la calidad de la

educación básica (...) si no se incorpora la equidad en su concepción” (Schmelkes, 1997: 25).

Zorrilla (2003) define a la calidad de la educación como un término multidimensional, pero que en la educación básica debe reunir, al menos, cuatro elementos principales:

- Relevancia; se refiere a la pertinencia social y personal de los contenidos educativos
- Eficacia; en lo referente a la capacidad de un sistema educativo para lograr los objetivos (que se suponen importantes) en la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar un determinado nivel educativo. Este concepto implica, a su vez, la cobertura del sistema educativo, la permanencia de los alumnos en la escuela, su promoción de un grado a otro y los aprendizajes reales
- Equidad; la cual supone que un sistema educativo reconoce que acceden a la educación escolar alumnos diferentes y con distintos puntos de partida. Por ello, un sistema equitativo ofrecerá apoyos diferenciados a los alumnos y a las escuelas para garantizar que los objetivos educacionales se logren, de manera equiparable, en todos los alumnos
- Eficiencia; se refiere al óptimo empleo de los recursos de todo tipo para obtener los mejores resultados. Hay que decir que, en la medida en que un sistema educativo logre abatir los índices de reprobación y deserción escolar, estará aumentando su eficiencia al evitar el desperdicio de recursos. (p.355-357).

Como se observa, las apreciaciones del concepto de Calidad Educativa son muy diversas. Sin embargo, “en el panorama educativo internacional, es posible que diferentes grupos, con intereses incluso opuestos, coincidan hoy en la preocupación por el tema de la calidad en la educación“ (Donoso, 1999: 113). La diferencia no estriba entonces en la preocupación por la calidad, sino en qué se considera “de calidad” según su posición social/organizacional y los propósitos que tenga en cuenta:

La apreciación de la calidad en educación tiene un significado diverso para un ministro de la cartera respectiva, para un administrador escolar, para un legislador que aspira al diseño de Políticas Educativas, para una Comisión Nacional encargada de diagnosticar el rendimiento del sistema educativo, para el responsable de la Hacienda Pública, para un profesor de asignatura, para la Comisión Curricular de una escuela, etcétera (Donoso, 1999: 114).

Santos Guerra (2003: 13), en concordancia con Donoso (1999) hablan sobre la manipulación del discurso de la calidad. Reflexiona sobre la polisemia del concepto calidad educativa, y concluye que este discurso con acepciones casi inagotables, “no es inocente,

no es unívoco”. Por lo tanto, considera imperativo que se desmitifique el lenguaje con el que se nombran las cosas.

Así, la propuesta de Santos Guerra es que los temas relacionados a la calidad de la educación, se aborden desde nuevas perspectivas; desde la certeza a la incertidumbre, desde la simplicidad a la complejidad, desde la neutralidad al compromiso, desde el individualismo a la colegiabilidad, desde la clausura a la apertura, y del voluntarismo a la institucionalidad. Este autor, además, expone las dimensiones del concepto de calidad:

- a. Dimensiones intrínsecas
 - Simplificación abusiva.
 - Confusión de la calidad con alguna de sus condiciones (buenas instalaciones, baja relación de alumnos por profesor, etc.)
 - Distorsión que supone dejar al margen de la calidad elementos sustanciales de la misma (ética)
 - Tecnificación de las evaluaciones y de la calidad
- b. Dimensiones extrínsecas
 - Comparación entre personas, experiencias y centros. *Realidades incomparables.*
 - *Manipulación de los datos: (2003:21-25)*

“La calidad permite diferentes aproximaciones (no todos entienden lo mismo) y prácticas (no todos hacen lo mismo), lo que explica la polisemia mencionada y la existencia de prácticas contradictorias” (Gairín, 2003: 34). Asimismo, Gairín (2003:29) expone que el concepto de calidad ha tenido distintas orientaciones a lo largo de la historia; originalmente centrada en los productos y aprendizajes, ahora abarca los procesos y otros aspectos de la formación educativa. Además, las nuevas exigencias en el panorama educativo internacional, hacen necesario que la “calidad educativa” se asuma como un nuevo reto en las políticas educativas.

En el presente trabajo, se define a la calidad educativa como aquellos atributos esperados de la educación; estos se modifican según la posición social/organizacional y los propósitos que se tengan.

Asimismo, se considera que la calidad debería ser determinada por los actores protagonistas de la educación (padres de familia, estudiantes, profesores y directivos), pues son ellos quienes conocen las necesidades reales del entorno en que se encuentran los estudiantes.

Finalmente, se considera que la calidad educativa debe ser: subjetiva, relativa y dinámica.

CAPÍTULO III

Reflexión metodológica

3.1. Paradigma de la investigación

La “Realidad”; este concepto es definido por la Real Academia de la Lengua Española con tres acepciones: 1. Existencia real y efectiva de algo, 2. Verdad, lo que ocurre verdaderamente, y 3. Lo que es efectivo o tiene valor práctico, en contraposición con lo fantástico e ilusorio. Al parecer, es un concepto “sencillo” que describe algo innegable. Sin embargo, a partir de este concepto surgen las preguntas: ¿Qué es lo real?, ¿Para quién es real?, ¿Cómo se sabe que es real?, entre muchas otras que pudieran hacerse.

Abordar un diseño de investigación sin realizar previamente una discusión epistemológica y ontológica, se considera una labor sin sentido, puesto que en este debate se imprime claramente cuál es la visión del investigador, cómo percibe a la realidad, y cómo se percibe a sí mismo ante tal realidad.

La presente investigación se abordó a partir del paradigma constructivista; de acuerdo con Díaz y Rosales (2003), el aspecto ontológico de éste “niega la existencia de una realidad objetiva y opone la idea de múltiples realidades construidas por las mentes individuales” (p.138). Así mismo, Díaz y Rosales (2003) explican que con respecto a la epistemología del

paradigma, ya no existe una dualidad objeto-sujeto, sino una interacción creativa entre ambos.

El estudio de caso es congruente con el paradigma seleccionado, puesto que permitió un acercamiento e integración con el objeto de estudio, una interpretación de la complejidad de la realidad, y un proceso de razonamiento inductivo apoyado en la retroalimentación de los actores organizacionales. Además, se considera que desde este paradigma se reconoce la subjetividad en la co-construcción de los significados atribuidos a los datos, puesto que la elección del caso de estudio, el método y las herramientas de análisis fueron guiados por una problemática organizacional que inquieta y preocupa a la investigadora.

Se considera que este paradigma es pertinente en consideración a las preguntas de la presente investigación, puesto que se buscaba comprender y asignar un significado a la acción del cambio organizacional y discursivo, desde el conocimiento de las características la identidad organizacional y las narrativas inmersas en la transferencia de un modelo organizacional (de la calidad educativa). Arnal, del Rincón y Latorre (1992: 41) explican que en el paradigma constructivista, se “pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción”.

La investigación se basó en la estrategia cualitativa de investigación. Es decir, se buscó “obtener un entendimiento cualitativo de las razones y motivaciones implícitas” (Malhotra, 2004: 137) a través del estudio de caso de una organización escolar (Primaria Federal Melchor Ocampo) en la que se realizó un análisis no estadístico de los datos, y se buscó establecer un entendimiento y proporcionar una descripción de la realidad y prácticas organizacionales que se han gestado como una respuesta a las fuerzas que ejercen recíprocamente la identidad organizacional, la membresía a los diversos grupos del S.E.M. y el discurso del modelo de la calidad educativa.

Con base en la caracterización que propone Ruiz sobre los métodos cualitativos (1999:23), se resume que la presente investigación:

- Tiene el objetivo de captar y reconstruir el significado que los actores organizacionales atribuyen a las etiquetas de su identidad, a su relación dentro de las diversas redes en las que se encuentra inmersa y al concepto de calidad.
- Utiliza un lenguaje conceptual y metafórico, en virtud de que la construcción de los significados no se basa en números o estadística, sino en las narrativas y los discursos de los actores relevantes.
- Se basa en el uso de herramientas orientadas a la observación y a la expresión de los actores a través de textos orales y escritos, por lo que fueron los datos encontrados quienes fueron dirigiendo a la investigación. En este sentido, capta la información de manera flexible y desestructurada, a través de una serie de procedimientos inductivos.
- Busca comprender, a partir de una problemática particular, las complejas redes de significados y construcciones en las que se encuentra inmersa la organización, por lo que se considera que la orientación es holística y concretizadora. Es decir, se reconoce que el contenido de los hallazgos y las interpretaciones son atribuibles a este caso en particular, y no se busca generalizar los resultados de la investigación.

3.2. Estrategia metodológica

La estrategia metodológica que se utilizó es el estudio de caso; Ruiz explica que

prioritariamente, los estudios de caso se basan en información de tipo cualitativo, aunque algunos cuentan con información de tipo cuantitativo (...) Los estudios de caso frecuentemente se usan con éxito para dirigirse a cuestiones descriptivas y normativas, cuando no existe el requerimiento de generalizar hallazgos” (1999: 74-75).

En este mismo sentido, Bernal considera que

el objetivo de los estudios de caso, mejor conocido como el método del caso, es estudiar a profundidad o en detalle una unidad de análisis específica (...) se desarrolla mediante un proceso cíclico y progresivo, el cual parte de la definición de un(os) tema(s) relevante(s) que se quieren investigar. Se estudian a profundidad estos temas en la unidad de análisis, se recolectan datos, se analizan, interpretan y validan; luego se redacta el caso (Bernal, 2006: 116).

En la presente investigación, dado que se abordó desde el paradigma constructivista y que se busca comprender un fenómeno organizacional, se considera que el estudio de caso es pertinente en tanto que permitió describir una serie de procesos, enfrentamientos y negociaciones que surgen en el campo organizacional, que tienen como resultado unas prácticas organizacionales y discursivas particulares.

Yin (1994) clasifica cuatro tipos de diseños de estudio de caso; el caso único con una unidad; el caso único con múltiples unidades de estudio; el caso múltiple con unidad única, y el caso múltiple con múltiples unidades. Para efectos de la presente investigación, se consideró a la Escuela Primaria Melchor Ocampo como una unidad singular y holística, en la que se buscó comprender su totalidad a través de las relaciones subyacentes entre los componentes internos y externos a la organización.

Debido a que la investigación surge de la observación de una problemática en la realidad, la selección del caso para el estudio se realizó con base en los siguientes criterios:

- Que se ubicara en una zona indígena del Estado de Chiapas
 - Se consideró que la relación entre el cambio resultante del modelo de la calidad y las características de la identidad organizacional se harían más evidentes en una organización que se ubicara en una zona indígena, en virtud de que la confrontación de la cultura local, la cultura organizacional y el proyecto de la modernización educativa generarían un amalgama muy particular de confrontaciones socioculturales.
- Que se tratara de una organización escolar de nivel básico, pues es en este nivel educativo en donde se han implementado inicialmente las reformas educativas.
- Que el caso se contextualizara en un municipio de alta marginación y bajo desarrollo social. Debido a que el proyecto de la calidad incluye la medición a través de estándares nacionales e internacionales, se pensó útil el comprender cómo las organizaciones ubicadas en contextos con características de subdesarrollo llevan a la práctica estas políticas educativas homogeneizadoras, inspiradas en países desarrollados.

- Que se tuviera acceso suficiente a la organización. Yin (2009: 26) sugiere que el acceso a los datos es el criterio más importante para la selección del caso.
- Que la escuela se ubicara a una distancia relativamente corta desde Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de las Casas o Comitán de Domínguez, y que funcionara en el turno matutino.

Las tres ciudades mencionadas son algunas de los más grandes centros urbanos del Estado, y se encuentran próximos a comunidades indígenas. Así, por razones más de logística que de la investigación, se buscó que la organización se ubicara en una comunidad a la que se pudiera viajar ida y vuelta todos los días, desde alguna de las ciudades antes mencionadas.

Una vez definidos los criterios, se realizaron visitas a comunidades indígenas cercanas a las ciudades seleccionadas. Así, se observaron (desde afuera) diversas escuelas primarias, y se identificaron bilingües, rurales y generales. Sin embargo, llamó especialmente la atención la Escuela Primaria General Melchor Ocampo puesto que se ubica en una importante comunidad indígena de Chiapas, Zinacantán. Además, se observó que era una escuela general (y con ello la contrastación deseada se haría más evidente), ubicada a veinte minutos desde la ciudad de San Cristóbal de las Casas.

Ante una solicitud por escrito de la investigadora a las autoridades de la escuela y una petición oral al H. Ayuntamiento de Zinacantán, se acordó de manera verbal la realización del estudio. Los directivos de la organización se mostraron siempre dispuestos a colaborar y a permitir el acceso a la escuela y a las fuentes de información existentes.

Se consideró que la relación entre el cambio resultante del modelo de la calidad y las características de la identidad organizacional se harían más evidentes en una organización que se ubicara en una zona indígena, en virtud de que la confrontación de la cultura local, la cultura organizacional y el proyecto de la modernización educativa generarían un amalgama muy particular de confrontaciones socioculturales. Además, se consideró importante que el caso se contextualizara en un municipio de alta marginación y bajo desarrollo social. Debido a que el proyecto de la calidad incluye la medición a través de estándares nacionales e internacionales, se pensó útil el comprender cómo las

organizaciones ubicadas en contextos con características de subdesarrollo llevan a la práctica estas políticas educativas homogeneizadoras.

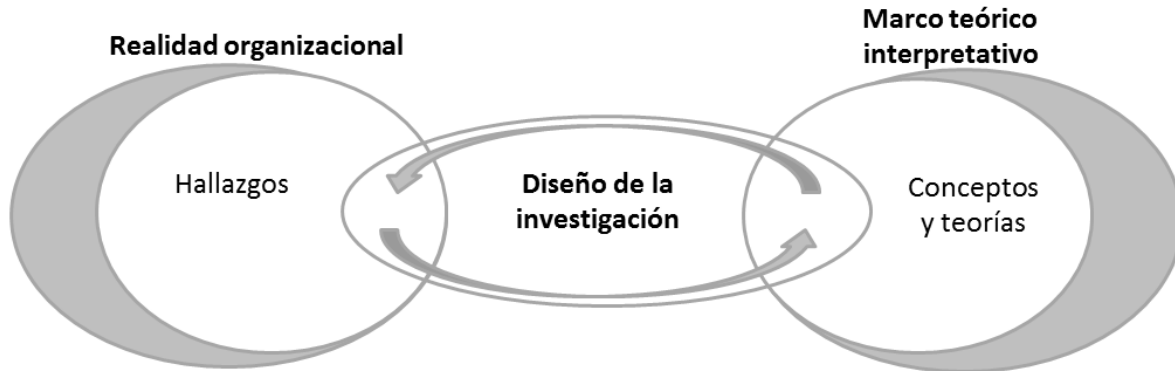
3.3. Diseño de la investigación

La presente investigación surge como una inquietud y preocupación sobre un fenómeno inter-organizacional: se percibió una brecha entre los esfuerzos de estandarización de la educación a través del modelo homogeneizador de la calidad en la educación primaria, y los resultados que se producen dentro de cada organización educativa, y este problema aún más agudizado en las zonas indígenas del estado de Chiapas. Por lo tanto, esta problemática fue el punto de partida para una inmersión en la realidad social organizacional, con el objetivo de comprender la naturaleza de estos procesos, y asignar un significado a las prácticas organizacionales y discursivas relacionadas.

Posteriormente, se elaboró el diseño de la investigación. En este trabajo, el diseño de la investigación es considerado como un eslabón flexible y sujeto a revisión continua, que entrelaza la realidad organizacional y el cuerpo de conceptos teóricos relacionados al objeto de estudio.

Figura no. 27

Relación: Realidad-Diseño de la Investigación-Marco teórico interpretativo



Fuente: Elaboración propia

Se diseñó entonces un esquema teórico que sirviera de base para la observación en una primera aproximación al sujeto del estudio, y a partir de ello se establecieron conceptos sensibilizadores derivados de la pregunta de investigación los que guiaran la mirada de la investigadora. Estos conceptos sirvieron como una guía de apoyo en la compleja red de fenómenos que se encontraron, puesto que ayudaron a centrar la mirada en los objetos de análisis que dieron origen a la investigación.

La utilidad de los conceptos sensibilizadores la pone de manifiesto Ruiz (1999), quien considera que

para iniciar un trabajo cualitativo es necesario contar con un núcleo temático, una situación específica, un fenómeno que gira en torno a claves iniciales de interpretación porque se presupone que cada caso, cada situación, cada sujeto, es único, resultado de infinitas combinaciones posibles (Ruiz, 1999: 54).

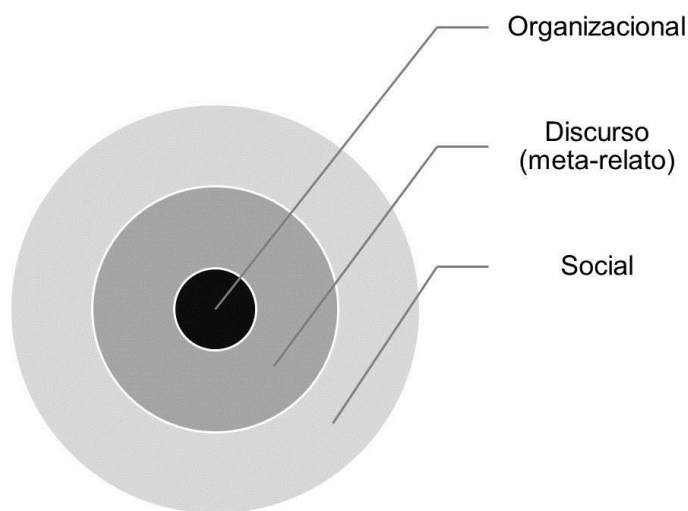
Más adelante, estos conceptos sensibilizadores fueron revisados; algunos de ellos se fueron transformando en categorías de análisis, mientras que otros fueron siendo eliminados debido a su insuficiente relevancia para la pregunta de investigación. Entonces, a lo largo del trabajo de campo, la pregunta central fue sujeta de revisión y reelaboración permanente; sin embargo, ésta la guía para el foco de la observación, el análisis y la interpretación. Durante el desarrollo de la investigación, los conceptos y dimensiones de la investigación fueron sujetos de una revisión permanente en virtud de los hallazgos del estudio de caso.

3.4 Niveles de la investigación

Para comprender, y dar significado a las acciones de la organización desde una perspectiva holística e integradora, se consideró necesario incluir tres niveles de análisis.

Figura no. 28

Niveles de análisis



Fuente: elaboración propia

En el nivel Social, se realizó una investigación histórica del Sistema Educativo Mexicano (SEM) (período 1966-a la fecha) con el objetivo de conocer los hechos históricos en los contextos nacional e internacional, así como las reacciones sociales ante los eventos significativos relativos a la transformación del concepto de calidad de la educación en México. Aquí se incluyó una descripción de los cambios estructurales, políticos, legales y

sociales que han ocurrido en el escenario de la educación en nuestro país durante el período 1966-a la fecha.

En el nivel del Meta Relato, se realizó un análisis de los principales discursos sobre la calidad educativa en México, durante el período de 1966-a la fecha. Se identificaron las principales corrientes teóricas e ideológicas que han influido en los proyectos de Reforma, así como en los Planes Nacionales y Sectoriales de Educación en México.

Desde la perspectiva de análisis del discurso empleada en este trabajo, se puede considerar a este nivel como un puente entre los discursos ideológicos de la calidad en el nivel macro (social), y las prácticas organizacionales que se identificaron en el nivel micro (organización).

En el nivel Organizacional, la Escuela Primaria Federal Melchor Ocampo, en el municipio de Zinacantán, Chiapas; se realizaron entrevistas a actores miembros de los grupos relevantes para el estudio de caso. Además, se realizó una observación directa en la organización en la que se tomaron notas de campo para lograr una comprensión integradora del caso particular de esa organización educativa. Se realizó una descripción que refleja la complejidad de esta organización, destacando las características de su identidad. Asimismo, se describen los cambios organizacionales y discursivos que han surgido como resultado de las diversas reformas y cambios inherentes al modelo de calidad en la organización escolar. Es importante señalar que, dado el paradigma desde el cual se aborda la investigación, el trabajo de recopilación de datos fue revisado e interpretado con la participación de los actores organizacionales, con el objetivo de reflejar sus verdaderos sentimientos, pensamientos, percepciones, ideas, etcétera. Es en este nivel donde se buscó comprender la totalidad del proceso de transferencia, y las implicaciones de este en la organización escolar.

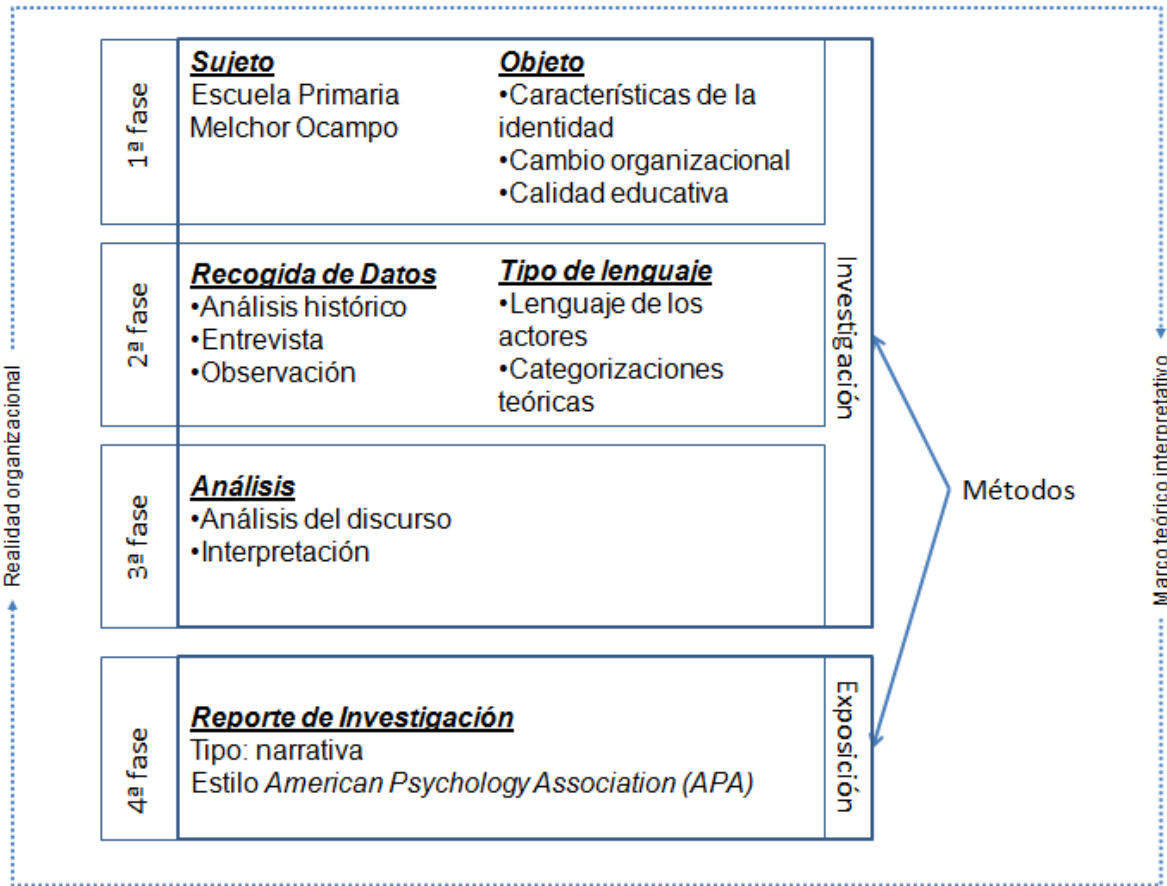
3.5. Fases de la investigación

La presente investigación no siguió un proceso lineal cronológicamente hablando; es decir, los procesos desarrollados en cada una de las fases frecuentemente se traslaparon entre sí, por lo que el “ir y venir” entre la realidad y la teoría se considera un proceso de elementos superpuestos en el tiempo y el espacio. Sin embargo, con el objetivo de señalar las fases desarrolladas en términos indicativos, se retoma el esquema de Ruiz (1999:48) y se adapta para representar gráficamente las fases que se identifican en el presente trabajo de investigación (ver figura no. 29).

La primera fase, corresponde a la delimitación de la problemática, y a la identificación del sujeto y objeto de la investigación. Enseguida, la segunda fase se refiere al proceso de recogida de datos y al tipo de lenguaje empleado para su codificación y manipulación. Después, la tercera fase, representa el análisis inductivo llevado a cabo. Finalmente, la cuarta parte se refiere a la elaboración del reporte de investigación. Se insiste en que las cuatro fases no son consecutivas, pero se considera que la representación gráfica permite identificar los macro procesos para el desarrollo de este trabajo. Adicionalmente, la figura 29 identifica dos tipos de métodos, el de investigación, y el de exposición. Todo lo anterior, inscrito en un marco dialéctico en un traslado constante entre la realidad organizacional y el marco teórico de la investigación.

Figura no. 29

Fases de la investigación



Fuente: elaboración propia con base en Ruiz (1999), Pacheco y Cruz (2006)

3.6 Herramientas de análisis

Para la recopilación y el análisis de los datos, dado el paradigma en el que se basa la investigación, la relación teórico-investigativa es abierta e interactiva. Se buscó una relación próxima con la organización escolar del caso de estudio, y se solicitó el apoyo de los actores organizacionales para la comprensión, con quienes se trabajó de forma colaborativa

para la descripción de la realidad organizacional. A continuación, se describen las herramientas empleados para la recopilación de datos.

3.6.1 Análisis Histórico

El análisis histórico en la presente investigación busca describir el contexto social, político y económico de México durante las diversas fases que conforman el llamado Proyecto Modernizador de la Educación. Se reconoce que las etapas históricas a las que se hace referencia en este análisis, así como las conexiones históricas que se presentan en forma secuencial, son una imposición arbitraria, y que la vida social se encuentra llena de rupturas, continuidades y discontinuidades. Es decir, se considera que los hechos históricos se inscriben en un tiempo y espacio (existencia estática) en una realidad dinámica. Sin embargo, se considera útil en términos analíticos la presentación de los eventos relevantes en forma secuencial.

Se realizó una investigación sobre hechos pasados relacionados con la problemática de la presente investigación; en este sentido, se consideró la definición de historia como una “reconstrucción de hechos pasados” en el que las fuentes son percibidas un medio de obtención de datos que son interpretados (y contruidos) por el historiador. Por lo tanto, este autor reconoce la subjetividad del trabajo del historiador:

Todo trabajo histórico, tanto si reconstruye hechos históricos que eran desconocidos como si arroja una luz nueva y diferente sobre hechos que ya se conocen, no sólo describe el pasado, sino que lo “crea” (Topolzki,1992:179).

Para la realización del análisis, se consultaron fuentes primarias (documentos oficiales) y secundarias (libros, publicaciones periódicas), y esta re-construcción elaborada se ha titulado:

Difusión del concepto de calidad en la educación;
Sistema Educativo Mexicano. Período (1966-a la fecha).

3.6.2 Análisis documental

Tanto en el nivel social como en el del meta-relato, fue necesaria la realización de un análisis documental, más específicamente de tipo categorial temático. Con ello, se buscó inferir una realidad a partir de una serie de documentos oficiales que rigen la política educativa en México y los planes de reforma.

Bardin (2002) describe el análisis documental como una

operación, o conjunto de operaciones, tendente a representar el contenido de un documento bajo una forma diferente de la suya original a fin de facilitar su consulta o localización en un estudio ulterior. ..El objetivo es el almacenamiento bajo una forma variable, y la facilitación del acceso al utilizador, de tal forma que obtenga el máximo de información (aspecto cuantitativo) con el máximo de pertinencia (aspecto cualitativo)...Permite pasar de un documento primario (bruto) a un documento secundario (representación del primero) (p.34).

Para llevar a cabo el análisis categorial de contenido, se siguieron los siguientes pasos:

1. Deslindamiento de la información. En la cual se seleccionaron aspectos que se consideraron relevantes en los documentos, a partir de temáticas seleccionadas que se vinculan con las preguntas y los objetivos de esta investigación.
2. Distribución en categorías según el criterio de la analogía. Una vez identificada la información, se organizó en categorías que permitieron identificar patrones y realizar inferencias.
3. Representación en forma condensada, para el tratamiento de la información y llevar a cabo comparaciones entre los diversos documentos trabajados, y las otras técnicas implementadas en la investigación.

Los documentos fuente para el análisis categorial de contenido que se utilizaron en la presente investigación fueron:

- Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1982-1988)
- Programa para la modernización educativa, 1988-1994
- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992

- Programa Nacional de Educación por una Educación de Buena Calidad para Todos, un Enfoque Educativo para el Siglo XXI
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012
- Programa Escuelas de Calidad

Para la realización de este análisis, se partió de una serie de categorías inspiradas por las preguntas de la investigación y los objetivos del trabajo (categoría 1); posteriormente, se seleccionaron extractos del texto, a los que se le agregaron comentarios y reflexiones, se seleccionaron conceptos clave del mismo, y se llegó a un nivel de categoría 2. Finalmente, para facilitar el análisis de los textos y la triangulación de la información con las otras fuentes, las categorías de nivel 2 se reagruparon en categorías de nivel 3.



Categoría 1	Extracto del texto	Comentarios	Elementos clave	Categoría 2	Categoría 3
--------------------	---------------------------	--------------------	------------------------	--------------------	--------------------

En el primer nivel de categorías, se utilizaron las siguientes:

- Diagnóstico previo
- Rol de la educación
- Rol del profesor
- Rol del SEM
- Calidad educativa
- Evaluación
- Objetivos del programa
- Otra: modelo educativo
- Otra: culturas originarias
- Otra: gestión organizacional

Se llevó a cabo el análisis de los documentos oficiales; las categorías de nivel 1 fueron conceptos para orientar la selección de los textos a incluir en el trabajo. A estos se le hicieron comentarios y se extrajeron los elementos clave. Una vez hecha esta labor, se determinaron nuevas categorías de análisis, denominadas Categorías de nivel 2. Estas fueron:

- Auto-engrandecimiento (narcisismo)
- Culturas originarias: discriminación positiva
- Exclusión social
- Identificación
- Negación (narcisismo)
- Negociación (narcisismo)
- Racionalización de cambio (narcisismo)
- Racionalización de la problemática (narcisismo)
- Calidad: externa
- Calidad: objetiva
- Calidad: subjetiva
- Dimensión de la calidad: TICs
- Dimensión de la calidad: equidad
- Dimensión de la calidad: igualdad
- Dimensión de la calidad: justicia
- Enfoque técnico (orientación al producto)
- Enfoque técnico (orientación al proceso)
- Evaluación: cualitativa
- Evaluación: cuantitativa
- Niveles de la calidad
- Objetividad (términos cuantitativos)
- Cambios estructurales
- Disparador del cambio: ambiente interno
- Disparador del cambio: ambiente externo
- Estructuras paralelas (mecanismo de defensa: “hacerse de la vista gorda”)
- Isomorfismo (mimético)

- Isomorfismo (normativo)
- Legitimidad
- Reforma profunda
- Responsable del cambio: gobierno y sociedad
- Responsable del cambio: la familia
- Responsable del cambio: profesor
- Responsable del cambio: todos
- Educación como “instrumento”
- Educación como función social
- Educación como “mejor futuro”
- Enfoque educativo: educación para la ciudadanía y la paz
- Modelo educativo: competencias
- Racionalidad instrumental (de la educación)
- Límites: recíprocos
- Organización-Sistema
- Red Inter Organizacional (RIO)
- Relación asimétrica entre los grupos

Posteriormente, las categorías de nivel 2 se reagruparon en cinco categorías de nivel 3, lo cual facilitó el trabajo de análisis del texto y triangulación entre los textos revisados y las otras fuentes de información de la presente investigación.

Tabla no. 10

Categorías de nivel 2 y 3 para el análisis documental

Categoría 2	Categoría 3
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Auto-engrandecimiento (narcisismo) ❖ Culturas originarias: discriminación positiva ❖ Exclusión social ❖ Identificación ❖ Negación (narcisismo) ❖ Negociación (narcisismo) ❖ Racionalización de cambio (narcisismo) ❖ Racionalización de la problemática (narcisismo) 	Identidad
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Calidad: externa ❖ Calidad: objetiva ❖ Calidad: subjetiva ❖ Dimensión de la calidad: TICs ❖ Dimensión de la calidad: equidad ❖ Dimensión de la calidad: igualdad ❖ Dimensión de la calidad: justicia ❖ Enfoque técnico (orientación al producto) ❖ Enfoque técnico (orientación al proceso) ❖ Evaluación: cualitativa ❖ Evaluación: cuantitativa ❖ Niveles de la calidad ❖ Objetividad (términos cuantitativos) 	Calidad
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cambios estructurales ❖ Disparador del cambio: ambiente interno ❖ Disparador del cambio: ambiente externo ❖ Estructuras paralelas (mecanismo de defensa: “hacerse de la vista gorda”) ❖ Isomorfismo (mimético) ❖ Isomorfismo (normativo) ❖ Legitimidad ❖ Reforma profunda ❖ Responsable del cambio: gobierno y sociedad ❖ Responsable del cambio: la familia ❖ Responsable del cambio: profesor ❖ Responsable del cambio: todos 	Cambio
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Educación como “instrumento” 	Educación

**Características de la Identidad organizacional en la Interpretación de la Calidad Educativa.
Primaria General Melchor Ocampo, Zinacantán, Chiapas**

Capítulo III. Reflexión metodológica

❖ Educación como función social ❖ Educación como “mejor futuro” ❖ Enfoque educativo: educación para la ciudadanía y la paz ❖ Modelo educativo: competencias ❖ Racionalidad instrumental (de la educación)	
❖ Límites: recíprocos ❖ Organización-Sistema ❖ Red Inter Organizacional (RIO) ❖ Relación asimétrica entre los grupos	Red inter- organizacional

Fuente: elaboración propia

En el apartado 4.2.3 se presenta la tabla completa con los extractos del texto, las categorías 1 y 2, así como las palabras clave y comentarios realizados para el análisis de contenido de los Planes y Programas Sectoriales del proyecto de la Modernización y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

3.6.3 Observación

Para el desarrollo de la observación en la Escuela Primaria Melchor Ocampo, se solicitó verbalmente el apoyo de los directivos para el acceso a la organización, y se les informó sobre la naturaleza y objetivos de la presente investigación. Durante las estancias, la investigadora permaneció en las instalaciones de la escuela y en otros espacios durante ceremonias, como una persona externa a la organización, sin participar en la toma de decisiones ni modificar las conductas o situaciones.

Se llevó registro de un diario de campo en el que sistemáticamente se tomaron notas de las diferentes percepciones de la investigadora. La pregunta central (junto con las de investigación que se derivan de ella), fue la guía principal para la observación. En la fase preliminar, el registro de las observaciones se orientó a tres contextos: contexto físico, que incluye descripciones detalladas de las estructuras espaciales; contexto social, en el que se describe el ambiente (las interacciones formales e informales de los miembros de la organización), así como el contexto

organizacional, en el que se describe la estructura y procesos de la organización. Conforme avanzó la investigación, se consideró necesaria la inclusión del contexto sociocultural, en el que se registraron las interacciones entre los miembros de la organización y los diversos actores de la comunidad de Zinacantán.

Es decir, de acuerdo con Ruiz (1999), se llevó a cabo una observación panorámica no participante con carácter sistemático e intencional (Ruiz, 1999). Ruiz (1999) destaca además la no injerencia (no intrusismo) como una característica crucial de la observación científica cualitativa. En el caso de la presente investigación, no se tuvo participación directa en las elecciones, comportamientos o discursos de los miembros de la organización, por lo que los acontecimientos ocurrieron de manera espontánea y la investigadora se concretó a documentar lo observado.

3.6.3 Entrevistas

Las entrevistas, son definidas por Ruiz (1999) de la siguiente manera:

No es otra cosa que una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales... Lejos de constituir un intercambio social espontáneo, comprende un proceso, un tanto artificial y artificioso, a través del cual el entrevistador crea una situación concreta-la entrevista que, lejos de ser neutral, implica una situación única (p.165, énfasis propio).

Se seleccionó la entrevista como uno de los medios de aproximación a los sujetos dado que se le considera una herramienta que permite obtener, de manera directa de los sujetos, sus percepciones, sus concepciones, sus interpretaciones y sus nociones sobre el objeto de investigación. Ruiz considera que a través de la entrevista, “el investigador busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo” (1999: 166, énfasis propio).

Entonces, para conocer la auto-definición organizacional, las categorías con que los miembros de la organización describen a los “otros”, la interpretación que ellos han dado al modelo de calidad,

su perspectiva del cambio como consecuencia del modelo de calidad, así como las apreciaciones sobre la organización desde “afuera”, se consideró pertinente realizar entrevistas a profundidad con miembros de la organización, así como con los “otros” (no miembros de la organización escolar).

Se reconoce que la situación de entrevista no es una situación cotidiana, y que la información proporcionada de los entrevistados no sería objetiva; sin embargo, el objetivo de realizarlas fue precisamente conocer la subjetividad de los informantes, asomarse a la ventana desde la que ellos observan e interpretan en objeto de investigación.

Para su operacionalización, se elaboraron guiones de entrevistas, con preguntas amplias relacionadas con la perspectiva del objeto de investigación, según el rol de los entrevistados dentro de los grupos relevantes para la investigación. Estas preguntas, se orientaron hacia las preguntas de investigación, y tuvieron un carácter flexible puesto que se reajustaron durante el proceso de entrevista según las respuestas del entrevistado.

El orden en que fueron planteados los guiones no se siguió de manera estricta, puesto que en ocasiones los informantes proporcionaban respuestas que trastocaban diversos rubros contemplados en la entrevista. Además, en ocasiones fue necesario añadir preguntas que surgieron como inquietudes derivadas de otras respuestas de los informantes.

Las citas para las entrevistas fueron concertadas con anterioridad, y aunque las conversaciones se llevaron a cabo en espacios próximos a donde los informantes vivieran o trabajaran para facilitar su cooperación y disponibilidad, se les solicitó que se desarrollaran en espacios confortables y alejados de distractores o ruido excesivo. Además, se les señaló la duración aproximada que duraría la entrevista, para asegurarse de que ellos contaran con la disponibilidad de tiempo y se evitaran respuestas apresuradas por la presión de otras actividades en su agenda.

Es importante destacar que al inicio de cada entrevista, se presentó una breve explicación sobre el objetivo de la entrevista y de la investigación, se les preguntó sobre su deseo de permanecer o no en el anonimato en el reporte final de la investigación y, una vez aclarados los dos puntos anteriores, se solicitó a los entrevistados su autorización para videgrabar las conversaciones. Se considera que la clarificación exhaustiva al informante sobre los objetivos de la investigación y

tratamiento de la información fueron dos aspectos determinantes para que la totalidad de los individuos accediera a ser videograbados.

Durante el desarrollo de la conversación, se buscó disminuir la carga artificial de la comunicación y nivelar la posición asimétrica del entrevistador y el entrevistado. Los primeros minutos de la entrevista se dedicaron a relajar la tensión de la conversación no natural y de la presencia de una cámara de video, por lo que inicialmente se abordaron temas generales y se les realizaron preguntas “fáciles” que no pusieran en riesgo su posición en el grupo al que pertenecen ni comprometieran sus intereses. Con ello, se buscó que la conversación fluyera y gradualmente se intensificara la profundidad de sus respuestas.

Se buscó generar empatía desde el primer contacto con el informante, se respetaron las pausas y silencios que el entrevistado requiriera cuando se observaba que estaba tomando tiempo para elaborar una respuesta, y a pesar de que se dejó libertad al entrevistado para extenderse en los temas que considerara necesarios, cuando se observaban distanciamientos importantes de las respuestas del informante respecto de las preguntas y objetivos de la investigación, se replanteaban y dirigían las preguntas nuevamente hacia el objeto de la investigación.

3.6.3.1. Muestreo

La decisión de qué sujetos incluir en las entrevistas se basó en seleccionar informantes pertenecientes a los grupos relevantes del estudio de caso. Se buscó tener información sobre las interpretaciones y discursos de los diversos grupos inmersos en la red inter-organizacional en la que se inscribe la organización respecto del problema que se estudió. Ahora bien, sobre qué actores se seleccionaron dentro de los diversos grupos, esta decisión se basó en:

- La proximidad y duración de la relación con la organización (profesores y padres de familia).
- Los roles distintivos dentro del grupo relevante al que pertenecen (directivos y funcionarios).

En palabras de Ruiz (1999), se puede afirmar que la selección de las muestras obedeció a una naturaleza no probabilística sino intencional, bajo la modalidad de muestreo opimático y desde la lógica de la variedad máxima.

3.7. Confiabilidad

Desde la perspectiva de la construcción simbólica de la realidad, se reconoce la limitación de la investigadora de separar una realidad objetiva de los significados construidos por los actores, puesto que se considera que la vida social se inscribe en un mundo complejo, diverso y no controlable de redes de significados. Sin embargo, esta perspectiva no implica laxitud en los criterios de investigación; por el contrario, se considera imperativa la determinación de elementos que aseguren la rigurosidad científica y que garanticen la credibilidad del proceso y resultados de la investigación.

Ruiz (1999) explica que para las investigaciones cualitativas, la validez de los resultados se denomina confiabilidad, y que se basa en criterios de: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (p.106). Se considera importante señalar que todo el proceso de la investigación se realizó con la guía y mirada centrada en la pregunta central de la investigación. A partir de ello, se seleccionaron los procedimientos más adecuados para garantizar la credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad de los resultados obtenidos.

Para asegurar credibilidad de los resultados, se realizó una observación persistente a lo largo de 2 años, en períodos semanales o quincenales, y se seleccionaron además eventos y festividades importantes para la organización. Además, se seleccionaron diversas herramientas de análisis con las que se buscó dar una perspectiva múltiple y holística de la organización. Por otro lado, se recurrió a fuentes de información diversas y actores organizacionales (miembros y no miembros) para obtener diversas perspectivas sobre el problema, y con ello triangular los resultados.

En el rubro de la dependencia, se considera importante destacar que el proceso de investigación fue supervisado y examinado en sus diferentes etapas por un prestigiado investigador, así como por un grupo de investigadores que conformaron un laboratorio de investigación.

Con relación a la confirmabilidad, se siguieron procesos estrictos de la documentación de los datos. La aplicación de las herramientas de recopilación de la información se hizo de manera explícita, sistemática y organizada. El diseño de la investigación que fue sujeto a revisiones permanentes se documentó en forma íntegra, con el objetivo de trazar la trayectoria del proceso. Se aplicaron diversas herramientas de análisis, en diversos niveles de la organización, con el objetivo de tener una perspectiva integradora, pero que además fuera incluyente; se buscó la participación de las distintas voces relevantes para el problema de investigación, y hacer análisis comparativos y contrastantes de sus perspectivas.

En el caso de las entrevistas, se buscó comprender y maximizar los significados de los actores, por lo que cuando se tenía duda sobre algún significado en su discurso, se les solicitó una aclaración sobre lo que ellos interpretaban y sus explicaciones de tales conceptos. Con ello, se buscó que los significados de los actores no fueran influenciados y/o mal interpretados (sesgados) por una incomprensión o comprensión errónea de la investigadora. Además, en el nivel organizacional de la investigación, las interpretaciones de la investigadora fueron presentadas a los actores con el objetivo de obtener una retroalimentación y, de alguna manera, validación de tales interpretaciones. Asimismo, las entrevistas fueron videograbadas y transcritas con base en una adaptación a la propuesta de progresión temática de Calsamiglia y Tusón (2007:230).

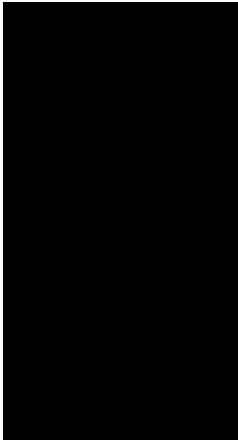
Respecto de la transferibilidad, el proceso de investigación se inscribió en una relación dual y complementaria de la información obtenida a través de las diversas herramientas y la selección teórico-conceptual considerada más apropiada. Además, se ofrece una *descripción densa* de la organización y los hallazgos obtenidos a través de una narrativa del estudio de caso. El reporte final de la investigación se elaboró con base en el estilo de la *American Psychology Association* (APA, por sus siglas en inglés).

Tabla no. 11

Resumen de la aproximación metodológica de la investigación

Pregunta Central Preguntas de Investigación Paradigma Metodología Estrategia Nivel de la Investigación Herramientas metodológicas de análisis Unidad de análisis	¿Cómo afectan los referentes identitarios de una organización en el cambio que resulta de la transferencia de un modelo organizacional? ❖ ¿Qué características tiene la identidad de la organización escolar? ❖ ¿Qué relación existe entre el discurso oficial de la calidad educativa y la interpretación del mismo en la organización escolar? ❖ ¿Qué cambios han ocurrido como consecuencia de la implementación del modelo de calidad educativa?			
	Constructivista Estudio de caso (diseño descriptivo) Cualitativa			
	Social	Meta-relato	Organizacional	
	Análisis histórico (re-construcción histórica)	Análisis documental	Observación	Entrevistas
	Evolución histórica del concepto de calidad. El Sistema Educativo Mexicano en el contexto social, económico y político internacional. Período: 1966*-a la fecha.	❖ Reformas a la Ley Federal de Educación (derogada) ❖ Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1982-1988) ❖ Programa para la modernización educativa, 1988-1994 ❖ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992 ❖ Ley General de Educación, 1993 ❖ Programa Nacional de	Escuela Primaria Federal Melchor Ocampo. Municipio de Zinacantán, Chiapas	Escuela Primaria Federal Melchor Ocampo. Municipio de Zinacantán, Chiapas <i>2 directivos y 4 profesores de grupo</i> Directivos de la Secretaría de Educación Pública: <i>Supervisor de Zona</i> Miembros de la comunidad de Zinacantán, Chiapas: <i>1 Miembro del comité de educación y Síndico municipal /Regidor</i>

Capítulo III. Reflexión metodológica



- Educación por una
Educación de Buena
Calidad para Todos, un
Enfoque Educativo para
el Siglo XXI
- ❖ Programa Sectorial de
Educación 207-2012
 - ❖ Reformas al artículo
Tercero Constitucional
 - ❖ Constitución Política del
Estado de Chiapas
(Objetivos del Milenio de
la O.N.U.)

* El período histórico de la presente investigación abarca del año 1966 hasta nuestros días. El criterio de selección del año de inicio de la revisión se debe a que algunos autores (Reynolds, 1997; Hopkins, 1997; Ainscow, 2001; Rodríguez, 2002; Cano, 2003) señalan que las conclusiones del Informe Coleman, 1966, representan el inicio del acalorado debate sobre la conceptualización de la Calidad Educativa.

CAPÍTULO IV

Estudio de caso

*Cada vez que nos dan clases de
amnesia
como si nunca hubieran existido
los combustibles ojos del alma
o los labios de la pena huérfana
cada vez que nos dan clases de
amnesia
y nos conminan a borrar
la ebriedad del sufrimiento
me convenzo de que mi región
no es la farándula de otros*

*en mi región hay calvarios de
ausencia
muñones de porvenir / arrabales
de duelo
pero también candores de
mosqueta
pianos que arrancan lágrimas
cadáveres que miran aún desde
sus huertos
nostalgias inmóviles en un pozo
de otoño
sentimientos insoportablemente
actuales
que se niegan a morir allá en lo
oscuro*

*el olvido está lleno de memoria
que a veces no caben las
remembranzas
y hay que tirar rencores por la
borda
en el fondo el olvido es un gran
simulacro
nadie sabe ni puede / aunque
quiera / olvidar
un gran simulacro repleto de
fantasmas
esos romeros que peregrinan por
el olvido
como si fuese el camino de
Santiago*

*el día o la noche en que el olvido
estalle
salte en pedazos o crepíte /
los recuerdos atroces y de
maravilla
quebrarán los barrotes de fuego
arrastrarán por fin la verdad por
el mundo
y esa verdad será que no hay
olvido*

“Ese gran simulacro”
De Mario Benedetti

4.1. El Sistema Educativo Mexicano

“el Sistema Educativo Mexicano está en movimiento constante, en un proceso histórico incesante, que no necesariamente desembocará en una circunstancia predeterminada, sino que hay proyectos de transformación en pugna entre sí” (Ornelas, 2009: 35)

En el presente apartado se busca describir el panorama social, político y económico del Sistema Educativo Mexicano, haciendo especial énfasis al proyecto “modernizador” del sistema, puesto que es en el cual se aborda el concepto eje del presente documento: la Calidad. Este sistema rige su actividad a través de los Planes Sectoriales/Nacionales de Educación, que tienen su fundamentación en el Plan Nacional de Desarrollo.

Cada sexenio, el Presidente de la República cuenta con un plazo de seis meses a partir de la toma de posesión para hacer la elaboración, aprobación y publicación del Plan Nacional de Desarrollo (PND). Este documento, debe precisar los objetivos, nacionales, estrategia y prioridades del desarrollo integral sustentable del país. Asimismo, este documento debe establecer los lineamientos de política de carácter global, sectorial y regional. (Ley de Planeación, artículo 21º). En el artículo 22º de la Ley de referencia, se establece además que el PND deberá indicar los programas sectoriales que deban ser elaborados. Por lo tanto, este Plan constituye el eje fundamental sobre el cual se construye la planeación en materia del sector educativo.

Posteriormente a la publicación del PND, el gobierno federal publica también el plan educativo correspondiente. Cada uno de estos planes adopta un nombre según la orientación filosófica o ideológica que lo sustente. Según Ornelas (2009), esta tradición de buscar un “título original” obedece al deseo de distinguirse de sus predecesores, aunque en sus fundamentos, el plan implique una continuidad de los proyectos anteriores.

Alcántara (ibídem) ha observado cómo, a lo largo de la historia, existen problemas a resolver que son comunes a diversos programas educativos. Respecto a esta consistencia en el diagnóstico de algunos elementos comunes a la realidad educativa del país, el autor considera que esto se debe a la complejidad de la problemática; “el que se reiteren en los

diversos programas significa, entre otras cosas, que su solución no es sencilla ni puede darse de un día para otro, sino que tendrá que alcanzarse como resultado de esfuerzos a mediano y largo plazos” (Alcántara, 2008:163)

En la historia de los programas sectoriales de educación en México, existen dos elementos que han aparecido consistentemente en varios de los proyectos: la necesidad de apertura del acceso y cobertura (aspectos que se relacionan con equidad social), el mejoramiento de la calidad (elemento de discusión del presente documento), así como la infraestructura y la coordinación del sistema. No obstante, también se pueden observar importantes disociaciones entre los planteamientos de un plan sexenal y el siguiente. En este sentido, son discutibles las verdaderas razones por las que los proyectos modifican sustancialmente sus orientaciones.

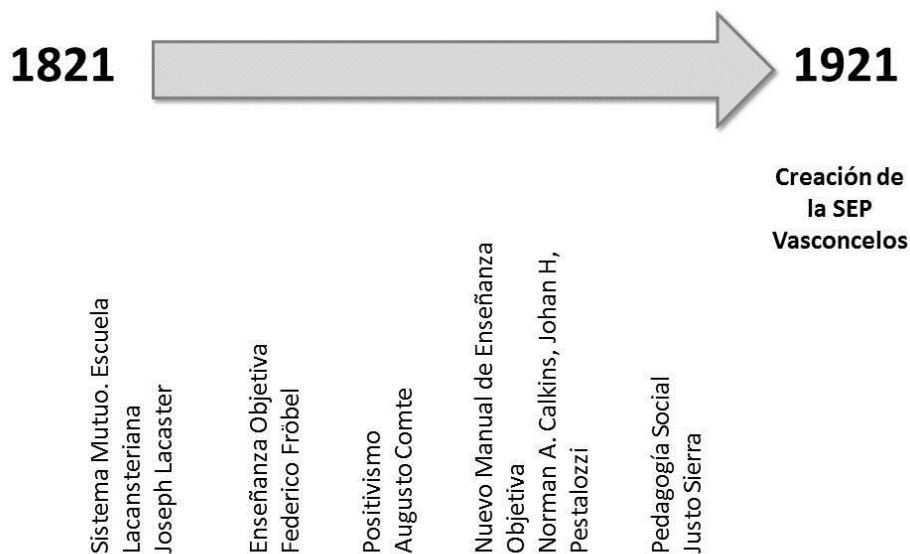
Ornelas ofrece una serie de alternativas por las que no existe continuidad en los planes sexenales; “Los proyectos se modifican por evolución, por el cumplimiento parcial de algunos de sus propósitos, por el paso del tiempo o por cuestiones coyunturales” (2009: 21). Latapí (2004) coincide con esta apreciación, e identifica tres fuentes del cambio educativo: investigaciones, hechos sociales, influencias internacionales, modelos respaldados por contribuciones financieras”. Ahondando en este aspecto, Latapí comenta que “os proyectos gubernamentales de los últimos 40 años (...) rara vez se han caracterizado por estar sustentados en una corriente teórico-pedagógica innovadora y consistente; más bien apuntalan sus propuestas con elementos de escuelas de pensamiento pedagógico que han alcanzado notoriedad, combinándolos en síntesis eclécticas” (2004:39)

4.1.1 Corrientes teóricas que alimentan al SEM

La educación pública en México se ha sustentado en una serie de doctrinas políticas y pedagógicas que han inspirado los Planes Nacionales y Sectoriales; los actores principales de la planeación educativa en México han recibido fuertes influencias e inspiración en corrientes intelectuales provenientes del extranjero.

Figura no. 30

Doctrinas educativas en México: 1821-1921



Fuente: Elaboración con base en Latapí, 1984: 9-34

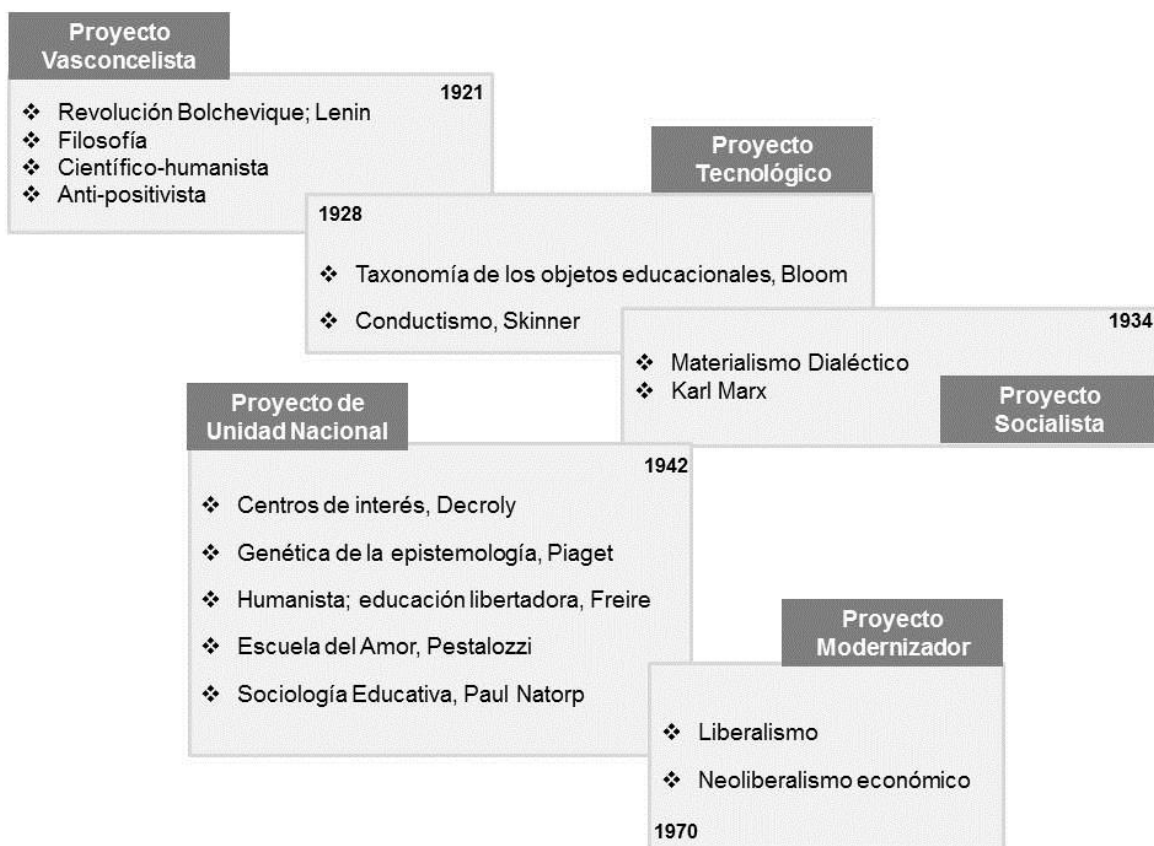
En la figura siguiente, se muestran algunas de las principales corrientes que han nutrido a los programas, objetivos y líneas de acción en materia de política educativa en México.

El año de 1920, el entonces Rector de la Universidad Nacional, José Vasconcelos, elabora una propuesta de Ley para la creación de la Secretaría de Educación Pública, en sustitución de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes que había sido suprimida en 1917. El 25 de septiembre de 1921 se creó la SEP y cuatro días después, se publicó en el Diario Oficial el decreto correspondiente. (SEP: 2009)

En la figura 31, se muestran algunas de las principales corrientes pedagógicas, ideologías y modelos económicos que han influenciado en el quehacer del sector educativo desde 1921 hasta el 2009.

Figura no. 31

Doctrinas implantadas en el S.E.M. 1921 a la fecha



Fuente: elaboración con base en Latapí (1984), Ornelas (2009) y S.E.P. (2009)

Latapí (1984 y 2004) y Ornelas (2009) coinciden en la clasificación de los proyectos de reforma de la educación mexicana en cinco grupos, clasificados según la orientación social, política y filosófica de la educación. Estos son:

- Proyecto Vasconcelista
- Proyecto Socialista
- Proyecto Técnico
- Proyecto de Unidad Nacional
- Proyecto Modernizador

Los cinco proyectos no se encuentran cronológicamente bien delimitados en la historia; entre ellos se traslapan, y los elementos de unos se recuperan por otros en el curso de la historia. De la misma manera, las corrientes teóricas que los alimentan no se pueden identificar inequívocamente en el tiempo; sin embargo, en el siguiente cuadro se busca dar un panorama general de las corrientes ideológicas, pedagógicas y económicas que han nutrido los cinco grandes proyectos de reforma en México.

La historia de las reformas está permeada por el contexto social, político y económico, no sólo dentro del contexto nacional, sino que se encuentran inmersos en un contexto internacional. Asimismo, se observa que las reformas educativas no sostienen una lógica interna cronológica, ni tampoco se puede decir que una etapa inicie hasta la conclusión de la anterior. Como se discutió anteriormente, las reformas en México han tenido la característica de ser cambios graduales en la transformación, y no se trata de modificaciones radicales y revolucionarias, sino que únicamente se enfocan en el cambio de algunos de los elementos.

Debido a esta característica del SEM, Latapí describe que “la educación nacional, como llega hasta nosotros... representa un amalgama de tradiciones sobrepuestas” (2004:22). En este sentido, se entiende al Sistema Educativo Mexicano como un conjunto de enfoques teóricos y corrientes ideológicas, tanto complementarias como antagónicas, que coexisten y rigen la *praxis* educativa en México. Su estructura más representativa es la Secretaría de Educación Pública. Ver figura no. 32.

Figura no. 32

Sistema Educativo Mexicano; amalgama de tradiciones superpuestas



Fuente: elaboración con base en Latapí (1984), Ornelas (2009) y S.E.P. (2009)

En la tabla siguiente (no. 12) se presenta una síntesis de los principales eventos en el contexto internacional y nacional en el que se inscribieron los cinco proyectos de la educación en el SEM, así como los elementos principales de cada uno y las modificaciones estructurales y legales que tuvieron lugar.

Tabla no. 12

Elementos socio-económico-políticos de las principales reformas al SEM

Nombre	Contexto Histórico		Período Presidencial	Elementos del proyecto	Cambios Estructurales	Modificaciones Legales
	Internacional	Nacional				
Vasconcelista	Reforma educativa soviética	Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1889 El Ateneo de la Juventud	Álvaro Obregón (1920-1924) Secretario de la SEP: José Vasconcelos Calderón	Tono antireligioso Valores: soberanía, independencia, sentido nacionalista Estado Educador La razón sobre el "misterio" Poder central "fuerte" Campaña de alfabetización Principio: "La escuela activa" Relación de la educación con otros problemas nacionales	Creación de la Secretaría de Educación Pública, 1921	Reforma del artículo 3º de la CPEUM ² Reforma del artículo 31º de la CPEUM
Socialista	Triunfo de la Revolución de Octubre Revolución Cristera	Antecedentes de la "escuela racionalista" en Yucatán y Tabasco Congreso Nacional de Estudiantes, 1921; Congreso	Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940)	Bases para la Centralización del gobierno federal Orientación socialista Valor: Equidad Social Democratización Lucha contra el clero Estado Educador		Reforma del artículo 3º, de la CPEUM (fracción II)

² Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

		<p>Pedagógico , Jalapa, 1932; Segunda Convención de Maestros, Toluca, 1933</p> <p>Huelgas y movilizaciones sociales</p> <p>Crisis económica</p> <p>Política económica y agraria de Cárdenas</p>		<p>Predominio de la razón para combatir dogmas y fanatismos</p> <p>Compromiso de la enseñanza pública</p>		
Tecnológico		<p>Política de industrialización del período Callista</p>		<p>La enseñanza técnica se entrelaza con el trabajo productivo que se acentúa en el proyecto Socialista</p> <p>Priorización de la enseñanza técnica</p> <p>Valores urbanos: trabajo y productividad</p> <p>Formación científica</p>	<p>Creación del IPN, 1936.</p> <p>Importancia a la Dirección General de Educación Tecnológica</p> <p>Importancia a la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica</p>	
Unidad Nacional	<p>Alineación de México a los Aliados,</p>	<p>Satisfacción de demandas</p>	<p>Manuel Ávila Camacho (1940-1946)</p>	<p>Acento en la concordia y armonía social</p>	<p>Libros de texto gratuitos</p>	<p>Ley Orgánica, finales de 1939</p>

	<p>Segunda Guerra Mundial</p> <p>Torres Bodet, patrocinador de la creación de la UNESCO³ como representante de México</p> <p>México no estaba aislado del “Concierto de las Naciones”</p>	<p>populares</p> <p>Crecimiento económico</p> <p>Migración a las ciudades</p>	<p>Secretario de la SEP: Jaime Torres Bodet</p>	<p>Valores: tolerancia, aceptación del pluralismo</p> <p>Estado Educador</p> <p>Progreso social; progreso material</p> <p>Neutralidad de la antirreligiosidad</p> <p>Valores: Nacionalismo, Fraternidad Universal</p> <p>Acuerdo del SNTE⁴</p> <p>Eliminación del término “socialista”</p>	<p>Campaña de alfabetización</p> <p>Renovación de planes y programas de estudio</p> <p>Creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio</p>	<p>Reforma al artículo 3º de la CPEUM, 1946</p> <p>Ley Orgánica, diciembre de 1941</p>
Modernizador	<p>Globalización</p>	<p>Síntomas de estancamiento</p> <p>Malestar social; movimientos sociales y estudiantiles</p> <p>Represión como respuesta gubernamental</p>	<p>Luis Echeverría Álvarez (1970-1976)</p>	<p>Gran participación de la opinión pública</p> <p>Universalización de la primaria “Escuela para Todos” y “Primaria para Todos los Niños”</p> <p>Valores del mercado: eficiencia, competitividad y calidad</p> <p>Obligación del gobierno de evaluación de los resultados de la educación</p>	<p>Modificación de los criterios pedagógicos</p> <p>Concesiones a las Universidades</p> <p>Desconcentración administrativa de la SEP⁵</p> <p>Creación del COBACH⁶</p> <p>Creación de la UAM⁷</p>	<p>Reforma al artículo 3º Constitucional (fracción VIII)</p> <p>Reforma a la Ley Federal de Educación (artículo 2º)</p>

³ Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

⁴ Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

⁵ Secretaría de Educación Pública

⁶ Colegio de Bachilleres

⁷ Universidad Autónoma Metropolitana

		ntal				
		Crisis económica de 1982				
	TLCAN ⁸	<p>Crítica a la baja calidad de la educación</p> <p>Autonomía al Banco de México, Venta de Paraestatales</p> <p>Políticas de “combate a la pobreza”</p> <p>Neoliberalismo económico</p>	Carlos Salinas de Gortari (1988-1994)	<p>Contraposición con el proyecto modernizador anterior</p> <p>Principios: liberalismo social</p> <p>La educación se relaciona con las nuevas tendencias económicas, políticas y sociales</p> <p>Federalización de la enseñanza básica</p> <p>Valores: eficiencia y productividad</p>	<p>Se excluye el límite de 15 años de edad para asistir a la escuela</p> <p>Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992</p>	<p>Se suplanta la Ley Federal de Educación de 1973 y la Ley Nacional para la Educación de los Adultos de 1975</p> <p>Reforma al artículo 3º de la CPEUM (nueva fracción V y deroga fracción IV)</p> <p>Reforma al artículo 31º de la CPEUM</p> <p>Reforma al artículo 130º de la CPEUM</p> <p>Promulgación de la Ley General de Educación, 1993</p>

Fuente: elaboración propia

⁸ Tratado de Libre Comercio de América del Norte

El proyecto de Vasconcelos está inspirado en su visión anti-positivista de la realidad social; además, este proyecto busca mantener las promesas Revolucionarias, y se enfoca en el mantenimiento de un poder central fuerte a través de la reforma al artículo tercero Constitucional sobre el Estado educador; así, el Estado vincula la educación con otros problemas nacionales, y se basa en valores de fortalecimiento al sentido nacionalista, con una intención de fortalecer la identidad mestiza, y asignando a la cultura la posibilidad de liberar y dignificar a la persona para la civilización.

El siguiente proyecto, el Socialista, se inspira en el pensamiento de Marx y Lenin; la orientación socialista en México se basa en valores de democratización y equidad social. La reforma se ubica en un entorno complejo de demandas sociales; las huelgas y movilizaciones sociales demandan el cumplimiento de las promesas de la Revolución. Adicionalmente, la gran depresión genera una importante crisis económica, que es acompañada por una revuelta religiosa contra el Estado.

Desde esta perspectiva, la educación tiene una función emancipadora en la sociedad, y se busca el predominio de la razón sobre los dogmas. Por otro lado, se capacita para el trabajo y se fomentan valores y actitudes colectivas como la solidaridad. En esta reforma, se ratifica en Estado educador.

El tercer proyecto se inscribe en una época de bonanza, crecimiento, expectativas optimistas y el ingreso del país a foros internacionales importantes. El proyecto refleja una sensación de bienestar; se basa en valores como la concordia, la armonía social, la tolerancia, el respeto al pluralismo, la democracia y la convivencia pacífica. Se neutraliza la anti-religiosidad mediante una reforma constitucional al artículo tercero, y se logra el acuerdo del SNTE para la implementación de la reforma.

El proyecto siguiente se sobrepone al anterior; en el proyecto Técnico se da prioridad a la enseñanza técnica y se vincula la educación y el empleo.

La siguiente reforma, la de la Modernización, se clasifica a su vez en tres períodos: el que inicia con el período de Luis Echeverría Álvarez en la Presidencia de la República, el que

propone Carlos Salinas de Gortari, y el que representa la alternancia del poder, que inicia en el 2000 con el gobierno de Vicente Fox Quesada.

4.1.2 Fuerzas de resistencia

En la diversidad de enfoques, doctrinas, planes y formas de presentar las metas educativas en el país, Latapí señala que un problema importante en la educación es la movilidad de sus dirigentes. “Los efectos de estos cambios son fáciles de adivinar; sobreviene un desconcierto en los maestros y también en muchos padres de familia (...) dan a la ciudadanía un mensaje claro ‘la educación no es importante’, aunque su valor se reitere en los discursos...” (Latapí, 1998: 35) Es decir, a pesar de que en el discurso se describe a la educación como una de las prioridades del gobierno, este tipo de decisiones (que obedecen a otras lógicas como la del poder, la política, etc.) envían a la sociedad un mensaje contrario a lo que se expresa abiertamente.

Latapí (2004) identifica cuatro puntos clave de Conflicto entre las fuerzas impulsoras que han intervenido en la configuración de la educación nacional:

- Demandas populares versus intereses de poder
- Exigencias sindicales (y otras) del magisterio
- Tendencias progresistas versus conservadoras
- Lo nacional versus lo internacional

En este contexto, se ha observado cómo las diversas doctrinas que alimentan al SME, y que provienen de países de primer mundo como Alemania, Francia, Estados Unidos; así como los cambios que se implementan en la organización escolar con base en las recomendaciones de organismos internacionales, deben ser revisados para su implementación en México. “Las generalizaciones propias de los documentos internacionales, como el Delors [1996], son importantes en la medida que se tiene conciencia de las especificidades de los países, sobre todo de los que tienen grandes rezagos y problemas económicos y sociales como México” (Camacho, 2001: 11).

4.2 La Calidad; eje del Proyecto Modernizador

“La calidad educativa se revela en los pobres resultados escolares, la irrelevancia de los contenidos y la rutina en los métodos de enseñanza” (Ornelas, 2009: 168). Con base en las reflexiones de Ornelas (2009) sobre la mala calidad del SEM; se pueden destacar las siguientes razones a las que se puede imputar este problema nacional:

- Los textos como fuente de verdad
- Aprendizaje dependiente –pasividad
- Aprendizaje memorístico – No permite la incorporación de la experiencia
- Método que destaca la enseñanza en detrimento del aprendizaje
- Irrelevancia social del Curriculum formal -Auge de textos del extranjero
- Irrelevancia personal del Curriculum formal
- Aislamiento de la escuela del contexto social
- Se penaliza la creatividad y lo que salga de la ortodoxia
- Dispersión curricular -anarquía
- Incomunicación del Curriculum –sistematización del conocimiento
- Condiciones precarias del SEM
- Luchas de intereses –presión política / intereses mezquinos, burocráticos, corporativos, sindicales
- Pugnas intersindicales
- Con respecto a la consistencia del término de calidad, un análisis del discurso de los planes y programas educativos ha mostrado cómo aún dentro del mismo sector, este término ha sufrido modificaciones a lo largo del tiempo.

En el proyecto de la reforma modernizadora del sistema educativo mexicano, son diversos los planes que se han generado en materia de educación; cada uno de ellos ha redundado en diferente grado en una serie de modificaciones estructurales y legales, que se revisaron en el apartado anterior.

Figura no. 33

Difusión del concepto de calidad en el proyecto de la reforma modernizadora



Fuente: elaboración propia

Es importante destacar que el discurso de la calidad educativa se encuentra muy ajeno a las transformaciones que este concepto va teniendo en el ámbito empresarial. Por lo tanto, se considera que en la transferencia del modelo entre los distintos contextos organizacionales, el concepto ha sido interpretado y, en ese proceso, transformado. Así, si se hace un análisis de las aportaciones teóricas al mundo de la calidad y el discurso oficial de la calidad educativa en México, es posible hallar una disparidad y variaciones profundas en ese constructo.

Para comprender mejor tales variaciones, a continuación se presenta una síntesis de las principales contribuciones a la calidad en el contexto de la fábrica y la empresa por ocho de los llamados *Gurús* de la Calidad:

- Joseph M. Juran
- William E. Deming
- Armand F. Feigenbaum
- Karou Ishikawa
- Genichi Taguchi
- Philip B. Crosby
- Hammer & Chandy
- Johan Herman Schein

Joseph M. Juran

Para Larrea (1991), el discurso moderno sobre la calidad tiene un punto de partida: Juran. Autor de diversas obras, entre las que destacan *Quality Control Handbook* (1951), *Managerial Breakthrough* (1961) –en la que describe pasos secuenciales para la mejora, hoy conocidos como *Six Sigma*–, y *The Juran Trilogy* (1986). Acuñó la siguiente frase, a partir de los estudios de Vilfredo Pareto, y conocida ahora como el Principio de Juran-Pareto: “Pocos vitales y muchos triviales”, en la cual se expresa que el 80% de un problema es causado por el 20% de las causas (también llamado principio 20-80).

Juran describe la calidad desde la perspectiva del cliente desde dos aspectos: mayor calidad significa un mayor número de características que cumplen las necesidades de los consumidores. El segundo aspecto relaciona la “libertad de los problemas”: mayor calidad consiste en menores defectos (Juran Institute, 2009).

La Trilogía de Juran es un enfoque universal para la administración de la calidad; aquí describe los procesos básicos de la calidad como se muestra en el cuadro siguiente.

Tabla no. 13

Procesos Básicos de Calidad de Juran

Procesos básicos de calidad				Procesos paralelos de Finanzas
Nombre del proceso	Descripción	Prioridades	Resultado	
Planeación	Preparación para alcanzar los objetivos de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a los clientes (internos y externos) • Determinar las necesidades de los clientes • Desarrollar características del producto que respondan a las necesidades de los clientes. • Establecer objetivos de calidad que reúnan las necesidades de clientes y proveedores, a los mínimos costos combinados. • Desarrollar un proceso que pueda producir las características requeridas de los productos. • Probar las capacidades del proceso; que satisfaga los objetivos de calidad bajo condiciones de operación. 	Proceso capaz de reunir los objetivos de calidad bajo ciertas condiciones de operación.	Presupuesto
Control	Proceso para alcanzar los objetivos de calidad durante las operaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Elegir sujetos de control (qué controlar). • Elegir unidades de medida. • Establecer la medición. • Establecer estándares de desempeño. • Medir el desempeño real. • Interpretar la diferencia (real <i>versus</i> el estándar). • Actuar sobre la diferencia. 	Conducir las operaciones de acuerdo con el plan de calidad	Control de costos / Control de gastos
Mejora	Proceso para	<ul style="list-style-type: none"> • Probar la necesidad de mejora. 	Conducción de las	Reducción

	superar los niveles de desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar proyectos específicos de mejora. • Organizar para guiar los proyectos. • Organizar para el diagnóstico (descubrir las causas). • Diagnóstico para encontrar las causas. • Probar que los remedios son efectivos bajo condiciones de operación. • Asegurarse de que el control mantenga las mejoras. 	operaciones de calidad de forma distintivamente superior al desempeño planeado.	de gastos / Mejora de las utilidades
--	----------------------------------	--	---	--------------------------------------

Fuente: Elaborado con base en Juran (1986:20-21)

Juran (1986) considera que es un obstáculo para los administradores su limitada experiencia y entrenamiento en lo relacionado a la calidad; considera que sí tienen experiencia intensiva en la administración del negocio y las finanzas, pero no de la calidad. Por ello, se requiere prepararlos en cómo administrar para la calidad, pero además se demanda de ellos intenso liderazgo personal y participación.

Adicionalmente, Juran (1986) plantea que la administración de la calidad requiere de procesos paralelos de finanzas. Es decir, a los procesos básicos de la calidad: Planeación, Control y Mejora, le corresponden los de Presupuesto, Control de costos/gastos y Reducción de gastos/mejora de las utilidades, respectivamente, como se muestra en la columna derecha del cuadro anterior.

William Edwards Deming

Estadístico y consultor, profesor de la *New York University* y posteriormente, a solicitud del gobierno Japonés, asesor de mejoras de la productividad y calidad. En la actualidad el premio Deming (Deming Prize), otorgado anualmente, es uno de los más prestigiados reconocimientos en TQM (*Total Quality Management*, administración de la calidad total).

En su libro *The New Economics* (1993), Deming presenta una crítica al modelo vigente de administración basada en la competencia; desde su perspectiva, ésta es destructiva, por lo que propone un modelo de cooperación como un sistema. Dice en el prefacio que la solución a los problemas parte de la transformación hacia un nuevo estilo de administración, al cual denomina Sistema de Conocimiento Profundo.

Deming hace énfasis en el conocimiento para la transformación de los sistemas, y que se requiere de una visión exterior para tener un conocimiento profundo y así poder comprender a las organizaciones. El Conocimiento Profundo incluye cuatro partes:

- Conocimiento del sistema. Saber qué es el sistema y cómo sus componentes interactúan y crean necesidades de comunicación y cooperación. Mientras

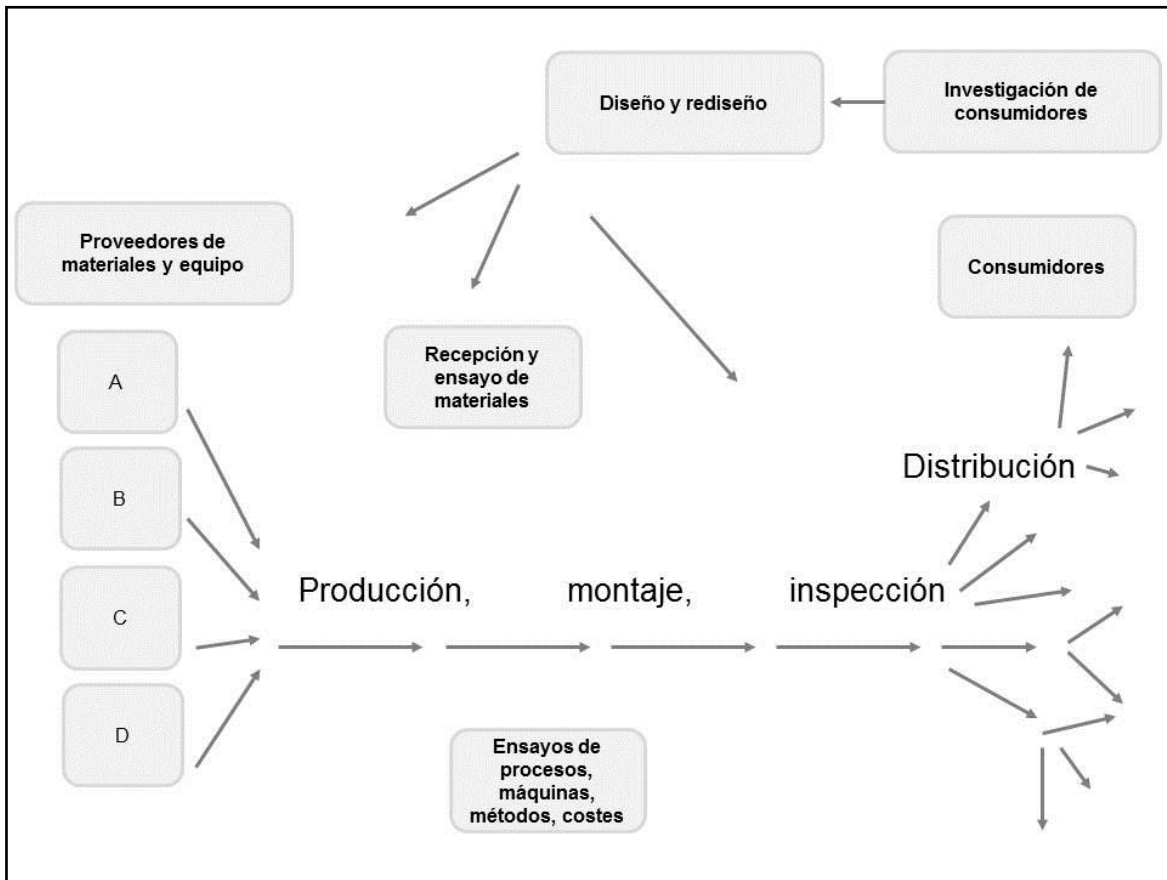
más interdependencia exista, mayor será la necesidad de las partes de trabajar en conjunto.

- Conocimiento de la variación. Involucra el conocimiento de que la vida es variación, el conocimiento de la diferencia entre los estados de estabilidad e inestabilidad, el conocimiento de la diferencia entre causas comunes y causas especiales, así como el conocimiento del efecto del sistema en el desempeño de las personas y las implicaciones para la administración.
- Teoría del conocimiento. Se requiere comprender las teorías, sin ellas, la experiencia no tiene sentido puesto que no lleva al aprendizaje. El copiar ejemplos sin comprenderlos ni entender la teoría subyacente puede llevar al desastre. El conocimiento únicamente proviene de la teoría.
- Psicología. Reconoce que las personas son diferentes entre sí, y cómo aprovechar tales diferenciaciones para optimizar las diversas habilidades e inclinaciones. Incluye aquí conceptos de la motivación intrínseca y extrínseca, autoestima, así como el fenómeno de sobre-justificación.

Deming (1989) presenta un diagrama que ilustra el proceso de la línea de producción, en el que, según explica, el consumidor es la pieza más importante. Explica además que “la calidad se debe orientar a las necesidades del consumidor presente y futuro” (p.4). Ver figura 34. Pero explica también que es necesario trabajar con los proveedores como si fuesen socios, con base en una relación de lealtad y de confianza a largo plazo, con el objetivo de mejorar la calidad de los materiales que se reciben y así disminuir costos. Señala además que “la calidad comienza con la idea, la cual es establecida por la dirección. Los ingenieros y otros deben traducir la idea a planes, especificaciones, ensayos, producción” (*Op. Cit.*).

Figura no. 34

Proceso de producción



Fuente: Deming, 1989: 4

En su obra *Out of the Crisis*, publicada originalmente en 1982, Deming (2000) propone 14 puntos para la administración que se derivan del conocimiento externo, para la transformación y optimización de los estilos occidentales de administración. El autor explica a que éstos se basan en lecciones aprendidas desde la alta gerencia de Japón a partir de los años cincuenta. Los puntos se presentan sintetizados de la siguiente manera:

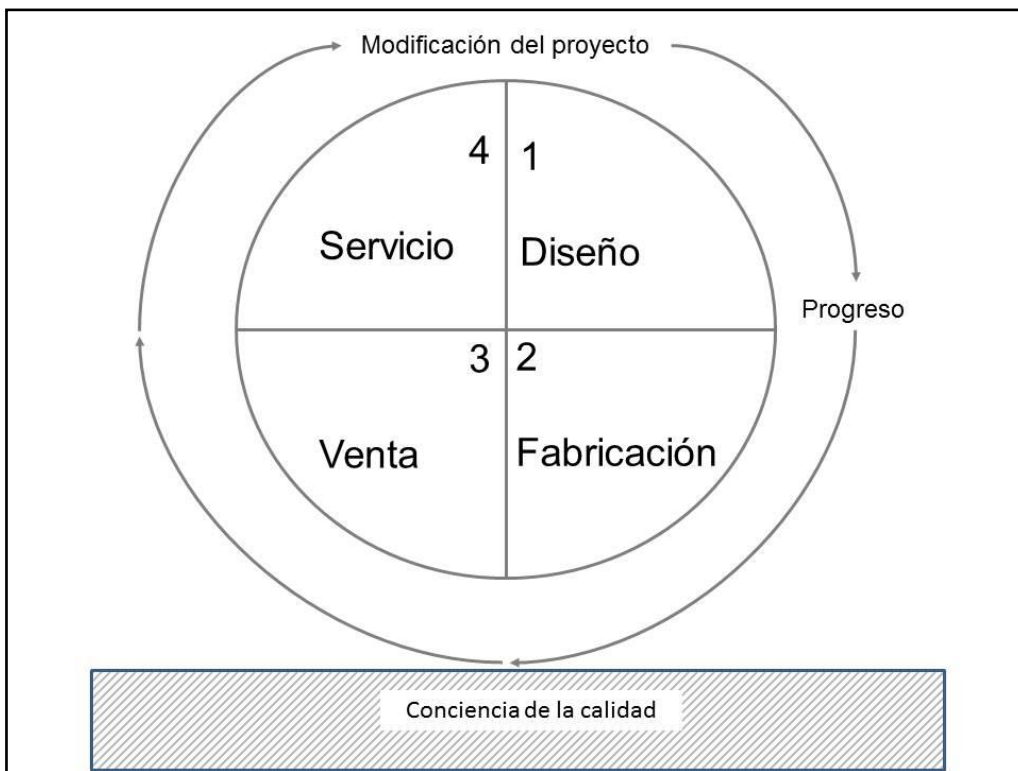
1. Crear constancia en el propósito de la mejora de un producto o servicio, con el objetivo de ser competitivo, permanecer en el negocio y ofrecer empleos.

2. Adoptar la nueva filosofía. En la “nueva era económica” la administración occidental debe despertar a los retos, aprender sus responsabilidades y tomar el liderazgo del cambio.
3. Suspender la dependencia de la inspección para alcanzar la calidad. Eliminar la necesidad de inspección en masa para construir la calidad del producto desde el primer momento.
4. Terminar la práctica de negocio rentable con pase en el precio de etiqueta; minimizar el costo total. Moverse hacia un proveedor único, en una relación de largo plazo basada en la confianza y lealtad.
5. Mejorar constantemente y para siempre el sistema de producción y servicio, para mejorar la calidad y productividad, y por ende constantemente reducir los costos.
6. Institucionalizar el entrenamiento en el trabajo.
7. Institucionalizar el liderazgo; el objetivo de la supervisión debe ser ayudar a la gente, a las máquinas y los aparatos a realizar un mejor trabajo.
8. Alejar el temor, para que todos trabajen eficientemente para la compañía.
9. Eliminar las barreras interdepartamentales; trabajar como un equipo.
10. Eliminar slogans y exhortos para pedir a la fuerza de trabajo cero defectos, puesto que crean relaciones adversas. Eliminar cuotas, eliminar la administración por objetivos, las metas numéricas; sustituirlas por liderazgo.
11. Remover barreras que impiden al obrero sentirse orgulloso. La responsabilidad del supervisor debe ser cambiada de los números hacia la calidad.
12. Remover barreras que impiden a la gente de administración e ingeniería sentirse orgullosos de su trabajo; eliminar las tasas anuales de méritos y la administración por objetivos.
13. Instituir un programa de educación y auto-mejoras.
14. Involucrar a todos en la organización para lograr el cambio, es una labor de todos.

De acuerdo Deming (2000), los catorce puntos se pueden aplicar en cualquier tipo de organización, o bien en partes de las mismas.

Larrea explica las aportaciones de Deming sobre la Calidad Total (CT): “para visualizar con más plasticidad el carácter dinámico de la calidad, Deming imagina una rueda rodando de manera permanente por el suelo de la ‘conciencia de la calidad’. Es la ya conocida ‘Rueda Deming’” (Larrea, 1997: 26).

Figura no. 35
La rueda de Deming



Fuente: Larrea, 1997: 27

Armand V. Feigenbaum

Es conocido como el creador del concepto de Calidad Total. En 1951, publica su libro *Total Quality Control* bajo el título de *Quality Control: Principles, Practice and Administration*. De acuerdo con Izar y González (2004), Feigenbaum propone un acercamiento sistemático o total de la calidad, en el que se “requiere la participación de todos los departamentos de la

empresa-no sólo de producción- en el proceso de calidad. La idea es construir la calidad desde las etapas iniciales, en lugar de inspeccionarla y controlarla después de lo hecho” (p.38). En esta misma perspectiva, Evans y Lindsay (2008) detallan que para Feigenbaum la calidad es considerada una herramienta estratégica de negocio, que requiere la participación de todos.

Evans y Lindsay (2008) explican que el Control de Calidad Total (*Total Quality Control*), puede definirse como

un sistema efectivo de integrar el desarrollo de la calidad, el mantenimiento de la calidad y los esfuerzos de mejora de la calidad de los diversos grupos en la organización para permitir que la producción y el servicio se mantengan a los niveles más económicos, lo que permite la satisfacción total del cliente (p. 111).

Para Feigenbaum, Calidad no significa “mejor” sino “lo mejor para el cliente en servicio y precio”. Además, promueve el uso de los costos de calidad, como una herramienta de medida y evaluación; “el suyo fue el primer texto en caracterizar los costos de calidad como los costos de prevención, evaluación, y fallas internas y externas” (*American Society for Quality*, s/f).

Respecto a la palabra “control”, Izar y González (2004:38) explican que éste representa una herramienta de la administración que se compone por cuatro pasos:

1. Definir las características de calidad que son importantes.
2. Establecer estándares deseados para esas características.
3. Actuar cuando se exceden los estándares.
4. Planear mejoras en los estándares de calidad.

Desde esta teoría, los programas de calidad deben implementarse gradualmente dentro de la organización. Respecto de ellos, Izar y González (2004) consideran que

los programas de control total de la calidad son altamente eficaces en el aspecto de costos, pues sus resultados en el nivel de satisfacción del cliente reducen los costos de operación y de servicio y mejoran la utilización de los recursos. Además, con ellos se crea un valioso marco de tiempos estándar de trabajo (p.39).

Kaoru Ishikawa.

El Dr. Ishikawa es uno de los más importantes representantes Japoneses en el tema de la calidad. Evans y Lindsay (2008) narran que él

influyó el desarrollo de una perspectiva participativa y de abajo-a-arriba de la calidad, la cual se convirtió en el sello del enfoque Japonés de la administración de la calidad. Sin embargo, Ishikawa también logró llamar la atención de la alta gerencia y persuadirles que es necesario un enfoque que abarque a la compañía en su totalidad para lograr el éxito total (p. 112).

El diagrama causa-efecto, también conocido como diagrama de espina de pescado o diagrama de Ishikawa, fue desarrollado por él en el año de 1943. Posteriormente, este diagrama se popularizó en toda la industria; es utilizado como una herramienta para localizar, seleccionar y documentarse sobre las causas de variación de calidad en la producción.

Izar y González (2004) explican que

el doctor Ishikawa expone que el movimiento de control de calidad en toda la empresa no se dirige sólo a la calidad del producto, sino también a la calidad del servicio de la venta, la calidad de la administración, de la compañía, del ser humano, etc. (p. 44).

Ishikawa presentó el concepto de los Círculos de Calidad; “la naturaleza y los objetivos de calidad varían según la empresa en que se implanten...Las metas de los círculos de calidad son:

- Contribuir a la mejora y el desarrollo de la empresa
- Respetar las relaciones humanas y construir talleres que ofrezcan satisfacción en el trabajo.
- Descubrir las capacidades humanas mejorando su potencia. (Izar y González (2004: 45).

Izar y González (2004) explican también que

los miembros de los círculos de calidad aprenden a dominar el control estadístico de calidad y otros métodos relacionados y usados para mejorar la calidad, estandarizar la operación y lograr resultados significativos en la mejora de la calidad, reducción de costos, aumentar la productividad y la seguridad. Además de los Círculos de Calidad, se enseñan siete herramientas a todos los empleados (p. 46):

1. La gráfica de Pareto.
2. El diagrama Causa-Efecto.
3. La estratificación.
4. La hoja de verificación.
5. El histograma.
6. El diagrama de dispersión.
7. Gráficos de control.

Nava (1998) sintetiza de la siguiente manera las aportaciones de Ishikawa: “Control de la calidad es desarrollar, diseñar, manufacturar y mantener un producto de calidad que sea el más económico, el más útil y siempre satisfactorio para el consumidor” (p. 33)

Genichi Taguchi

En los años setenta, el diseño estadístico de experimentos de Taguchi llamado SED (*Statistics Experimental Design*), que ha aplicado en la industria japonesa durante más de treinta años cobró especial auge; “[los] dos conceptos más innovadores [del SED] son la Función de pérdida de la calidad (*the quality loss function*) y el Control de calidad fuera de línea (*off-line quality control*).” (Camisón et al., 2007:105). Además, acuñó el término de Diseño Robusto, a través del cual se busca exceder las expectativas de calidad del cliente.

El diseño robusto implica desarrollar un producto que sobrepase las expectativas del cliente en sus características más importantes y ahorrar dinero en las que al cliente no le interesan. Implica diseñar un proceso de producción capaz de fabricar el producto

con todo su rango de variación normal, dentro de las especificaciones del proceso (Izar y González, 2004: 47).

El énfasis entonces se pone en el diseño del producto y los procesos de fabricación, y las acciones de calidad se ubican durante la etapa del diseño, se enfoca en las características más importantes para los clientes.

Phillip B. Crosby

En su famoso libro “*Quality is Free*” publicado en 1979, “Crosby dice que hacer las cosas bien la primera vez, no añade costo al producto o al servicio; pero si se hacen mal, hay que corregirlas posteriormente, y esto sí representa costos extra para el productor y el cliente” (Izar y González, 2004: 41). Esto es, el Precio de No Conformancia.

Crosby (1984), en su libro denominado “*Quality Without Tears*”, explica que :

la tendencia es hacia encontrar un ‘sistema’ que cause calidad cuando se instale, y se aplique para demostrar que en realidad existe. Sin embargo, como antes, no hay sistemas que garanticen nada en administración. Qué mundo tan maravilloso si fuera tan solo posible tenerlo de esa manera. Pero la realidad es que los conceptos y la comprensión son lo que produce los resultados deseados” (Crosby, 1984: x; énfasis propio).

Para Crosby (1984), “la insatisfacción con el producto final o servicio de una organización es llamado problema con la calidad”; sin embargo, explica que esto debe considerarse sólo como un síntoma y no la “enfermedad” de la organización.

Crosby elabora los Cuatro Absolutos de la Administración de la Calidad:

- La Calidad significa conformancia con los requerimientos.
- La Calidad es obtenida a través de la prevención, no la supervisión
- La Calidad tiene un desempeño estándar de Cero Defectos, no de niveles aceptables
- La Calidad es medida por el Precio de No Conformancia, no por índices. (*Philip Crosby Associates, s/f*).

Asimismo, Izar y González señalan que “para aplicar los cuatro principios fundamentales de la calidad a todas las acciones de la organización, es necesario que los empleados formen parte de un programa de mejora de la calidad y sigan los Catorce Pasos de la Administración por Calidad” (2004: 42)

1. Compromiso de la dirección: la alta dirección debe definir y comprometerse en una política de mejora de la calidad.
2. Equipos de mejora de la calidad: se formarán equipos de mejora mediante los representantes de cada departamento.
3. Medidas de la calidad: se deben reunir datos y estadísticas para analizar las tendencias y los problemas en el funcionamiento de la organización.
4. El costo de la calidad: es el costo de hacer las cosas mal y de no hacerlo bien a la primera.
5. Tener conciencia de la calidad: se adiestrará a toda la organización enseñando el coste de la no calidad con el objetivo de evitarlo.
6. Acción correctiva: se emprenderán medidas correctoras sobre posibles desviaciones.
7. Planificación cero defectos: se definirá un programa de actuación con el objetivo de prevenir errores en lo sucesivo.
8. Capacitación del supervisor: la dirección recibirá preparación sobre cómo elaborar y ejecutar el programa de mejora.
9. Día de cero defectos: se considera la fecha en que la organización experimenta un cambio real en su funcionamiento.
10. Establecer las metas: se fijan los objetivos para reducir errores.
11. Eliminación de la causa error: se elimina lo que impida el cumplimiento del programa de actuación error cero.
12. Reconocimiento: se determinarán recompensas para aquellos que cumplan las metas establecidas.
13. Consejos de calidad: se pretende unir a todos los trabajadores mediante la comunicación.
14. Empezar de nuevo: la mejora de la calidad es un ciclo continuo que no termina nunca.

Hammer & Chandy.

Estos autores popularizaron el concepto de Reingeniería de Proceso de Negocio (BPR, por sus siglas en inglés), y definieron este como “el rediseño y repensamiento fundamental del proceso de negocio para lograr mejoras dramáticas en medidas de desempeño críticas contemporáneas” (Basu, 2004:21). El BPR, a diferencia de la TQM (Total Quality Management), no se trata de un proceso gradual, sino de un enfoque radical que re-conceptualiza las estructuras y los procesos de la organización. Asimismo, estos autores introdujeron los “cinco roles” necesarios para la implementación de un programa de reingeniería de procesos:

1. El líder: Un alto ejecutivo quien autorice y fomente todo el programa
2. Dueño del proceso: un gerente con responsabilidad sobre un proceso específico sujeto a reingeniería
3. El equipo de reingeniería: grupo de individuos dedicados a la reingeniería de un proceso en particular
4. El comité de reingeniería: un cuerpo de altos ejecutivos que desarrollen las políticas y la estrategia general de la reingeniería, así como que monitoree el desarrollo de la misma
5. El zar de la reingeniería: un individuo responsable de desarrollar las herramientas y técnicas de reingeniería para lograr la sinergia entre proyectos separados. (Basu, 2004:21-22).

Johan Herman Schein.

El trabajo de Schein se inclina hacia la explicación de las reacciones aparentes reacciones no-rationales de los miembros de una organización frente al cambio requerido, y considera que las dinámicas de la cultura poseen la llave para comprender este fenómeno

ampliamente observado en términos de diferencias grupales, y por qué sus actitudes son tan difíciles de cambiar. Este autor define a la cultura como

El aprendizaje acumulado de un grupo determinado, incluyendo los elementos comportamentales, emocionales y cognitivos del funcionamiento psicológico total de los miembros del grupo. Para que el aprendizaje compartido ocurra, debe haber una historia de experiencia compartida, que a su vez implica cierta estabilidad en la membresía del grupo. Dada tal estabilidad e historia compartida, la necesidad humana de **parsimonia, consistencia y significado** causará que los varios **elementos compartidos** formen patrones que eventualmente serán llamados una cultura. (Schein, 1992 en Lakomski, 2001: 123).

4.2.3 El meta-relato de la calidad educativa

En el apartado siguiente se presenta una tabla detallada en la que se basa el análisis del nivel del Meta-Relato de esta investigación; aquí se engloban textos oficiales relacionados a los proyectos de reforma educativa en México.

En el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984), es posible observar cómo se racionaliza el problema de la educación en México, lo cual esta autora entiende como un proceso narcisista de defensa del ego de la cúpula de la educación en México. Además, se hacen explícitas y se reconocen las relaciones asimétricas entre los grupos de los poderosos y los marginados (en donde se ubica la Escuela Primaria Melchor Ocampo). Además, la reforma que ahí se propone está orientada hacia un isomorfismo normativo, por lo cual las organizaciones dependientes del SEM no tienen más opción que adoptar los cambios.

En ese programa, la educación es considerada como un proceso, lo cual se coloca en el enfoque técnico de la calidad. Por lo tanto, en tanto que es un proceso, el modelo debe implementarse de manera homogénea. Es decir, se observa que, si bien reconoce las diferencias, otorga una misma respuesta a realidades complejas y diversas en las organizaciones escolares.

En el Programa para la Modernización Educativa (1989), se hace alusión a la necesidad de que los programas sociales (entre ellos la educación) sean competitivos en comparación con las naciones “de vanguardia”. Aquí la comparación resulta lastimosa para las organizaciones escolares que viven condiciones de absoluta precariedad y que se inscriben en regiones de alta pobreza y marginación.

Nuevamente, se refuerza la idea de la función social de la educación como un disparador del desarrollo económico y político de México. La necesidad del cambio no surge desde el seno mismo de la organización, ¡ni siquiera del sistema! La reforma está planteada en términos de las presiones externas al SEM. Por ello, considera necesario modificar las bases de la educación para ser iguales al resto de las naciones de primer mundo. Sólo de esta manera la organización escolar será legitimada.

Aquí es interesante ver cómo la calidad está determinada en cuanto a la excelencia; donde las innovaciones (tecnológicas) y el financiamiento parecieran ser las respuestas a la reducción de las relaciones asimétricas entre los grupos que integran el SEM. Además, la calidad es interna a la organización, pues está entendida como orientada al producto generado por la educación (alumnos de excelencia) mediante un control de los procesos (la enseñanza). En este proyecto, la calidad tiene los siguientes rasgos: es objetiva, interna y estática.

En el Programa Nacional de Educación (2001), se hace énfasis en la necesidad del reconocimiento externo de la calidad de la educación, lo cual legitima el quehacer de la escuela en México. Pretende, además, ser una reforma profunda; sin embargo, es interesante ver cómo esta nueva reforma recicla la vieja retórica de los planes anteriores. Aquí también hace alusión a la función social de la escuela y las relaciones asimétricas entre los diversos grupos que integran el SEM.

La calidad de la educación se entiende desde el enfoque técnico de la calidad, nuevamente orientado al producto y al proceso de la educación. Las dimensiones de la calidad están determinadas por la equidad y la justicia.

Más adelante, en el Programa Sectorial de Educación (2007), se insiste en la función social de la educación y se hace énfasis en el sistema educativo (actores y procesos) para mejorar la calidad, la cual estará determinada mediante evaluaciones para la mejora.

El responsable de la calidad de la educación es, de nueva cuenta, el profesor del aula. Si bien el proceso de reforma poco o nada tiene que ver con su quehacer áulico, en este programa se establece que su preparación, su compromiso y sus esfuerzos determinarán el éxito de la reforma.

Finalmente, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se retoma la idea de la calidad externa, con las dimensiones: democracia, libertad y justicia. La racionalidad que sostiene la reforma es instrumental, pues se concibe como el pilar del desarrollo integral de la nación. Se plantean además cambios estructurales (no sólo pedagógicos o educativos), y el discurso está permeado de auto-glorificación del autoestima de quienes firman tal acuerdo.

Se reconoce también la exclusión social y las relaciones asimétricas entre los grupos, pero la carga del SEM se diluye y se niega en tanto que se racionaliza en términos de la diversidad regional del país y a los esfuerzos económicos que para tal problema se han realizado.

Tabla no. 14

Análisis categorial de los Programas Sectoriales del Programa Modernizador y del ANMEB

Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. 1984-1988				
Categoría 1	Extracto del texto	Comentarios	Elementos clave	Categoría 2
Diagnóstico previo	El retraso educativo de la población nacional era uno de los retos que tenía que enfrentar resueltamente el proyecto social de la Revolución. Fue preciso <u>trabajar en varios simultáneamente</u> : encarnar el pesado lastre del analfabetismo , ofrecer la educación elemental al mayor número de mexicanos posible y desarrollar la formación técnica y la educación superior. (De La Madrid, en SEP, 1984: 9).	Se observa una elección verbal de las acciones negativas en tiempo pasado, por lo que se considera que tales acciones se atribuyen a “otros”. Sin embargo, las acciones negativas se mitigan en tanto que hace referencia a la necesidad de “trabajar en varios simultáneamente”. Además, se considera que se traslada parte de la responsabilidad de no haber alcanzado los retos a los analfabetas, al quienes representan un “pesado lastre”.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lastre del analfabetismo ❖ Extensión de la cobertura 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Racionalización del problema educativo (narcisismo)
Diagnóstico previo	<u>El esfuerzo a realizar fue mayúsculo</u> desde las primeras etapas de la Revolución, y <u>ha tenido que mantener su intensidad a lo largo de seis décadas</u> , dada la dimensión del rezago en esa materia, los requerimientos del proyecto nacional y las demandas de una población en acelerado ritmo de crecimiento . (De La Madrid, en SEP, 1984: 9).	Se considera que el texto da una imagen del SEM auto-glorificado, con una intención de dar una imagen de proporcionalidad entre las demandas de la población y el esfuerzo invertido por el poderoso para satisfacerlas.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Rezago histórico ❖ Demandas de una población en crecimiento 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relación asimétrica entre los grupos
Diagnóstico previo	Es un hecho que pese a las limitaciones derivadas de la escasez de recursos , el Estado mexicano ha enfrentado	La responsabilidad o causalidad de las dificultades de escasez se omite, pero se destaca la complejidad de la	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Escasez de recursos ❖ Profesionalización de la educación 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Racionalización del problema educativo (narcisismo)

	<p>decididamente el problema educativo en cada uno de los momentos de la vida nacional. Por una parte se ha esforzado en formar los cuadros técnicos y profesionales que requiere la transformación económica y social del país, y por otra, en términos cuantitativos, ha buscado dar respuesta a la expansión de la demanda en todos los niveles. (de La Madrid, en SEP, 1984: 9).</p>	<p>problemática y adquieren la forma de una aparente auto-concesión del SEM.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Expansión de la demanda 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Isomorfismo (normativo)
<p>Rol de la educación</p>	<p>En la Constitución de 1917 está definido el proyecto nacional y en su Artículo Tercero el tipo de educación y el perfil del ciudadano que se aspira a formar. El “<u>qué</u>” de la educación está claro; los objetivos centrales que la perfilan son: el <u>conocimiento de nuestra historia y de nuestra realidad</u>; la <u>explicación de los principios y fenómenos de las ciencias y de la técnica</u>; la <u>formación integral del individuo con apego a los valores y principios nacionales, a la libertad y a la democracia</u>; el <u>contacto con las expresiones del conocimiento y la cultura universales</u>; el <u>nacionalismo y la lealtad a México</u>. Estos objetivos han normado y <u>seguirán normando las acciones</u> del Estado mexicano en materia educativa. (de La Madrid, en SEP, 1984: 10).</p>	<p>Imagen de futuro legítima. La imagen del futuro apropiado se inscribe en una norma jurídica.</p> <p>Afirmación factual del papel social de la educación. La relación se presenta en el contexto del conocimiento, no de una creencia, y se incide en una relación conocimiento-hechos. Así, se asigna un significado apropiado a la conceptualización de educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Objetivos de la educación 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Isomorfismo (normativo) ❖ Disparador del cambio: ambiente interno
<p>Rol de la</p>	<p>Si bien la educación no es la panacea que cura los males sociales, tampoco el</p>	<p>Se atribuye a la educación una</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Educación- desarrollo económico 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Educación: función social

educación	desarrollo económico resuelve por sí solo los problemas educativos. Sin embargo, <u>es un hecho innegable</u> que la educación cumple una importante función dentro de la sociedad ya que contribuye a combatir desigualdades (de La Madrid, en SEP, 1984: 10).	función social	❖ Educación – Combatir desigualdades	
Otra: Modelo educativo	Por ello la educación debe concebirse como un proceso de formación más que de información , de desarrollo de las capacidades del individuo , pero siempre en un contexto social (de La Madrid, en SEP, 1984: 10).	De describe a la educación como un proceso formativo, en contraste con los procesos tradicionales informativos. La educación supera el nivel individual y se orienta a la sociedad en su conjunto.	❖ Educación: proceso de formación (no de información) ❖ Desarrollo individual y social	❖ Educación como un proceso (enfoque técnico de la calidad) ❖ Educación: función social
Otra: Modelo educativo	En los niveles de primaria y secundaria han prevalecido modelos diseñados para el medio urbano , <u>sin contribuir debidamente a la solución de los requerimientos de una gran parte de la población rural</u> . Esto se observa no sólo en la <u>oferta de servicios</u> sino también en los aspectos <u>técnico-pedagógicos</u> . Los <u>contenidos</u> , <u>metodologías</u> , <u>recursos didácticos</u> , <u>materiales</u> y <u>calendarios escolares</u> no responden a las características del medio rural (SEP, 1984: 29).	Se reconoce de forma explícita el problema de la incompatibilidad de los modelos urbanos y rurales; sin embargo, parte de la responsabilidad se comparte al maestro. “no sólo es la oferta de servicios” la que “no ha contribuido debidamente a la solución de los requerimientos de una gran parte de la población rural”, sino también los aspectos “técnico-pedagógicos.	❖ Modelo educativo diseñado para el medio urbano ❖ No se responde a las características del medio rural	❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Modelo educativo homogéneo ❖ Disparador del cambio: ambiente interno
Objetivos del programa	Hacia 1988 se habrán <u>armonizado pedagógicamente los planes y programas</u> de la educación preescolar, primaria y secundaria; se habrán definido <u>contenidos mínimos comunes y regionales</u> , estableciendo los <u>métodos de enseñanza</u> y diseñando los <u>apoyos didácticos</u> (SEP, 1984: 59)	Imagen de futuro deseable. Se señala claramente un objetivo; se establece un plazo, naturaleza de los cambios, y prácticas derivadas.	❖ Objetivos específicos, claros y establecidos a una fecha precisa.	❖ Delimitación de objetivos ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Isomorfismo (normativo)

Programa para la Modernización Educativa. 1989-1994				
Categoría 1	Extracto del texto	Comentarios	Elementos clave	Categoría 2
Diagnóstico previo	<u>Una vez concluida la negociación de la deuda externa</u> , la modernización educativa ha sido preocupación destacada y el tema al que he dedicado más tiempo y reflexión. (Salinas de Gortari en SEP, 1989: ii).	Categorización de la información. El discurso inicia haciendo énfasis en que la negociación de la deuda externa precede en orden a la preocupación por lo educativo	❖ Relación economía-educación	❖ Jerarquización de los problemas
Diagnóstico previo	Durante la <u>Revolución Mexicana</u> , el <u>concurso de maestros de ciudades y del campo</u> , redundó en una <u>rica gama de programas sociales y políticos</u> de vanguardia en el mundo (Salinas de Gortari en SEP, 1989: ii).	Los programas sociales y políticos como una fortaleza en comparación con otros países	❖ Rica gama de programas de programas sociales y políticos ❖ “de vanguardia en el mundo”; comparación con “el otro”	❖ Auto-engrandecimiento (narcisismo) ❖ Competitividad mundial (límites atribuidos)
Rol de la educación	Parte sustancial del Programa Social de la Revolución Mexicana, la <u>educación</u> ha sido un <u>brazo de la justicia</u> y un instrumento excepcional para el <u>desarrollo económico y político de México</u> . (Salinas de Gortari en SEP, 1989: ii)	Presenta a la educación en una relación causa-efecto (como conocimiento socialmente relevante) en el que se crea una imagen del pasado, y asigna a la educación un rol social y de justicia	❖ La educación: -brazo de la justicia -instrumento excepcional para el desarrollo económico y político	❖ Educación: función social ❖ Educación: función de justicia ❖ Educación: función de desarrollo económico/político
Objetivos del programa	La modernización educativa es <u>inevitable y necesaria</u> . La revolución en los conocimientos y la intensa <u>competencia mundial</u> imponen hoy a las naciones realizar una seria <u>reflexión y evaluación</u> de sus <u>sistemas educativos</u> (Salinas de Gortari en SEP, 1989: iii)	El SEM como fuente autorizada para determinar las imágenes de futuro apropiado. Basa su argumento en su conocimiento del contexto	❖ Modernización educativa ❖ Competencia mundial ❖ Sistema educativo	❖ Racionalidad instrumental (de la educación) ❖ Disparador del cambio: ambiente externo ❖ Isomorfismo (mimético) ❖ Legitimidad (reconocimiento)

				externo)
Diagnóstico previo	<p>En los Estados Unidos de América se preguntan qué sucedió con su educación básica, y reconocen en la educación el mayor reto de la sociedad norteamericana; en Japón, con uno de los mejores sistemas educativos, también se interrogan sobre su flexibilidad y calidad formativa; la prestigiosa educación pública francesa está hoy sujeta a una profunda revisión para elevar la calidad, adecuarse a las necesidades de la competencia y recomponer el papel social del maestro. (Salinas de Gortari en SEP, 1989: iii)</p>	<p>Comparación con países potencias internacionales.</p> <p>“Recomponer” el papel social del maestro; se reconoce una problemática en la imagen de este grupo en el contexto social</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comparación del SEM con: Estados Unidos, Japón, Francia. ❖ Afirma que en esos países la preocupación es: <ul style="list-style-type: none"> -Flexibilidad -Calidad -Competencia -Papel social del maestro 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Isomorfismo (mimético) ❖ Legitimidad (reconocimiento externo) ❖ Disparador del cambio: ambiente externo ❖ Racionalidad instrumental (de la educación) ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Reputación negativa del profesor ❖ Calidad: externa
Rol de la educación y Calidad	<p>Los grandes países saben que su <u>posición ante los demás</u> y el bienestar de <u>sus sociedades</u>, dependen de una educación de calidad, a la altura de los cambios mundiales. (Salinas de Gortari en SEP, 1989: iii)</p>	<p>Imágenes apropiadas de futuro en una comparación con los que denomina “grandes países”, e infiere que la calidad de la educación y el bienestar de los ciudadanos en México está determinada por la adopción en México de los cambios resultantes en ellos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Grandes países ❖ Bienestar social ❖ Calidad ❖ Cambios mundiales 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Racionalización de cambio (narcisismo) ❖ Educación: función de bienestar social ❖ Isomorfismo (mimético) ❖ Disparador del cambio: ambiente externo ❖ Legitimidad (reconocimiento externo) ❖ Calidad: dinámica

				❖ Calidad: externa
Objetivos del programa	Necesitamos cambiar lo que impide sustentar un nuevo desarrollo del país, que abra iguales oportunidades a todos los mexicanos . Lo haremos para preservar los valores y las tradiciones de la nacionalidad ; lo haremos para sostener el crecimiento para el bienestar y competir exitosamente con las naciones de vanguardia; lo haremos para asegurar una voz más fuerte, más presente y más decisiva de México en el mundo. (Salinas de Gortari en SEP, 1989: iv)	El emisor implica que existen desigualdades entre los mexicanos, su énfasis es en la necesidad del cambio. Nuevamente, se reafirma la imagen de un país con una participación “en el mundo”	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Necesidad de cambio: <ul style="list-style-type: none"> -desarrollo -iguales oportunidades -valores nacionales -bienestar -competencia ❖ México en el mundo 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Racionalización de cambio (narcisismo) ❖ Disparador del cambio: ambiente interno y externo ❖ Racionalidad instrumental (de la educación) ❖ Educación: función social ❖ Isomorfismo (mimético) ❖ Disparador del cambio: ambiente interno y externo ❖ Legitimidad (reconocimiento externo)
Objetivos del programa	Además con la recuperación económica que ya tenemos en puerta, no educaremos para el desempleo , sino formaremos a los jóvenes de México con la perspectiva de un empleo digno y bien remunerado . (Salinas de Gortari en SEP, 1989: iv)	La “recuperación económica” se asume como un hecho factual; no se elige un tiempo gramatical en futuro sino en presente. Y en una relación de causa-efecto, se plantea la mejora económica con los cambios educativos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Recuperación económica en puerta ❖ “No educaremos para el desempleo” ❖ Empleo digno y bien remunerado 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Racionalidad instrumental (de la educación)

<p>Rol del profesor</p>	<p>Si a todos interesa y afecta la educación, es a las <u>maestras y maestros</u> de México a quienes principalmente <u>corresponde y afecta la modernización</u>; son los <u>responsables primeros de llevarla a los hechos</u>. (Salinas de Gortari en SEP, 1989: v)</p>	<p>En este párrafo se asigna un rol al receptor del mensaje (al maestro). Se le asigna la responsabilidad de transformar el discurso de la modernización en “hechos”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Educación: <ul style="list-style-type: none"> -interés de todos pero -tarea de maestros y maestras 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Responsable del cambio: profesor ❖ Imagen del profesor
<p>Objetivos del programa</p>	<p>...El nuevo <u>modelo educativo</u>, la esperanza de la nación, buscará una educación primaria <u>universal</u>, más firme y más <u>útil para la vida</u>; una educación secundaria y media superior mejor definidas y más flexibles en las opciones que abre; una <u>educación superior de excelencia</u> e innovaciones, donde el <u>mayor financiamiento</u> respalde la <u>mejor organización</u>, y una educación abierta que restituya y abra un futuro de <u>oportunidades</u> a los <u>más necesitados</u> entre nosotros. (Salinas de Gortari en SEP, 1989: xi)</p>	<p>Condiciona recursos al cumplimiento de criterios que establece como “mejor organización”. Se orienta una imagen apropiada de la educación como un mecanismo de equilibrio entre los grupos poderosos y los no poderosos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mejor organización → Mayor financiamiento ❖ Educación útil para la vida...oportunidades a los más necesitados 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Isomorfismo (Coercitivo) ❖ Educación: función social ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Calidad como excelencia
<p>Rol del SEM</p>	<p>Los <u>cambios estructurales</u> que caracterizan la educación moderna se han de realizar considerando la <u>vinculación</u> de cada uno de los <u>tres elementos del sistema</u> desde tres perspectivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Democracia; entendida en su sentido constitucional; régimen jurídico y sistema de vida ❖ Justicia; que orienta la acción hacia el propósito de que todos los mexicanos efectivamente disfruten de buenos servicios educativos ❖ Desarrollo; que <u>compromete a los</u> 	<p>El cambio de la descentralización se explica desde la democracia, justicia y desarrollo. En este último punto, la productividad de los “usuarios” de la educación está relacionada con el “bienestar” de la población. Nuevamente, un énfasis social de la educación en términos económicos. Es posible inferir una búsqueda de flexibilidad en la relación asimétrica entre el papel del Estado y del maestro, se enuncian como si fueran fuerzas equilibradas en la relación de poder para generar bienestar a la</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cambios estructurales (descentralización) ❖ “usuarios” de la educación ❖ productividad [en la educación] para elevar los niveles de bienestar de todos los mexicanos 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cambio estructural ❖ Identificación social/individual (retórica del cambio) ❖ Racionalidad instrumental (de la educación)

	<u>usuarios</u> de los diversos niveles educativos con la <u>productividad</u> para <u>eleva los niveles de bienestar</u> de <u>todos</u> los mexicanos (SEP, 1989: 19).	población.		
Calidad educativa	La característica distintiva de la <u>educación moderna</u> debe ser la <u>calidad</u> . Para lograrla, se propone revisar los <u>contenidos</u> , renovar los <u>métodos</u> , privilegiar la <u>formación de maestros</u> , <u>articular los diversos niveles educativos</u> y <u>vincular los procesos pedagógicos</u> con los avances de la ciencia y la <u>tecnología</u> (SEP, 1989: 19).	La educación de calidad se presenta en una relación de causa-efecto; el logro de la calidad es dependiente de: los contenidos, los métodos, el maestro, la articulación de niveles y la vinculación con la ciencia y tecnología. El emisor, poderoso del discurso, enuncia tales características en un nivel de conocimiento relevante, más no como una creencia social	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Educación “moderna” ❖ Lograr la calidad: <ul style="list-style-type: none"> -renovar métodos -formación del profesor -articular niveles -vincular con la ciencia y la tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Disparador del cambio: ambiente externo ❖ Calidad como sistema ❖ Calidad interna ❖ Enfoque técnico (orientación al producto/proceso)
Evaluación	Las acciones de <u>evaluación educativa</u> se dirigen a proporcionar información tanto a las <u>autoridades</u> sobre el <u>cumplimiento de las políticas y los objetivos sectoriales</u> como a la comunidad de <u>maestros, alumnos y padres de familia</u> sobre el <u>aprovechamiento académico</u> y el <u>funcionamiento</u> de planteles. (SEP, 1989:179).	Se identifican roles tanto del emisor como del receptor. El emisor se auto asigna la función de vigilancia a través de la evaluación. Por otro lado, al receptor le atribuye la responsabilidad de los procesos y del resultado (en términos cuantitativos, “aprovechamiento”) de la educación.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Evaluación educativa ❖ Autoridades: información sobre el cumplimiento... ❖ Maestros y padres de familia: aprovechamiento académico y 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Calidad como aprovechamiento ❖ Calidad: objetiva ❖ Calidad: interna ❖ Calidad: estática ❖ Evaluación para la información (vigilancia)
Programa Nacional de Educación 2001-2006:				
POR UNA EDUCACIÓN DE BUENA CALIDAD PARA TODOS UN ENFOQUE EDUCATIVO PARA EL SIGLO XXI				
Categoría 1	Extracto del texto	Comentarios	Elementos clave	Categoría 2
Diagnóstico	Como sociedad en transición en lo demográfico, lo económico, lo político y lo	La educación se percibe como un medio para disminuir la asimetría de	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sociedad en transición (demográfica, económica, 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Racionalización de cambio

<p>previo</p>	<p>social, México debe enfrentar simultáneamente dos grandes tipos de retos educativos: por una parte, los que persisten desde hace décadas, en lo relativo a proporcionar educación de buena calidad a todas sus niñas y niños, a sus jóvenes, y a los adultos que no tuvieron acceso en su momento a la educación; por otra, los retos inéditos que la nueva sociedad del conocimiento plantea a nuestro país, con el propósito que cuente con una población preparada para desempeñar eficazmente actividades productivas que le permitan acceder a un alto nivel de vida, a la vez, esa población esté constituida por las ciudadanas y los ciudadanos responsables, solidarios, participativos y críticos que una democracia moderna requiere. (Fox en SEP, 2001: 9).</p>	<p>los grupos</p>	<p>política y social)</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Retos educativos: <ul style="list-style-type: none"> -los que persisten desde hace décadas (calidad) -retos inéditos (sociedad del conocimiento) ❖ Proporcionar educación de buena calidad ❖ Población preparada para desempeñar eficazmente actividades productivas ❖ Alto nivel de vida ❖ Ciudadanos responsables, solidarios, participativos y críticos ❖ Democracia moderna ❖ “buena” calidad → 	<p>(narcisismo)</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Disparador del cambio: ambiente interno y externo ❖ Isomorfismo (mimético) ❖ Legitimidad (reconocimiento) ❖ Racionalidad instrumental (de la educación) ❖ Educación: función social ❖ Calidad: externa
<p>Rol del SEM Calidad</p>	<p><u>Durante este sexenio</u> estaremos <u>construyendo</u> las bases fundamentales para que ese año México cuente con un sistema educativo <u>amplio, flexible, dinámico, articulado y diversificado</u>, que ofrezca educación para el desarrollo integral de la población, y que sea <u>reconocido nacional e internacionalmente</u> por su buena calidad y por contar con mecanismos efectivos de <u>participación de la sociedad</u> en el desarrollo del mismo. (Reyes S. Tamez Guerra en SEP, 2001: 17)</p>	<p>Es un reconocimiento explícito de la participación del emisor en el grupo poderoso, y reconoce que su labor será construir “bases fundamentales”. Añadiendo el marcador temporal “Durante este sexenio”, se entiende que el sistema educativo tiene una historia de “décadas” (párrafo antes descrito) de problemáticas que comenzarán a resolverse en ese período</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Durante este sexenio estaremos construyendo las bases fundamentales.... ❖ Cambio SEM: <ul style="list-style-type: none"> -flexible -amplio -dinámico -articulado -diversificado ❖ Participación social ❖ Educación para el desarrollo integral ❖ Reconocimiento nacional e internacional por su buena calidad 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reforma profunda ❖ Cambios estructurales ❖ Educación: función social ❖ Isomorfismo (mimético) ❖ Legitimidad (reconocimiento externo) ❖ Calidad: externa

<p>Diagnóstico previo</p>	<p>“En este sentido, una lectura objetiva del desarrollo de la educación nacional muestra que <u>la sociedad mexicana</u> realizó un <u>enorme y sostenido esfuerzo</u> en este terreno durante el <u>siglo XX</u>, a lo largo del cual <u>el sistema educativo creció</u> en una forma sin precedentes, pasando de menos de un millón de alumnos a más de 30 millones.</p>	<p>Se minimiza la carga negativa de la descripción de la situación actual al afirmar que el sistema tuvo un crecimiento sin precedentes en el siglo XX; sin embargo, tal esfuerzo se atribuye a una colectividad, a “la sociedad mexicana”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lectura Objetiva: Crecimiento del SEM “sin precedentes” en el Siglo XX 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Auto-engrandecimiento (narcisismo) ❖ Objetividad-términos cuantitativos
<p>Rol del SEM</p>	<p>Es imperativo <u>replantear las tareas de la educación</u> mexicana, con el propósito de que efectivamente contribuya a construir <u>el país que queremos</u>: la nación plenamente democrática, con <u>alta calidad de vida</u>, dinámica, orgullosamente fiel a sus raíces, <u>pluriétnica</u>, <u>multicultural</u> y con un profundo sentido de la <u>unidad nacional</u>, a la que se adhiere el Plan nacional de Desarrollo 2001-2006; un país en el que se hayan <u>reducido las desigualdades extremas</u> y se ofrezca a toda la población <u>oportunidades de desarrollo</u> y convivencia basadas en el respeto a la <u>legalidad</u> y el ejercicio real de los <u>derechos humanos</u>, en equilibrio con el <u>medio ambiente</u>” (SEP, 2001: 16)</p>	<p>Se ofrece una imagen de futuro deseado en plural (queremos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Replantear las tareas de la educación mexicana ❖ Replantear las tareas de la educación: <ul style="list-style-type: none"> Construcción del país Reducción de desigualdades extremas Oportunidades de desarrollo Legalidad y derechos humanos Medio ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reforma profunda ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Disparador del cambio: ambiente interno ❖ Educación: función social
<p>Rol de la educación</p>	<p>El <u>programa</u> recoge las <u>experiencias, inquietudes y anhelos</u> de <u>miles de mexicanos</u> que aportaron elementos para su elaboración, compartiendo sus conocimientos y preocupaciones, con la convicción de que <u>la educación es asunto de todos</u>. Intervinieron en esta empresa lo mismo estudiantes, docentes y directivos de planteles en su calidad de ciudadano, que</p>	<p>El programa se legitima a través de destacar la participación plural en su construcción. Se interpreta como una intención de reducir la asimetría en la <u>relación de</u> los diversos sectores de la población. Asimismo, al afirmar que “la educación es asunto de todos” la responsabilidad se diluye</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Miles de mexicanos... ❖ La educación es asunto de todos 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Legitimidad ❖ Responsable del cambio: todos ❖ Relación asimétrica entre los grupos

	investigadores, analistas y especialistas, sin faltar los padres de familia, los egresados de los diversos tipos del sistema educativo y representantes del sector productivo.” (SEP, 2001: 20-21)			
Calidad educativa	<p><u>A diferencia de lo que ocurría en la sociedad tradicional</u>, los contenidos de la educación cambian y se desarrollan rápidamente; los medios para transmitirlos lo hacen a velocidad aún mayor; la sociedad- en cuyo contexto se utilizarán los conocimientos, actitudes y habilidades que se desarrollen en la escuela- se transforma también rápidamente; y, lo más importante de todo, los alumnos son también distintos: más precoces, con una sensibilidad diferente a la de escolares de hace pocas décadas, provenientes, en proporción creciente, de medios familiares que no pueden ofrecer el apoyo que recibían los <u>alumnos de origen privilegiado</u> que <u>antaño</u> eran <u>los únicos en llegar a la educación</u>; y <u>en no pocos casos</u>, con un <u>creciente malestar</u> en relación con las desigualdades de la sociedad mexicana y con la <u>falta de oportunidades</u> para su vida adulta. (SEP, 2001: 39)</p>	<p>Este programa surgió como resultado del cambio político en México del año 2000; sin embargo, aquí se hace una referencia a una “sociedad tradicional”, omitiendo detalles sobre lo que el emisor describe como “tradicional”.</p> <p>Además, la temporalidad se omite; se enuncia “hace pocas décadas”, “antaño”, pero no se ofrece información precisa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sociedad tradicional; el adjetivo con connotación negativa ❖ Conocimientos, actitudes y habilidades; modelo por competencias ❖ Alumnos de origen “privilegiado” ❖ Educación: función social 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Racionalización de la problemática (narcisismo) ❖ Negación (narcisismo) ❖ Disparador del cambio: ambiente interno y externo ❖ Modelo educativo: competencias ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Enfoque técnico (orientación al producto/proceso)
Rol del SEM	<p>La construcción de un pensamiento educativo, que oriente la política pública, no es, por supuesto, tarea exclusiva del gobierno; es un compromiso colectivo de maestros y académicos, de educadores y estudiosos de la educación: filósofos, historiadores, pedagogos, psicólogos, sociólogos, antropólogos y otros</p>	<p>La “construcción” de algo implica que lo anterior es inexistente o inválido.</p> <p>Se traslada la responsabilidad del emisor, se busca diluir la asimetría en la relación desigual a través de la participación colectiva. Sin embargo, aunque hace referencia a la “construcción de un pensamiento”,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Construcción” de un pensamiento educativo ❖ No es “tarea” del gobierno sino “compromiso” de ... 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reforma profunda ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Identificación ❖ Límites: recíprocos ❖ Calidad: externa

	investigadores.	es el emisor en su calidad de fuente autorizada de poder quien dicta las normas de los temas que se abordarán en tal “construcción de pensamiento”.		
Calidad educativa	Los temas que se abordarán son los que tienen que ver con las nociones de equidad y justicia educativa, como elementos indisociables de la calidad ; con lo relativo a las concepciones de la identidad nacional y del papel de la educación en su fortalecimiento; con la discusión acerca del sentido de la responsabilidad pública sobre la educación y con la reflexión en torno a la innovación educativa en la sociedad del conocimiento. (SEP, 2001: 40).	La calidad como equivalente de la equidad y justicia	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Equidad y justicia, elementos indisociables de la calidad ❖ Innovación educativa en la sociedad del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Isomorfismo (mimético) ❖ Disparador del cambio: ambiente externo ❖ Educación: función social ❖ Dimensiones de la calidad: equidad y justicia ❖ Calidad: Subjetiva ❖ Enfoque técnico (orientación al producto/proceso)
Rol del SEM	<u>Si un sistema educativo no logra asegurar el derecho a una educación básica de buena calidad para todos, actuará como instrumento de exclusión social. La sociedad mexicana experimentará, de manera creciente, la necesidad de recurrir a la educación como instrumento fundamental para mitigar las desigualdades sociales.</u>	El primer párrafo inicia con lo que se considera un chantaje moral a través de una relación causa-efecto se advierte que no contar con educación de calidad será un instrumento de exclusión social.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Si no se logra asegurar una “buena calidad”, actuará como instrumento de exclusión social ❖ Educación como “instrumento” para mitigar las desigualdades ❖ Mitigar, no eliminar 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Exclusión social ❖ Educación: función social ❖ Educación como instrumento ❖ Racionalidad instrumental ❖ Identificación ❖ Calidad: subjetiva
Rol de la educación	Para que la educación contribuya a la <u>reducción de las desigualdades</u> , deberá actuar como <u>agente catalizador de cohesión</u>	Más adelante se complementa con información sobre la necesidad de la colaboración de la sociedad civil	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Educación como agente catalizador de cohesión social 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Educación: función social ❖ Relación asimétrica

	<p><u>social</u>, complementando los <u>esfuerzos del gobierno y la sociedad civil</u> para eliminar el prejuicio y la discriminación; deberá <u>facilitar los consensos</u>, en el nuevo contexto de la pluralidad política. (SEP, 2001: 41).</p>	<p>(receptor) con el gobierno (emisor). Por lo tanto, se considera una expresión de chantaje en la que se requiere del consenso y participación del emisor con base en una imagen de la educación como regulador social de las desigualdades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Eliminar el prejuicio y la discriminación ❖ Facilitar consenso ❖ “Nuevo contexto” de la pluralidad política 	<p>entre los grupos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Legitimidad
<p>Calidad educativa</p>	<p>Tener acceso a escuelas de calidad desigual no es equitativo. La equidad implica necesariamente la calidad y exige mejorar los resultados, con atención especial a los <u>grupos en situación de pobreza</u>. El derecho a la educación <u>no significa sólo asistir a la escuela</u>, sino aprender realmente. Mientras el sistema no ofrezca realmente educación de calidad, actuará como mecanismo de marginación. Debe superarse el elitismo. (SEP, 2001: 42).</p>	<p>“el sistema” como mecanismo de marginación. Aquí, se ofrece una idea de conocimiento relevante sobre la calidad; la calidad en una relación estrecha con la equidad y resultados. Se infiere además que los grupos en situación de pobreza, aunque van a la escuela no aprenden, a pesar de que es su derecho “aprender realmente”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Grupos en situación de pobreza ❖ Educación como mecanismo de marginación ❖ Calidad- desigualdad- equidad ❖ Mejorar los resultados ❖ Aprender “realmente” ❖ 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Disparador del cambio: ambiente interno ❖ Dimensiones de la calidad: equidad e igualdad ❖ Calidad: externa ❖ Calidad: objetiva ❖ Estructuras paralelas (mecanismo de defensa-“hacerse de la vista gorda”)
<p>Rol del profesor</p>	<p>El docente es, sin duda, el factor más importante en cualquier avance sostenido hacia una educación de buena calidad para todos. (SEP, 2001: 43).</p>	<p>Una visión de la educación como un proceso, y el docente un factor</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El docente como un “factor” ❖ El factor más importante 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Enfoque técnico (producto) ❖ Responsable del cambio: profesor
<p>Rol del profesor</p>	<p>Es habitual, sin embargo, que las escuelas a las que asisten los alumnos más necesitados de apoyo, en las zonas marginadas indígenas, rurales y subrurbanas, reciban a los maestros con menos experiencia y menor preparación profesional (SEP, 2001: 43).</p>	<p>Distinción de escuelas según la condición socio-económica</p> <p>Desventaja también en cuanto al personal (factor clave del proceso)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Alumnos más necesitados de apoyo: <ul style="list-style-type: none"> -zonas marginadas indígenas -zonas rurales -zonas subrurbanas ❖ Profesores con “menos” experiencia y preparación 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relación asimétrica entre los grupos

<p>Otra: Culturas originarias</p>	<p>Además de las diferencias regionales, la coexistencia de culturas originarias con la cultura mestiza es algo que caracteriza a nuestro país desde su nacimiento. Desafortunadamente esta coexistencia ha implicado la explotación y el dominio de los pueblos indígenas. Los que no se integraron al grupo mayoritario han optado por vivir, en lo posible, segregados de la sociedad más amplia, para evitar el trato denigrante y la amenaza de su destrucción cultural. Los propios pueblos indígenas han tenido pocas oportunidades de conocerse y convivir entre sí. (SEP, 2001: 45)</p> <p>Reconocernos como país regional y étnicamente diverso supone necesariamente transitar hacia una realidad en la que las diferentes culturas pueden relacionarse entre sí como pares. Supone eliminar toda forma de discriminación, prejuicio y racismo contra los integrantes de culturas diferentes y minoritarias que comparten el territorio nacional. (2001: 45)</p>	<p>En la primera frase, se hace referencia a los “segregados”, los no poderosos, de los cuales el emisor categóricamente se separa a través de sus elecciones verbales, puesto que hace referencia a ellos en la tercera persona del plural “amenaza de su destrucción”, “han tenido”. En cambio, en la segunda cuando habla de todos los ciudadanos, sí elige una frase que hace referencia a la primera persona del plural “reconocernos”.</p> <p>Hace explícita la exclusión, denigración, amenaza a los grupos no poderosos, y destaca una <u>intención</u> por que se reduzcan las desigualdades. Con ello, se asume que se trata de una <u>negación de la participación del emisor en las conductas que reprueba</u>, en búsqueda de ofrecer una <u>imagen positiva</u>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Coexistencia de culturas originarias con la cultura mestiza ❖ Explotación y dominio de los pueblos indígenas ❖ Segregación ❖ Trato denigrante ❖ Amenaza de SU destrucción ❖ Poca oportunidad de conocerse y convivir entre sí. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Negación (narcisismo) ❖ Culturas originarias: discriminación positiva
<p>Rol de la educación</p>	<p>A la educación le corresponde, de manera fundamental, contribuir a erradicar toda forma de racismo y discriminación (SEP, 2001: 46).</p>	<p>La educación adquiere una imagen de reguladora social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Erradicar toda forma de racismo y discriminación 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Educación: función social
<p>Diagnóstico</p>	<p>La complejidad, diversidad y magnitud de las oportunidades y desafíos que deben atender nuestro país en el terreno educativo, van más allá de la acción gubernamental.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Las oportunidades y desafíos de la educación sobrepasan la acción gubernamental 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Negociación (narcisismo)
<p>Rol de la</p>	<p>Los desafíos demandan una nueva visión de</p>	<p>Participación de la sociedad en la</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Responsabilidad pública 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relación asimétrica

educación	la responsabilidad pública sobre la educación, sustentada en la participación de la sociedad.	educación	sustentada en: la participación de la sociedad	entre los grupos ❖ Límites recíprocos ❖ Legitimidad ❖ Responsable del cambio: gobierno y sociedad
Rol del SEM	Debe superarse la idea de que la educación pública es responsabilidad exclusiva del gobierno, afirmando la noción de que, por el hecho de ser pública, es una responsabilidad que nos concierne a todos, pues todos somos influidos por su orientación, su desempeño, sus logros y limitaciones (SEP, 2001: 46).		❖ Superarse la idea de que la educación pública es responsabilidad exclusiva del gobierno ❖ Pública: concierne a todos	❖ Negación (narcisismo) ❖ Negociación (narcisismo) ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Límites recíprocos
Programa Sectorial de Educación 2007-2012				
Categoría 1	Extracto del texto	Comentarios	Elementos clave	Categoría 2
Diagnóstico previo	... ha sido elaborado tomando como punto de partida la Visión México 2030 y el Plan Nacional de Desarrollo, así como los resultados de una amplia consulta con actores relevantes del sector que han aportado elementos de diagnóstico y de acción. (Calderón en SEP, 2007: 5)	En ninguna parte del documento se especifica a quién se hace referencia con "actores relevantes"	❖ PND ❖ Visión México 2030 ❖ Consulta con "actores relevantes" del sector	❖ Legitimidad
Rol de la educación	La educación es la base del progreso de las naciones y del bienestar de los pueblos. (Vázquez en SEP, 2007:7)	Definición de educación	❖ Base del progreso ❖ Base del bienestar	❖ Educación: función social
Rol de la educación	En México, tenemos una larga tradición de aprecio por la educación. La altísima prioridad que los mexicanos le damos a la educación se plasma en el Artículo Tercero Constitucional que establece como obligación del Estado promover una educación laica, gratuita,		❖ Descripción legal de la educación en México	❖ Legitimidad

	<p>participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural.</p> <p>Una educación que impulse el desarrollo digno de la persona, que pueda desenvolver sus potencialidades, que le permita reconocer y defender sus derechos, así como cumplir con sus responsabilidades. (Vázquez en SEP, 2007:7)</p>			
Diagnóstico previo	<p>Gracias al esfuerzo de muchas generaciones, hemos ido construyendo un sistema educativo cada día más sólido, en el que hoy se forma un tercio de la población total del país. No obstante, tenemos todavía grandes rezagos que debemos superar. (Vázquez en SEP, 2007:7)</p>	<p>La solidez del SEM se expresa en términos de la cobertura</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Solidez del SEM en función de la cobertura 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Negociación (narcisismo)
Diagnóstico previo Culturas originarias	<p>Aún hay niños y jóvenes de los grupos marginados que no asisten a la escuela o la tienen que abandonar. Particularmente en las zonas indígenas y rurales...(Vázquez en SEP, 2007:7)</p>	<p>Las carencias del SEM se agudizan en las zonas rurales e indígenas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Grupos marginados ❖ Zonas indígenas y rurales 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relación asimétrica entre los grupos
Calidad educativa	<p>... las carencias de muchas escuelas vulneran el derecho a una educación de buena calidad. (Vázquez en SEP, 2007:7)</p>	<p>Las carencias de las organizaciones educativas son un obstáculo para el derecho a la educación de buena calidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Carencias de las escuelas ❖ Derecho a educación de buena calidad 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificación ❖ Legitimidad (del cambio) ❖ Calidad: interna
Rol de la educación	<p>Un país democrático no puede admitir la falta de equidad, y menos en la educación que es el medio por excelencia para promover la igualdad. (Vázquez en SEP, 2007:7)</p>	<p>La educación tiene es el “medio” para promover la igualdad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Equidad ❖ Igualdad 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Educación: función social
Objetivos del	<p>Por eso, una de las prioridades del</p>	<p>Es labor del Gobierno ofrecer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aumento de las “opciones 	<ul style="list-style-type: none"> ❖

programa	Gobierno del Presidente Felipe Calderón es ofrecer a niños, jóvenes y adultos más opciones educativas, con independencia de su condición económica, social, ideológica, de género, etnia o región. (Vázquez en SEP, 2007:7)	mayores oportunidades	educativas” ❖ No discriminación	
Evaluación	Diversas evaluaciones muestran las graves deficiencias que aún tiene nuestro sistema educativo. Maestros, padres de familia, empleadores y los propios alumnos están insatisfechos con los resultados alcanzados hasta ahora. (Vázquez en SEP, 2007:7)	No se especifican cuáles resultados ni qué evaluaciones se emplearon en el diagnóstico	❖ Evaluación ❖ Deficiencias del SEM	❖ Racionalización de la problemática (narcisismo) ❖ Legitimidad
Objetivos del programa	Para responder a sus [maestros, padres de familia, empleadores y los propios alumnos] necesidades y demandas, así como a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la globalización, vamos a impulsar una profunda reforma educativa . (Vázquez en SEP, 2007:7)	La necesidad de la reforma está inspirada tanto en las carencias e insatisfacciones del SEM como en las tendencias globales	❖ Profunda reforma educativa -necesidades (maestros, padres de familia, empleadores y alumnos) -Sociedad del conocimiento -globalización	❖ Reforma profunda ❖ Disparador del cambio: ambiente interno y externo ❖
Evaluación	Con ese fin, promoveremos la evaluación de todos los actores y procesos . Pondremos en marcha instrumentos innovadores cuyos resultados nos sirvan para diseñar e implementar acciones y programas eficaces, que permitan tanto reafirmar y extender los logros, como corregir deficiencias y limitaciones. Evaluaremos para mejorar. (Vázquez en SEP, 2007:7)	La evaluación como un instrumento para la toma de decisiones y la mejora del SEM	❖ Evaluación: -actores -programas ❖ Toma de decisiones ❖ Evaluación para la mejora	❖ Educación. Énfasis en el Sistema (actores y procesos) ❖ Evaluación: mejora
Rol del profesor	Sabemos que contamos con los maestros . Una mejor preparación, así como su compromiso y sus esfuerzos cotidianos de cara a las nuevas generaciones y al futuro del país,	El profesor como pieza importante en el éxito de la reforma educativa	❖ Maestros ❖ Éxito de la reforma	❖ Responsable del cambio: profesor

	contribuirán decididamente al <u>éxito de la reforma</u> a la educación. (Vázquez en SEP, 2007:7)			
Calidad educativa	Una educación de calidad con equidad a la que aspiramos debe tener como soporte la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. (Vázquez en SEP, 2007:7)	Las TICs como parte fundamental de la reforma educativa	❖ Educación de calidad-Soporte en las TICs	❖ Dimensiones de la calidad: TICs
Rol educación	La escuela no es la única instancia educadora ni los logros educativos son únicamente su responsabilidad. Para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos, resulta decisiva la familia , apoyando y estimulando, transmitiendo valores y hábitos. Por eso, impulsaremos también su participación. (Vázquez en SEP, 2007:7)	Se reconoce la educación formal y los procesos formativos no-formales	❖ Familia	❖ Responsable del cambio: familia
Rol de la educación	En las últimas décadas, hemos logrado avances fundamentales en la construcción de una sociedad más democrática, más respetuosa, más tolerante e incluyente; con instituciones y un marco jurídico que garantizan la plena vigencia del Estado de Derecho, que promueven la participación social y dan mayor certidumbre a nuestro futuro. Contamos con ciudadanos más activos, más críticos, organizados y participativos. Hemos avanzado en edificar una sociedad más incluyente y equitativa, en la que las mujeres y los jóvenes tienen hoy mejores espacios y oportunidades de desarrollo. También hemos alcanzado un mayor reconocimiento, valoración y respeto a las ricas y diversas expresiones	La realidad que se describe en el párrafo anterior no corresponde al contexto de la Escuela Primaria Melchor Ocampo		❖ Negación (narcisismo) ❖ Educación: función social

	<p>culturales que forman parte de la sociedad mexicana. Nos identificamos como una sociedad multicultural, pluriétnica, con costumbres, tradiciones, lenguas, ideologías y religiones diversas que integran el amplio y variado mosaico de nuestra identidad nacional... México es una de las economías más importantes del mundo...</p> <p>Este avance indiscutible en la modernización y progreso del país no hubiera sido posible sin la contribución fundamental del sistema educativo nacional. (SEP, 2007:9)</p>			
Diagnóstico previo	<p>Si bien hemos avanzado considerablemente en ampliar la cobertura, sobre todo en la educación básica, y en reducir las inequidades de género y regionales de los servicios educativos, tenemos todavía graves rezagos. Más de 30 millones de personas no concluyeron o nunca cursaron la primaria o la secundaria, es decir, un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la educación básica o no ha podido concluirla. El promedio de escolaridad es inferior a la secundaria terminada, lo que constituye una grave limitante a nuestro potencial de desarrollo. Nuestro sistema educativo presenta serias deficiencias, con altos índices de reprobación y deserción de los alumnos, y bajos niveles de aprovechamiento. (SEP, 2007:9)</p>	<p>No obstante lo que se indica en el párrafo anterior, aquí se reconoce el rezago educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Rezago educativo -analfabetismo -cobertura -altos índices de reprobación/deserción -bajos niveles de aprovechamiento 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Racionalización del cambio (narcisismo) ❖ Evaluación: cuantitativa
Rol de la educación	<p>El México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres,</p>	<p>La educación se orienta hacia el desarrollo integral de los individuos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Educación para la ciudadanía y para la paz 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Modelo educativo: educación para la ciudadanía

	<p>irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales. En la escuela, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación valoral y social; de su conciencia ciudadana y ecológica. Ahí deben aprender a ejercer tanto su libertad como su responsabilidad; a ejercer con libertad y responsabilidad su sexualidad; a convivir y a relacionarse con los demás; a sentirse parte esencial de su comunidad y de su país; a cuidar y enriquecer nuestro patrimonio natural, histórico y cultural; a sentirse contemporáneos y continuadores de quienes han contribuido a crear al México libre y democrático en que vivimos. (SEP, 2007:9-10)</p>			
<p>Rol de la educación</p> <p>Calidad educativa</p>	<p>La exigencia de una educación de calidad ha de ser más <u>radical y urgente</u> en las escuelas donde se forman los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables. Para ellos la <u>escuela</u> es, muchas veces, la única oportunidad de prepararse para un mejor futuro y romper así el vínculo que liga la pobreza con la marginación y la ignorancia (SEP, 2007:10)</p>	<p>La necesidad de elevar la calidad es prioritaria en zonas de marginación y zonas vulnerables</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Discriminación positiva ❖ Vínculo: pobreza-marginación-ignorancia 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Educación: función social ❖ Educación: mejor futuro
<p>Rol de la educación</p>	<p>En la sociedad del conocimiento, la competitividad de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sociedad del conocimiento ❖ Competitividad ❖ Fortaleza del sistema educativo 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Racionalidad instrumental de la educación ❖ Disparador del cambio: ambiente

	(SEP, 2007:10)			externo
Rol de la educación	México debe hacer de la educación , la ciencia y la tecnología los puntales de su desarrollo. En ellas está la solución de los más acuciantes problemas nacionales; de ellas depende el incremento de la calidad de vida de la población. (SEP, 2007:10)	La educación, la ciencia y la tecnología como una trilogía que mejora la calidad de vida	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> -educación -ciencia -tecnología ❖ Calidad de vida 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Educación: desarrollo
Calidad educativa	Objetivo 1 Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo , cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional . (SEP, 2007:11)	Eleva la calidad de la educación tiene un impacto en el nivel individual, social y nacional	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Eleva la calidad para: <ul style="list-style-type: none"> -nivel de logro educativo -bienestar -desarrollo nacional 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Calidad: externa ❖ Niveles de la calidad: individual, social y nacional
Calidad educativa	Los criterios de mejora de la calidad deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. Un rubro que se atenderá es la modernización y mantenimiento de la infraestructura educativa, así como lograr una mayor articulación entre todos los tipos y niveles y dentro de cada uno de ellos.	La mejora de la calidad como consecuencia de mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Criterios de mejora: <ul style="list-style-type: none"> -capacitación de profesores -programas de estudio -contenidos -enfoques pedagógicos métodos -recursos didácticos -infraestructura educativa 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Enfoque técnico (sistema) ❖ Calidad: absoluta ❖ Calidad: interna ❖ Calidad: estática
Evaluación	La evaluación debe contemplarse desde tres dimensiones: como ejercicio de rendición de cuentas, como instrumento de difusión de resultados a padres de familia y como sustento del diseño de las políticas públicas. Los indicadores utilizados para evaluar deberán ser pertinentes y redundar en propuestas de mejora continua. (SEP, 2007:11)	La evaluación como un instrumento de utilidad para algunos niveles del sistema: SEP, sociedad (padres de familia), pero no se menciona cuál será la utilidad directa para la organización escolar. Al hablar de "índices", se hace referencia a una evaluación cuantitativa.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Evaluación para: <ul style="list-style-type: none"> - rendición de cuentas -difusión de -sustento del diseño de las políticas públicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Evaluación: cuantitativa ❖ Relación asimétrica entre los grupos
Otra: TICs	Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo	La incorporación de las TICs en el sistema educativo (proceso de enseñanza-aprendizaje) para	<ul style="list-style-type: none"> ❖ TICs ❖ Proceso de enseñanza-aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Disparador del cambio: ambiente externo

	para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento . (SEP, 2007:11)	ampliar sus competencias en la sociedad del conocimiento. Esta realidad no es la de la Escuela Primaria Melchor Ocampo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Competencias ❖ Sociedad del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relación asimétrica entre los grupos
Rol de la educación	Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral. (SEP, 2007:12)	La educación tiene entonces una doble función; por un lado la formación de individuos con responsabilidad social, y por el otro que estos sean productivos y competitivos en el mercado laboral.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Servicios educativos de calidad ❖ Personas: <ul style="list-style-type: none"> -responsabilidad social -productiva -competitiva en el mercado laboral ❖ Competencias 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Educación: función social ❖ Racionalidad instrumental de la educación ❖ Modelo educativo: competencias
Objetivo del programa	Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas. (SEP, 2007:12)	La participación de todos los actores directamente involucrados en la educación para la gestión del centro educativo.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Gestión escolar ❖ Participación ❖ Corresponsabilidad ❖ Transparencia y rendición de cuentas 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Organización-sistema ❖ RIO
Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de Mayo de 1992)				
Categoría 1	Extracto del texto	Comentarios	Elementos clave	Categoría 2
Calidad	El desarrollo al que aspiramos los mexicanos entraña fortalecer la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo, una economía nacional en crecimiento y con estabilidad, y una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia. Estos son objetivos que exigen una educación de alta calidad , con carácter nacional, y con capacidad institucional que asegure niveles	Papel social de la educación Desarrollo de México México y la otredad	<ul style="list-style-type: none"> ❖ México en el mundo ❖ Educación de calidad para: <ul style="list-style-type: none"> -democracia -libertad -justicia -cobertura 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Disparador del cambio: ambiente externo ❖ Legitimidad ❖ Calidad: externa ❖ Dimensión de la calidad: democracia ❖ Dimensión de la calidad: libertad ❖ Dimensión de la

	educativos suficientes para toda la población. Asimismo, precisan la reafirmación y el acrecentamiento del compromiso del Estado mexicano con la educación pública (ANMEB, 1992: 1).			calidad: justicia
Cambio	...a estrategia de modernización del país y la reforma del Estado requieren que se aceleren los cambios en el orden educativo. ... nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles de gobierno entre sí y supone, en general, una participación más intensa de la sociedad en el campo de la educación. En esta articulación moderna del Estado y la sociedad, los vínculos entre escuela y comunidad adquieren una importancia especial. (ANMEB, 1992: 1)	Se especifica que los cambios no son privativos del contexto educativo. Llama la atención el adjetivo en "articulación moderna"	❖ Articulación: -Estado -Sociedad -Niveles de gobierno	❖ Cambios estructurales
Educación	la educación debe concebirse como <u>pilar del desarrollo integral</u> del país (ANMEB, 1992: 1)	Imagen de la educación	❖ Educación: pilar del desarrollo integral del país	❖ Educación como función social ❖ Racionalidad instrumental
Cambio	La modernización hace necesario transformar la estructura, consolidar la planta física y fortalecer las fuentes de <u>financiamiento</u> de la acción educativa (ANMEB, 1992: 1)	Las críticas al ANMEB hicieron énfasis en la problemática de la descentralización de la educación y los recursos generados por esta modificación*	❖ Modernización: -transformar la estructura -consolidar planta física -"fortalecer" fuentes de financiamiento	❖ Cambios estructurales
Cambio Identidad	...compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial (ANMEB, 1992: 2)	Incremento en el gasto público en educación	❖ Incremento del gasto público que se destine a la educación ❖ Reorganización del SEM ❖ Reformulación de contenidos y materiales ❖ Revaloración de la función magisterial	❖ Cambios estructurales ❖ Modelo educativo (cambio) ❖ Identificación

Calidad	Existe un claro consenso acerca de la necesidad de transformar el sistema educativo. Ese reclamo social , extendido tanto en la geografía del país como entre los sectores de la sociedad, es por una educación de calidad (ANMEB, 1992: 2)	La calidad como un reclamo social	❖ Reclamo social: educación de calidad Necesidad de transformar el SEM	❖ Legitimidad
Cambio	La vocación educativa de México ha significado una preocupación nacional, permanente y prioritaria desde la creación, en 1921, de la Secretaría de Educación Pública. Detrás de las demandas enarboladas en 1910 por democracia, igualdad y justicia, estuvo siempre el anhelo de oportunidades educativas. La estrategia en los primeros años de vida de la Secretaría de Educación Pública fue multiplicar escuelas, obtener un amplio concurso colectivo en las tareas educativas prioritarias, articular el esfuerzo de los estados y los municipios; en una palabra diseñar una educación pública nacional (ANMEB, 1992: 2)	El problema de la educación tiene una larga historia	❖ Esfuerzos desde 1921: -multiplicar escuelas - articular el esfuerzo de los estados y los municipios	❖ Racionalización del cambio (narcisismo)
Diagnóstico previo	Las cifras de esta hazaña son impresionantes. De 1921 a la fecha se ha logrado un avance notable en la cobertura: la escolaridad promedio pasó de un grado a más de seis, el índice de analfabetos se redujo del 68 al 12.4 por ciento, uno de cada tres mexicanos está en la escuela y dos de cada tres niños tienen acceso a la enseñanza preescolar, la atención a la demanda en la primaria es de alrededor del 90 por ciento y cuatro de cada cinco egresados tienen acceso a la enseñanza secundaria. Se ha establecido una compleja red de modalidades y planteles en todos los niveles. En educación primaria están inscritos más de 14 millones de niños,	Resalta la atención la palabra "hazaña" (¿acción heroica o proeza?)	❖ "hazaña" ❖ Índices y porcentajes	❖ Auto-glorificación (narcisismo) ❖ Objetividad: términos cuantitativos

	y en secundaria más de 4 millones. Tan sólo en los diecinueve años de vigencia de la actual Ley Federal de Educación, el número de alumnos paso de 13.7 a casi 26 millones; el de maestros de 419 mil a poco más de un millón 100 mil, y el de planteles de 61 mil a más de 165 mil. (ANMEB, 1992: 2)			
Rol del profesor	En esta hazaña educativa corresponde un mérito sobresaliente al magisterio nacional . Los maestros mexicanos del siglo veinte han dejado constancia de su dedicación, sus conocimientos y la nobleza de su labor. El maestro ha sido y deberá seguir siendo el protagonista de la obra educativa del México moderno (ANMEB, 1992: 3)	Se insiste en la palabra hazaña, pero ahora para atribuírsela al magisterio.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “hazaña” ❖ Rol del profesor: ha sido y deberá seguir siendo el protagonista de la obra educativa 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Auto-glorificación (narcisismo) ❖ Identificación ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Límites: atribuidos
Diagnóstico previo	...el reto de la cobertura educativa subsiste. Los resultados del XI Censo General de Población y Vivienda, elativos al año de 1990, permiten preciar limitaciones muy serias de la cobertura educacional en lo que se refiere a alfabetización, acceso a la primaria, retención y promedio de años de estudio, y esto acentuado con disparidades regionales muy marcadas. (ANMEB, 1992: 3)	No obstante la “hazaña”, se reconoce que el problema persiste	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El reto de la cobertura educativa subsiste ❖ Disparidades regionales muy marcadas 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Exclusión social ❖ Racionalización de la problemática
Calidad educativa	La calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país . (ANMEB, 1992: 3)	La calidad educativa vinculada al modelo de educación por competencias laborales (contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país).	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Calidad educativa deficiente ❖ NO: proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades destrezas...para contribuir, efectivamente, a su propio progreso social 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Calidad: interna ❖ Calidad: objetiva ❖ Modelo educativo: competencias ❖ Racionalidad instrumental (de la educación)

<p>Cambio</p>	<p>Muchas de las grandes tareas educativas de las generaciones de este siglo implicaron una concentración -y <u>hasta</u> una centralización- de esfuerzos. Hoy, el esquema fuertemente concentrado no corresponde con los imperativos de modernización. Debe cambiar, por lo tanto, para atender con eficacia las nuevas exigencias del desarrollo nacional. El sistema educativo en su conjunto muestra signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas. Se ha distanciado crecientemente la autoridad de la escuela con el consiguiente deterioro de la gestión escolar, y se ha hecho más densa la red de procedimientos y trámites. La responsabilidad de la educación de niños y jóvenes no está siendo cabalmente compartida por la escuela, los padres de familia y la comunidad. (ANMEB, 1992: 3)</p>	<p>Imagen apropiada de futuro; nulifica la estructura vigente</p> <p>Además, ofrece una respuesta a la problemática de la separación entre los diversos grupos del SEM: la descentralización</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “hasta” una centralización ❖ Cargas burocráticas excesivas ❖ Distanciamiento creciente de la autoridad de la escuela ❖ Responsables de la educación: escuelas, padres de familia y comunidad (no se mencionan a los Gobiernos, a quienes hace tanta mención en otros párrafos). ❖ “Eficacia” 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cambios estructurales ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ Organización: Sistema ❖ Responsable del cambio: escuela, padres de familia y comunidad
	<p>En la práctica, prevalece una cierta ambigüedad en las atribuciones educativas que conciernen a los niveles de Gobierno Federal, estatal y municipal. En muchos sentidos, hemos llegado al agotamiento de un esquema de organización del sistema educativo trazado hace ya 70 años. (ANMEB, 1992: 3)</p>	<p>Presentan los problemas prácticos de la burocratización del SEM</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ambigüedad en las atribuciones educativas que conciernen a los niveles de Gobierno Federal, estatal y municipal. ❖ Agotamiento de un esquema de organización ❖ ...trazado hace ya 70 años 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Relación asimétrica entre los grupos ❖ RIO ❖
	<p>una política fundamental para lograr la modernización de la educación básica es el compromiso de los gobiernos federal y estatales de continuar incrementando, a tasas considerablemente superiores a las</p>	<p>En el párrafo anterior no se hace referencia a los niveles de gobierno como responsables del cambio, pero aquí sí como proveedores del recurso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Compromiso de los gobiernos de incrementar las tasas, superiores al PIB ❖ Limita la responsabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Negación (narcisismo)

	del crecimiento del producto interno bruto, su gasto en educación (ANMEB, 1992: 4)	Limita la participación y responsabilidad del gobierno	del gobierno al aspecto económico	
Calidad	Si bien el aumento en los recursos es una condición necesaria para elevar la calidad del sistema educativo, no es, por sí mismo, condición suficiente. En efecto, una mayor disponibilidad de recursos significa la ampliación de la cobertura educativa, pero no implica necesariamente el mejoramiento en la calidad de la educación; incluso, su efecto en la cobertura puede ser insatisfactorio si los recursos se vierten a través de un sistema que los utilice inadecuadamente. ...estrategias...hay dos que con base en la experiencia de México y otros países, revisten una enorme importancia para la calidad educativa, y que por tanto deben recibir atención prioritaria. Ellos son: los contenidos y materiales educativos , y la motivación y preparación del magisterio (ANMEB, 1992: 4)	El asunto de la calidad se interpreta como un asunto de financiamiento y mejora en los procesos (insumos) de la educación	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aumento de recursos: condición necesaria para elevar la calidad ❖ Estrategias: <ul style="list-style-type: none"> -contenidos y materiales educativos -la motivación y preparación del magisterio ❖ “en la experiencia de México y otros países” 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Enfoque técnico ❖ Calidad: interna ❖ Calidad: objetiva ❖ Legitimidad
Cambio	Pero más recursos, más días efectivos de clase, programas idóneos, mejores libros de texto y maestros adecuadamente estimulados, podrían tener efectos imperceptibles en la cobertura y calidad educativa, si no se dan a través de un sistema que supere los obstáculos e ineficiencias del centralismo y la burocracia excesiva que aquejan al sistema educativo nacional. Por eso es importante que la otra línea fundamental de la estrategia sea la reorganización del sistema educativo. (ANMEB, 1992: 4)	Se continua con el discurso de la calidad sujeta a la reorganización (Descentralización del sistema)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Necesidad de: ❖ más recursos, ❖ más días efectivos de clase, ❖ programas idóneos, ❖ mejores libros de texto y ❖ maestros adecuadamente estimulados ❖ Cambios a través de un sistema... ❖ Reorganización del sistema educativo 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Enfoque técnico (producto) ❖ Calidad: interna ❖ Calidad: objetiva ❖ Organización: sistema ❖ Cambios estructurales

<p>Calidad</p>	<p>calidad adecuada: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial (ANMEB, 1992: 4)</p>	<p>Se sintetizan los objetivos del ANMEB</p>	<p>❖ Calidad “adecuada”: - reorganización del sistema educativo - reformulación de contenidos y materiales educativos -revaloración social de la función magisterial</p>	<p>❖ Calidad: externa ❖ Calidad: objetiva ❖ Enfoque técnico (orientación al proceso)</p>
-----------------------	--	--	---	--

4.2.4 Teorías de la calidad total y de Desarrollo Organizacional en el discurso oficial de la calidad educativa en México.

A partir de la revisión del concepto de calidad presentada en el apartado 2.4 de este documento y del discurso oficial anteriormente descrito, se considera interesante realizar un contraste entre las grandes teorías de la calidad, y lo que se puede encontrar de ellas en los documentos sobre calidad Educativa en México.

Resulta además interesante que en la conceptualización de la calidad educativa, es posible identificar elementos de la teoría del Desarrollo Organizacional como criterios que definen la calidad en la Educación en México (Ver tabla 15).

Tabla no. 15

Teorías de la calidad total y de Desarrollo Organizacional en el discurso oficial de la calidad educativa en México

Desarrollo Organizacional	Ideas centrales	Reflejo en la educación
Bennis	Repuesta al cambio, Compleja estrategia educativa Busca cambiar las creencias, actitudes, valores y estructura de las organizaciones, Adaptación a nuevas tendencias	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988: El cambio se planea desde la cúpula del Sistema Educativo Mexicano como un medio para obtener las imágenes de futuro deseable. El cambio planeado es claro en cuanto a los objetivos y plazos para lograrlos.
Beckhard	Esfuerzo planificado de toda la organización y administrado desde la alta gerencia. Intervenciones planificadas en los procesos de la entidad.	<p>Se presenta una revisión histórica del contexto y los retos necesarios para tener un futuro apropiado.</p> <p>El cambio involucra a todo el Sistema, pero con énfasis en los niveles jerárquicos inferiores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 El cambio se planea como una respuesta a los cambios generales en el contexto internacional. Las relaciones asimétricas entre los diversos actores del Sistema son flexibles, pero el cambio se enfatiza en los niveles inferiores. El cambio se propone a través de modificaciones profundas en los procesos y métodos, herramientas de trabajo, personal, y en la vinculación de los procesos con los cambios existentes en el contexto mundial.
Calidad Total	Ideas centrales	Reflejo en la educación
Sistema de Conocimiento	Cooperación Reemplazo de objetivos numéricos por gestión de calidad y liderazgo Mejora constante	<ul style="list-style-type: none"> • Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 El cambio búsqueda la mejora de todo el sistema y de sus clientes internos y externos.

Profundo (Deming)	Promover la educación y reducir el temor; auto-mejoras	<p>Si bien se enfatiza que el cambio debe ser sustancial y articulado entre los diversos componentes del sistema, la responsabilidad operativa se atribuye al docente.</p> <p>Se hace énfasis en el reemplazo de objetivos de calidad que sustituyan a los objetivos numéricos.</p> <p>Sí se interesa por los procesos de planeación y control, así como presupuesto y control de costos/gastos; sin embargo, no se mencionan mecanismos orientados a la mejora continua del sistema.</p> <p>* A través del ANMEB se legitima la necesidad de cooperación entre los diversos actores del SEM.</p>
Trilogía de Juran	<p>Procesos básicos de calidad: planeación, control, mejora.</p> <p>Procesos paralelos de finanzas: presupuesto, Control de costos / Control de gastos y Reducción de gastos / Mejora de las utilidades.</p>	

4.3 Escuela Primaria Federal Melchor Ocampo.

En el presente apartado se describen los principales rasgos que definen la identidad de la Escuela Primaria Melchor Ocampo.

4.3.1 Contexto pluricultural local

La Escuela Primaria Federal Melchor Ocampo se ubica en la cabecera municipal de Zinacantán, Chiapas. La presente investigación se desarrolla en el municipio de Zinacantán, en el estado de Chiapas, México. Esta es una región indígena del Estado de Chiapas, y dadas sus particularidades se considera importante contextualizar al lector en las condiciones que imperan en esa localidad.

El Estado de Chiapas ocupa el 3.8% del territorio Nacional. Colinda al norte con Tabasco; al este con la República de Guatemala; al sur con la República de Guatemala y el Océano Pacífico; al oeste con el Océano Pacífico, Oaxaca y Veracruz.

De acuerdo con los datos del II Censo de Población y Vivienda 2005, llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Chiapas tiene una población de 4, 293, 459 habitantes, quienes representan el 4.2% del total del país. Su población se ubica en un 48% en las zonas urbanas, y un 52% en zonas rurales.

Así también las cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) indican que Chiapas ocupa el primer lugar nacional en analfabetismo, y que el grado promedio de escolaridad es de 6.1 años (la cifra media nacional es de 8.1 años).

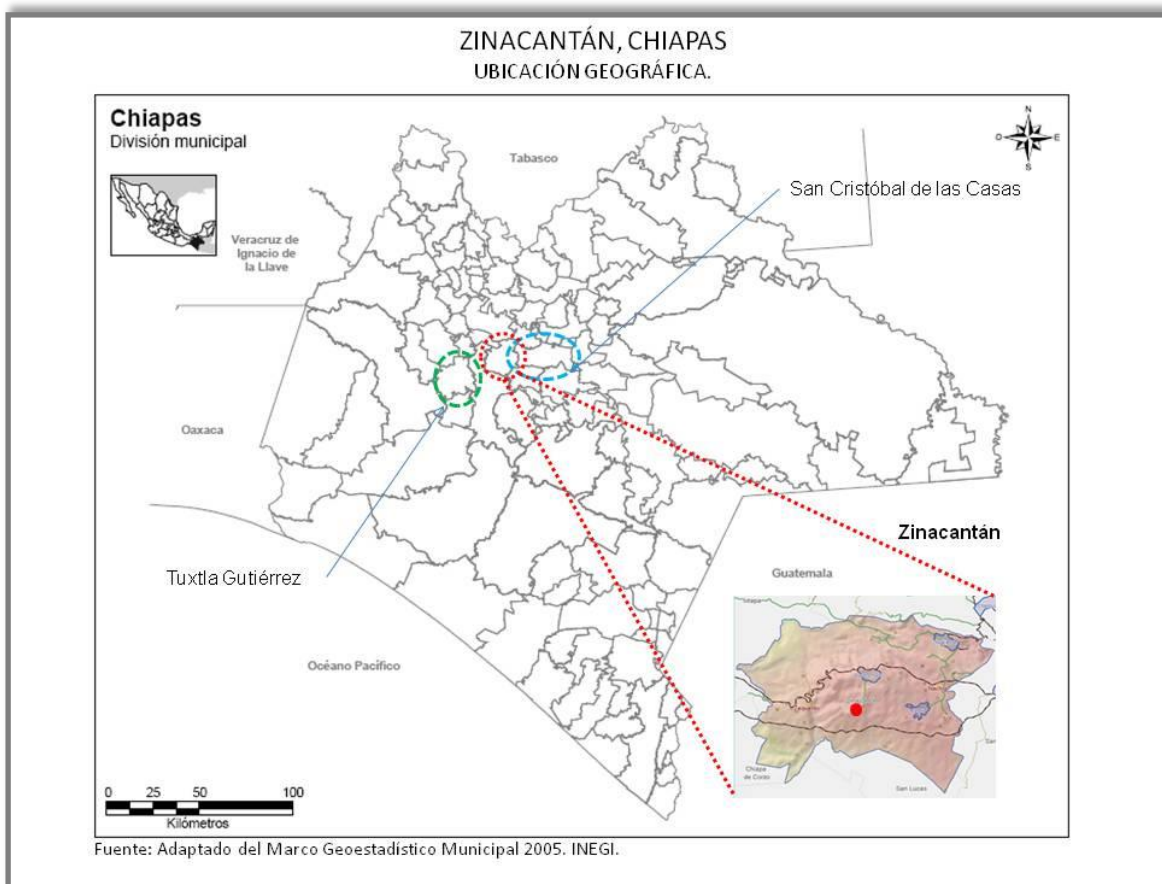
El Estado de Chiapas tiene una amplia diversidad de lenguas; de acuerdo al Censo 2005 del INEGI, las más habladas son el Tzeltal, Tzotzil, Chol y el Zoque. 26 de cada 100 habitantes son hablantes de lengua indígena, y 7 de ellas no hablan el idioma español.

El municipio de Zinacantán es uno de los ciento dieciocho municipios del Estado de Chiapas; es una región catalogada por el INEGI como “no urbana”. Su cabecera municipal

es también llamada Zinacantán, cuenta con 55 localidades y tiene una población de 31 061 habitantes. Navenchauc es la localidad con mayor número de habitantes, seguido de la cabecera municipal (Zinacantán) y Nachig.

Figura no. 36

Ubicación geográfica de Zinacantán, Chiapas



“Los zinacantecos son una más de entre las tantas comunidades campesinas mayas, que forman el cuerpo de etnias indígenas alrededor de San Cristóbal de Las Casas, antigua capital y actualmente centro comercial de los Altos de Chiapas, México” (Collier, 1992: 190).

La Ficha Técnica Municipal elaborada por el Gobierno de Chiapas, describe a Zinacantán con un nivel “Medio Bajo” de desarrollo humano, y con niveles de “Muy Alto” de marginación y rezago social. Según los datos del INEGI (2005) El 28.21% de su población no habla el idioma español.

Para el inicio de cursos 2007-2008, el municipio contaba con 40 instituciones educativas de nivel preescolar, 50 de nivel primaria, 11 de nivel secundaria y 2 de bachillerato. Es importante mencionar que el municipio no cuenta con servicios de nivel profesional técnico, superior ni brinda educación especial. El grupo poblacional más grande según la edad se instala entre los 10 y los 14 años, seguido por el grupo de los 5 a los 9 años.

El nombre tzotzil, empleado históricamente por la población mexicana, designa a un grupo indígena y también a un conjunto de lenguas indígenas estrechamente relacionadas entre sí. Dicho nombre es la forma castellanizada de *tsots'íl*, que hipotéticamente significa fuerte. Los hablantes de lenguas tzotziles llaman a su lengua *bats'í k'op*, que significa palabra verdadera. Este grupo se nombra a sí mismo *bats'í vinik*, que significa hombres verdaderos. (CONACULTA, 2006).

La lengua indígena que se habla en Zinacantán es el Tzotzil. “La lengua tzotzil es parte de la familia maya dentro del grupo maya-tonaco y aunque existen variedades dialectales, la lengua es inteligible para todos los hablantes de ellas” (Fábregas, 2008: 76). Tiene la peculiaridad de ser una lengua predominantemente oral.

“Los tzotziles son un pueblo de extraordinaria vitalidad cultural y representan uno de los ejemplos más importantes de México, como grupo humano que ha sabido enriquecer su propia tradición sin rechazar el cambio social” (Fábregas, 2008: 75).

“En la actualidad, los tzotziles sobrepasan los 100 mil habitantes de los que 52.8 por ciento son monolingües y 47.2 por ciento es bilingüe. Por su número, ocupan el décimo lugar de todos los grupos indígenas de México y representan 2.73 por ciento de la población indígena de todo el país” (Fábregas, 2008: 76).

“Durante el siglo veinte, los zinacantecos, una etnia tzotzil de la región central del estado de Chiapas en México, han remodelado sus vidas en más de una ocasión (...) han mantenido una vigorosa y distintiva identidad, dentro de su zona étnica” (Collier, 1992: 189). Desde la perspectiva de este autor, “los zinacantecos han remodelado sus vidas alrededor de nuevas relaciones de producción, basadas cada vez más en relaciones de clase en vez de en estratificación de rango” (Collier, 1992: 192).

Las tradiciones regionales también inciden en la forma de nombrar a las personas; “cada persona posee tres nombres: el primero es el nombre de pila ladino, el segundo es un apellido de origen hispano y el tercero es un apellido de origen indígena, generalmente tomado de una planta, animal o un fenómeno natural” (CDI, 2009).

Con base en la Constitución del Consejo Indígena de 1989, las autoridades de los pueblos originarios (político-religiosas) se conforman de la siguiente manera:

1. el ayuntamiento constitucional,
1. el ayuntamiento regional y
2. los principales.

El ayuntamiento constitucional es la única organización administrativa reconocida por el Estado y para ella son nombradas personas que hablen, lean y escriban en español.

El ayuntamiento regional consta de puestos políticos, distribuidos en cinco niveles: mayores, síndicos, regidores, alcaldes y gobernadores; esta institución administra las contribuciones, los impuestos, las prestaciones y el trabajo colectivo de la comunidad. Quien acepta un cargo deja su paraje y su milpa durante un año para residir temporalmente en la cabecera municipal. Esto significará el endeudamiento para subsistir durante ese tiempo y para sufragar los gastos que el cargo le acarreará.

Los cargos religiosos son de mayordomos y alféreces y su número depende del número de santos patronos de la comunidad. Los "pasaros" forman el cuerpo de principales, porque ellos han cumplido con el servicio a la comunidad a través del desempeño de cargos en la

jerarquía político-religiosa y han obtenido el reconocimiento general. Ellos son la autoridad suprema. (CDI, 2009)

Autoridades civiles: Las personas que desempeñan un cargo de elección popular o la que realiza funciones derivadas y delegadas por aquél, con base en una disposición legal (delegados, agentes municipales, jueces municipales, presidentes del Comisariado Ejidal o de Bienes Comunales, etc.)

Autoridades tradicionales: Las personas que desempeñan un cargo administrativo en el gobierno municipal; cargo no contemplado en ninguna disposición legal escrita, pero reconocido por los habitantes del municipio y sancionados por la autoridad legítima, según la costumbre o tradición (Consejo de ancianos, Ayuntamiento tradicional, gobernadores, alcaldes, Escribanos, mayores, etcétera)

Autoridades comunitarias: Las personas que desempeñan una función civil, electos por los habitantes de cada comunidad por la autoridad municipal legítima, en orden a la promoción, gestión, ejecución y control de obras y acciones en general, que tengan como finalidad el beneficio colectivo de cada comunidad (comités de educación, comité de agua potable, comité de alcantarillado, comité de electrificación, comité de seguridad, patronatos formados para un asunto concreto, etcétera). Es interesante señalar que los miembros de los comités y patronatos no tienen una recompensa económica, pues ofrecen su trabajo en beneficio de la comunidad.

Actualmente, estas estructuras de autoridad continúan vigentes. Sin embargo, “desde los años sesenta la jerarquía de cargos no puede absorber a todos los hombres de una comunidad dado el crecimiento demográfico” (CDI, 2009).

En esta comunidad, los roles de ambos géneros se encuentran perfectamente delimitados; los hombres se dedican, en su gran mayoría, a actividades relacionadas con el campo. Las mujeres dedican la mayor parte de su tiempo en su hogar, realizando labores de la casa, cuidar a los niños o bien haciendo tejidos y bordados para consumo propio y para vender como artesanía a los turistas que visitan el lugar. Algunas veces, las mujeres también apoyan a sus esposos en los cultivos.

De acuerdo con lo observado en la primaria y en la comunidad, las mujeres asisten a la escuela para aprender a leer y escribir, pero la tradición marca que deben casarse y tener hijos. Una importante mayoría lo hace al concluir sus estudios de nivel primaria.

En las fiestas los hombres bailan entre ellos al centro, mientras las mujeres observan desde la periferia. Ellas ocupan un lugar discreto en los eventos, sentándose en las orillas y detrás del grupo de los hombres; son los varones los protagonistas de las festividades. Con el objetivo de describir el rol de la mujer en esta sociedad, se considera interesante mencionar que durante la primera visita de la autora de este trabajo a la Presidencia Municipal, se encontró al Sr. Presidente y sus colaboradores sentados, tomando un descanso y observando la ciudad. La presente investigadora se acercó y comenzó a explicar al Sr. Presidente el motivo de la visita, pero no se tuvo respuesta ni reacción alguna. Ante ello, se tuvo que solicitar a un compañero varón que explicará al Presidente Municipal las características del estudio y solicitara el permiso para llevarlo a cabo en ese municipio. Posteriormente, ya se tuvo acceso a la comunidad y a la escuela.

Los niños que asisten a la escuela (no son todos), deben también colaborar con sus padres antes y/o después de sus actividades académicas. En una conversación con una madre de familia, explicó que para ella es de suma importancia que su hijo asista a la Escuela, puesto de ahí le dan el desayuno escolar y así está bien alimentado.

En la comunidad, sólo los más privilegiados cuentan con un vehículo. La mayoría de los habitantes de Zinacantán se desplazan a pie; hombres, mujeres y niños caminan largas distancias para llegar a su destino. Es posible ver por las mañanas a las madres que caminan por la montaña seguidas de sus hijos, quienes cargan sus pesadas mochilas por largas distancias para ir a la escuela, además de hombres y mujeres que caminan junto a sus burros o caballos cargando leña o materiales para la jornada del campo.

Las casas de los Zinacantecos difieren de las casas de las ciudades. Sólo los más acomodados, cuentan con casas de cemento, piso firme y cuentan con duchas y baños. Esas casas cuentan con habitaciones independientes en las que separan la cocina, el comedor, la sala y los dormitorios. Ahí se encuentran aparatos de televisión, radio y todos los aparatos

eléctricos necesarios así como enseres domésticos. Otros tienen casas de cemento pero pisos de tierra, y otros más tienen casas de bejucos, techos de lámina o inclusive de cartón. En su mayoría, las casas cuentan con una sola pieza, en cuyo centro se ubica el fogón. Las comidas se realizan en sillas pequeñas de madera o inclusive en el piso. Ahí no se utilizan cubiertos, sino que se come con las manos y se beben los caldos directo del recipiente. Los servicios sanitarios son, en su mayoría, letrinas que se ubican fuera de la pieza principal.

En la dieta de los zinacantecos predominan los vegetales de la región y las tortillas. La carne y el queso son privilegios de los más adinerados. Sin embargo, es de destacarse que cuando una persona visita la casa de un habitante de esa comunidad, casi siempre es recibido con un caldo de verduras, tortillas hechas a mano y, cuando hay, un trozo de queso. Esa cortesía implica, muchas veces, que la familia de la casa deba conformarse con lo que el huésped no se haya comido.

4.3.2 Datos generales

La Escuela Primaria Federal Melchor Ocampo es, según las personas que ahí habitan, una de las más antiguas y la más importante en la localidad, pero no existen documentos que acrediten su antigüedad ni que hagan referencia a su fundación. Sobre esto, es importante señalar que la tradición de la cultura originaria tzotzil es netamente oral; el conocimiento se pasa de generación de forma verbal y no se acostumbra documentar nada en forma escrita. Por lo tanto, para los lugareños no es sorprendente que no haya registros históricos de la escuela. Por otro lado, tampoco es causa de extrañeza esta falta de documentación para la Secretaría de Educación Pública, pues según se revisó en el apartado de las políticas educativas en México, el Sistema Educativo ha atravesado épocas de crecimiento acelerado donde la importancia radicaba más en la expansión del sistema y su cobertura para atender los reclamos sociales, que en las formalidades relacionadas a la documentación. Entonces, no se conoce exactamente la fecha de creación de la organización, pero los zinacantecos sí relatan que, aunque la escuela siempre ha estado en el mismo lugar físico, hace aproximadamente cuatro décadas consistía únicamente en dos o tres salones, y ha ido creciendo y mejorando en forma paulatina.

Actualmente, la escuela ocupa un terreno de aproximadamente 400m² sobre la avenida principal de Zinacantán, frente a la iglesia principal de la comunidad (Religión A). En este terreno que se localizan cinco construcciones de una sola planta en los que se ubican: la dirección, aulas de clase y baños. Además, la escuela tiene una cancha deportiva que se ubica frente a la dirección. La entrada no se encuentra sobre la calle principal, sino en un costado. Las puertas de la escuela siempre se encuentran abiertas y durante los recreos no es extraño ver que los niños salen de la escuela para ir a su casa a tomar su refrigerio. Sin embargo, ni los padres de la familia ni los miembros de la comunidad entran a la escuela a menos que tengan algún asunto en concreto que tratar.

Fotografía no. 1

Vista de la Escuela Primaria Melchor Ocampo desde la Avenida principal de Zinacantán.



Fotografía no. 2

Puerta única de acceso a la Escuela Primaria Melchor Ocampo



Fotografía no. 3

Interior de la Escuela Primaria Melchor Ocampo



La Escuela Primaria Federal Melchor Ocampo se ubica en la Avenida Cristóbal Colón número 16, en la localidad de Zinacantán, Zinacantán, Chiapas. El director de la Escuela Primaria es el profesor Bertín Daniel Díaz Ruiz, y el sub-director es el profesor Víctor Hugo Méndez Villareal.

Fotografía no. 4

Directivos de la Escuela Primaria Melchor Ocampo y la investigadora de este trabajo



El personal de la escuela se conforma de la siguiente manera:

- 2 directivos
- 17 profesores de grupo
- 1 profesor de educación física
- 2 asistentes de plantel

De acuerdo con la información proporcionada por la Dirección de la escuela (2010), la matrícula de la Primaria es de 571 alumnos, y de acuerdo con cifras estimadas por el Director, un 95% de los niños proviene de la cabecera municipal. En esta escuela, existen 3 grupos de primero a quinto grado, y 2 grupos del sexto grado de primaria.

Si bien la comunidad de Zinacantán es una etnia cuya lengua materna es el tzotzil, la escuela está considerada como una escuela primaria general pública (no bilingüe). La escuela labora únicamente en el turno matutino.

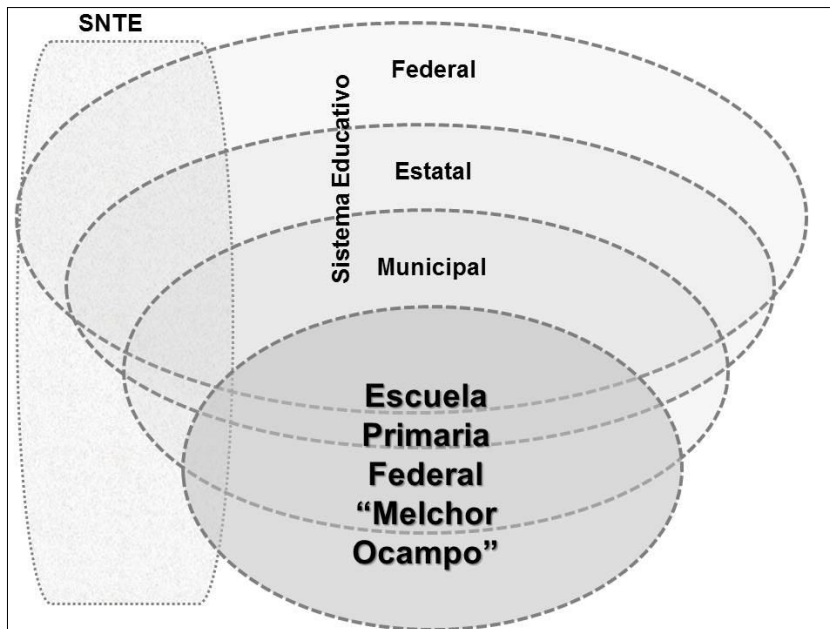
De acuerdo a la prueba Enlace 2009 elaborada por la Secretaría de Educación Pública, la Primaria Melchor Ocampo ocupó el lugar 1,542 a nivel estatal y el 27,274 a nivel nacional.

4.3.3 Estructura formal

La organización escolar “Melchor Ocampo” pertenece al Sistema Educativo Mexicano (SEM). Debido a las últimas modificaciones a la estructura de éste, la toma de decisiones se ha descentralizado y los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal) tienen participación directa en la administración y gestión de recursos de las organizaciones escolares. Asimismo, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) es una asociación gremial que tiene una importante participación en el desarrollo de las actividades educativas en México. Como se observa en la figura no. 37, la Escuela Primaria Melchor Ocampo se ubica en la parte inferior de la estructura formal del SEM y tiene una participación directa del SNTE.

Figura no. 37

Estructura Formal de la Escuela Primaria Melchor Ocampo

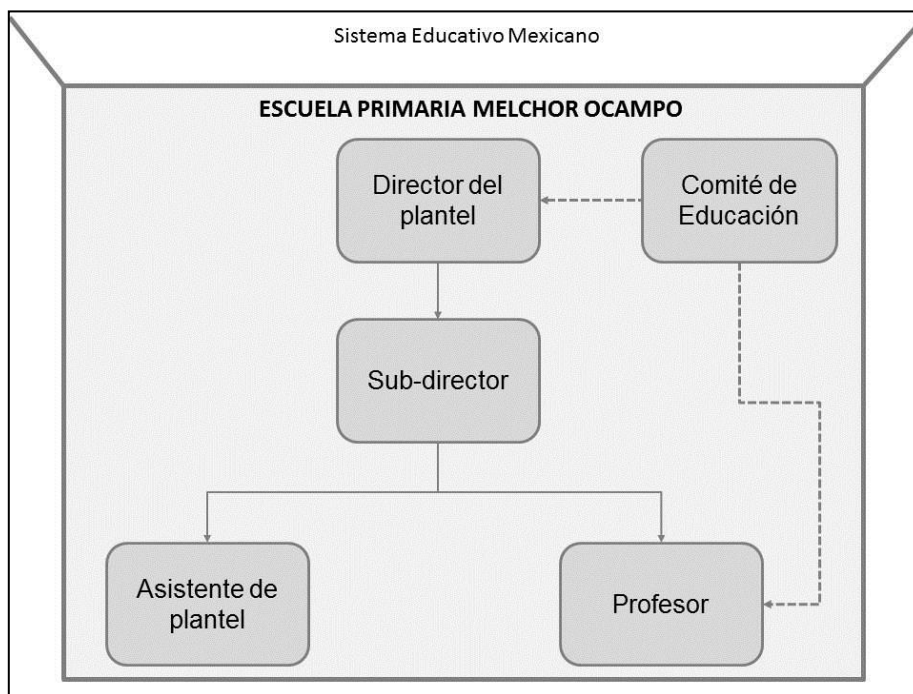


Fuente: elaboración propia

Con relación a la estructura propia de la organización, es importante señalar que la organización escolar no tiene documentado claramente un organigrama. Con base en las observaciones realizadas, quien presenta este trabajo elaboró un organigrama que se sometió a revisión de cuatro actores organizacionales, quienes incluyeron la participación del “comité de educación”. Con base en este trabajo colectivo, en la figura no. 38 se presenta el organigrama de la Escuela Primaria Melchor Ocampo.

Figura no. 38

Organigrama de la Escuela Primaria Melchor Ocampo



Fuente: elaboración propia

Como se observa en el organigrama, la estructura de la organización es vertical y rígida y debido a que es una organización pequeña, su estructura no es compleja. Aquí llama la atención la manera en que se incorpora al “comité de educación” en la estructura formal de la organización escolar como un organismo de apoyo a las actividades académico-administrativas de la escuela.

Como se detallará más adelante, las agrupaciones tradicionales y religiosas tienen una influencia determinante en la vida de la organización, así como en sus creencias y valores.

4.3.5.6 Misión organizacional

De acuerdo con el documento elaborado para el Programa Escuelas de Calidad (PEC) 2011, la misión es:

Para lograr una verdadera educación de calidad, nuestra misión en la escuela primaria debe ser la formación de alumnos críticos, reflexivos, que adquieran los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para que sean capaces de enfrentar y resolver los problemas de su vida cotidiana y que se conduzcan con valores fundamentales en la sociedad en la que participen.

Fuente: Documentación de la organización para el Programa Escuelas de Calidad, 2011.

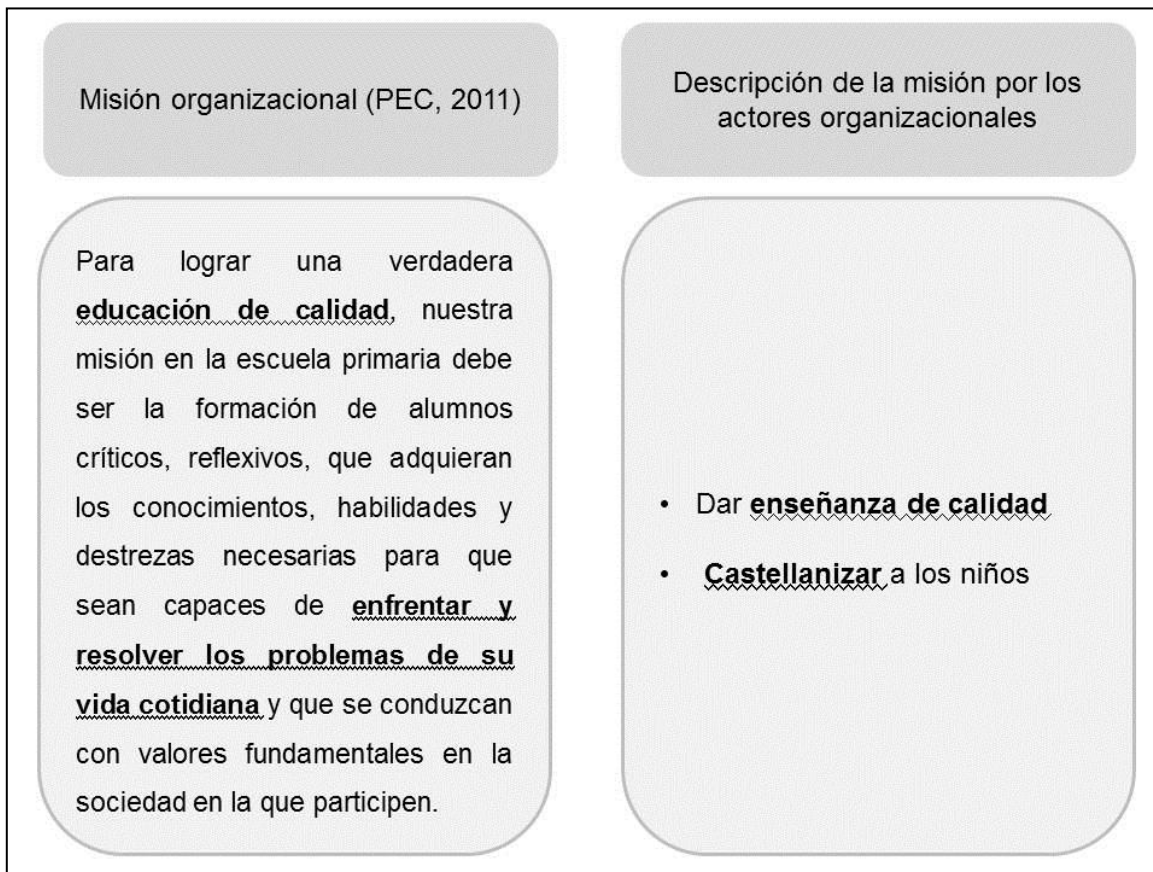
Resulta interesante que cuando se preguntó a los profesores y directivos sobre cuál es la razón de ser de la Escuela Primaria Melchor Ocampo, se obtuvieron dos respuestas:

- Dar enseñanza de calidad
- Castellanizar a los niños

En la comparación de la afirmación oficial (documentada) de la organización con lo que sus miembros expresan se encontraron dos ideas próximas. Ver figura 40.

Figura no 39.

La misión organizacional; versión oficial y la que sus miembros describen



Fuente: elaboración propia con base en la misión organizacional y textos orales de las entrevistas

En la versión oficial se habla de lograr una “educación de calidad”, lo cual se considera que puede vincularse con los modelos más recientes de la calidad (enfoque estratégico), pues al hablar de educación se engloba los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y una orientación hacia el interior y al exterior de la organización. Por el contrario, los profesores y directivos definen como misión el dar una enseñanza de calidad; tal definición hace referencia a la calidad como algo que se logra y depende de los procesos internos de la organización.

De acuerdo con la misión oficial antes mencionada, la enseñanza de calidad está vinculada con el modelo pedagógico de competencias, el cual está implícito en la misión oficial al hablar de “conocimientos, valores y destrezas”. En este sentido, durante las entrevistas a los

profesores de grupo resultó interesante observar que también abordan este modelo pedagógico para describir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por el otro lado, algunos actores describen como la razón fundamental de la organización el castellanizar a los niños. Dado el escenario que se han descrito en el punto anterior sobre los procesos aculturativos y de imposición de la cultura nacional a través de la lengua, y considerando que la organización se inscribe en un contexto histórico de segregación étnica se considera que para los miembros de la organización, la castellanización es el proceso a través del cual se brinda educación de calidad a los niños este proceso de aprendizaje del español sí empodera a los estudiantes, y les permite “enfrentar y resolver problemas de su vida cotidiana”.

El proceso de castellanización, como ya se describió anteriormente, no tiene únicamente un valor lingüístico, sino que para la comunidad es una necesidad de supervivencia y posibilidad de superación profesional y social. Quien habla español “puede defenderse” de los ladinos. Es decir, la herramienta lingüística les permite desenvolverse en el resto de la sociedad Chiapaneca. Entonces, de acuerdo con la misión de la organización, el dominio del español les permite enfrentar y resolver problemas de su vida cotidiana y desenvolverse en diversos grupos sociales.

4.3.5.7 Valores

Según el código de ética organizacional, elaborado para el Programa Escuelas de Calidad (PEC) de la Secretaría de Educación Pública, los valores organizacionales son:

Tabla no.16

Valores de la organización

Valores compartidos	Significado que tendrá para la comunidad escolar
Respeto	En las reuniones permitiremos la expresión de todas las ideas con una actitud de respeto.
Tolerancia	Respetaremos la forma de ser y de actuar de cada uno de los miembros del centro escolar, considerando el cumplimiento de los acuerdos asumidos.
Democracia	Participaremos en la toma de decisiones que favorezcan en primer lugar los intereses de los alumnos
Honestidad	Participaremos en la toma de decisiones que favorezcan en primer lugar los intereses de los alumnos
Responsabilidad	Cumpliremos con seriedad en las actividades de las comisiones que en conjunto se nos asignen dentro y fuera del aula.
Ayuda	Contribuir con nuestros compañeros en la resolución de los diversos problemas que se presenten en nuestra institución.
Humildad	Aceptaremos como personas profesionales las sugerencias y acciones en beneficio de la educación.
Empatía	Colaboraremos con optimismo y voluntad en los acuerdos en forma solidaria con los demás.

Fuente: Código de ética de la organización; proyecto para el programa Escuelas de Calidad.

Con base en el análisis de los discursos de los actores de la organización, de los miembros de la comunidad, así como de la experiencia propia y notas de campo de la investigadora de este trabajo, se considera que es posible expresar que los valores que rigen la vida diaria de la organización son:

- Tolerancia y cooperación. Las culturas originarias del Estado de Chiapas tienen tradiciones y costumbres muy arraigadas; la vida política y religiosa es el eje central de todas las actividades de la población, y esta organización ha incorporado los valores políticos y religiosos de la comunidad. Sin embargo, la organización escolar, por su condición de “externa” a la comunidad y como autoridad educativa oficial, ha promovido entre los estudiantes y sus padres de familia la tolerancia a la diversidad y, más allá de eso, propicia condiciones para la integración y cooperación entre los diferentes grupos. Como los actores señalan, “en beneficio de

la educación”, se hacen a un lado las divergencias de carácter político, religioso y social; los profesores no pertenecientes a la comunidad participan en las actividades locales, y los miembros de la comunidad respetan y valoran el trabajo realizado por los profesores.

- **Confianza.** En la organización prevalece una relación de confianza; las puertas de la escuela siempre están abiertas, literal y metafóricamente. A esta investigadora no se le requirió más que un compromiso verbal sobre el tratamiento de la información que se brindó. Además, las autoridades tradicionales autorizaron el acceso a rituales que están absolutamente prohibidos para personas ajenas a la comunidad (salvo solicitud escrita por parte del Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas) y esta facilidad se brindó únicamente porque los directivos de la organización hicieron la petición verbal garantizando la seriedad y comportamiento apropiado de una servidora en estos eventos.
 - Los miembros de la organización confían en la comunidad y viceversa.
- **Respeto.** La actitud de los directivos, profesores, asistentes de plantel y miembros del comité de educación es respetuosa entre sí y hacia los externos. Además, se pudo observar que durante las clases, los profesores de grupo llaman la atención a aquellos niños que tengan un comportamiento inadecuado en el aula.

Se considera que la comunidad ha trasladado a la organización algunos de sus valores fundamentales, pero que la organización los ha matizado y re-orientado hacia el beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje.

4.3.5.8 Centralidad de la organización en la comunidad

En las entrevistas, tanto actores internos como externos describieron a la Escuela Primaria Melchor Ocampo como “el centro/foco de atención de la zona”. De acuerdo con ellos, la atención de la comunidad está puesta en las actividades que se realizan, y son tomados como un ejemplo para el resto de las instituciones educativas:

“...nosotros tenemos que desfilar porque somos el foco, somos el foco...”

“Somos el foco de atención de acá. A pesar de que somos escuela primaria es la: la escuela piloto. “Lo que diga la escuela Melchor Ocampo””

“...ahora sí que todos los ojos están puestos en la Melchor”

Esta importancia que se atribuye a la participación de la organización en la comunidad puede explicarse desde el papel central que la misma desempeña en la comunidad. Esta organización escolar rige su vida en torno a las actividades, costumbres y rituales de la sociedad zinacanteca.

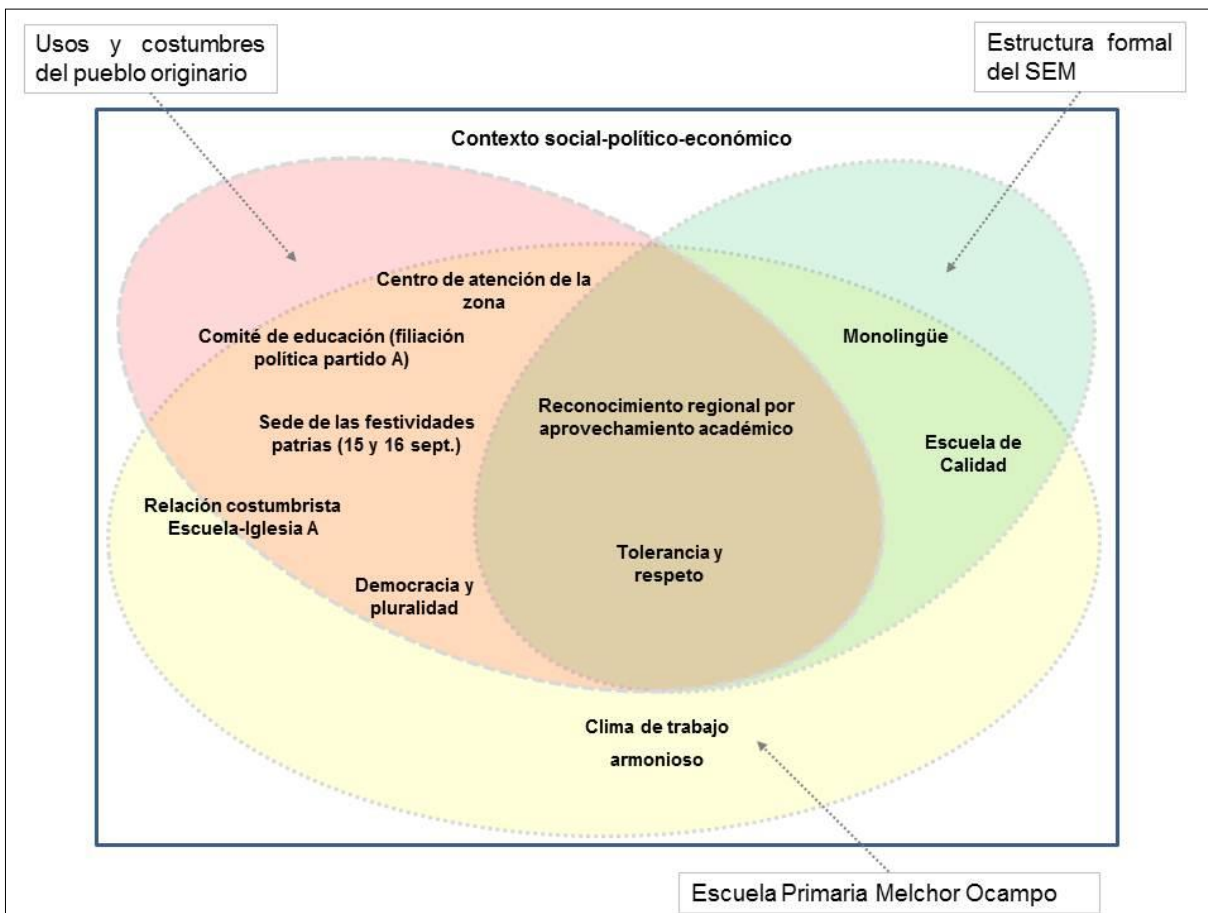
4.4 Rasgos identitarios

Para efectos de este trabajo, se considera que la identidad organizacional surge de un proceso de negociación de la auto-definición de la organización, con base en la identificación de los rasgos que le son característicos, y que se construye con base en la imagen actual, reputación e imagen proyectada (con base en Whetten & Mackey, 2002 y Gioia, Schultz & Corely, 2000).

Con base en los discursos de los actores y la observación directa de la investigadora de este documento, se elaboró una gráfica en la que se identificaron los que, según la investigadora, eran los rasgos característicos de la identidad de la organización. Posteriormente, tal representación se sometió a consideración de tres actores organizacionales, quedando finalmente como se muestra en la figura no. 41.

Figura no. 40

Representación gráfica de los rasgos identitarios de la Escuela Primaria Melchor Ocampo



Fuente: elaboración propia

En la figura anterior se observan tres círculos: del lado izquierdo, el que corresponde a los usos y costumbres del pueblo originario, del lado derecho la estructura formal del Sistema Educativo Mexicano y ,abajo, se observa un círculo de mayor dimensión pues es el caso que nos ocupa: la Escuela Primaria Melchor Ocampo.

Como se observa, hay una superposición de los círculos, pues en las uniones se muestran los rasgos de la organización según se identifiquen más con la cultura local, la estructura formal o bien sean rasgos propios de la organización e independientes a los dos sistemas antes mencionados. Se puede observar que la mayoría de los rasgos que caracterizan la

identidad de la organización se hallan en la unión de la organización con los usos y costumbres locales (es llamada el centro de atención de la zona, la existencia del comité de educación y su filiación partidista, la importancia de ser la sede de las festividades del 15 y 16 de septiembre, la relación costumbrista entre la escuela y la iglesia de religión A, así como la toma de decisiones democráticas y plurales entre los miembros de la organización). Por el otro lado, en la unión del SEM con la organización identificamos que la escuela pertenece al sistema general por lo que es una primaria monolingüe y está dentro del Programa Escuelas de Calidad de la SEP. Finalmente, se consideró que el ambiente de trabajo de armonía es una característica de la organización que se da con independencia de los dos sistemas antes señalados.

La clasificación anterior no significa que esas sean todas las características de la organización, pero sí son aquellas que los actores de la organización utilizan para definir su imagen actual, imagen proyectada y reputación. En el apartado de Conclusiones se presenta a mayor detalle algunos de los elementos descritos en la figura.

4.4.1 La escuela y la red inter-organizacional

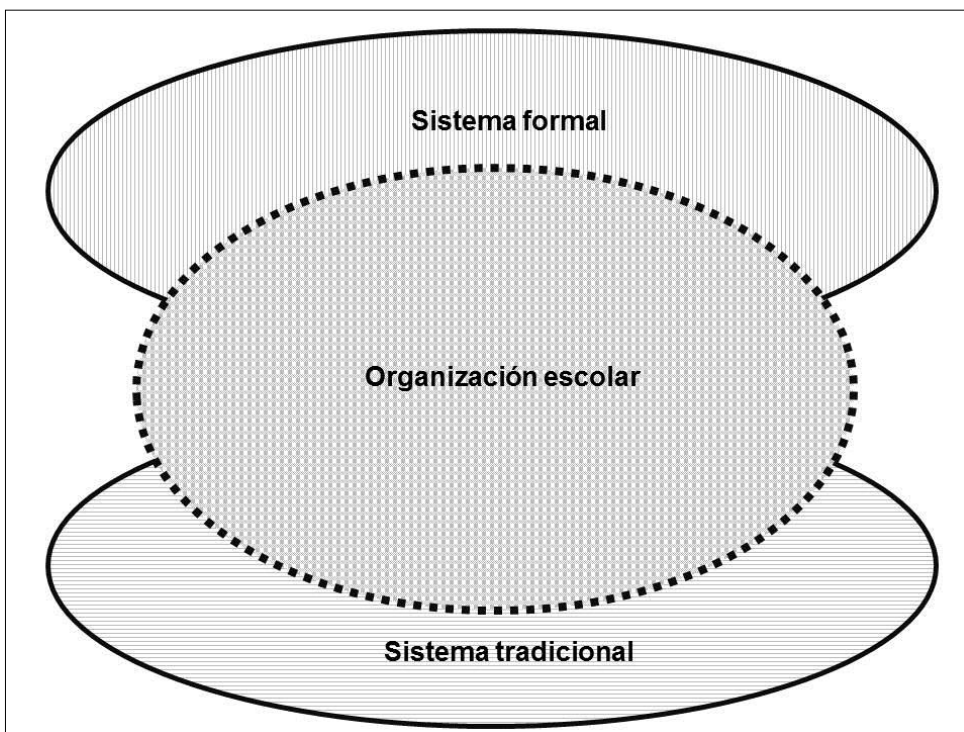
Se considera que la organización que representa el caso de estudio de la presente investigación se inscribe en un complejo sistema de relaciones inter-organizacionales. De esta manera, su interacción con otros actores sociales se encuentra limitada por las restricciones de los diversos límites de las estructuras de redes a las que pertenece. (Knoke y Chen, 2008; Paulsen, 2003; Alter y Hage, 1993; Kenis y Oerlemans, 2008; Loita y Hardy, 2008).

La Escuela Primaria Melchor Ocampo pertenece al Sistema Educativo Mexicano (SEM), el cual tiene características que la distinguen como una organización burocrática (racional, impersonal, rígida). Sin embargo, se considera que la pertenencia de la organización a tal estructura no es la que determina su éxito o fracaso en la vida organizacional.

La Escuela Primaria Melchor Ocampo se concibe como una organización que opera bajo las normas de dos sistemas de poder paralelos. Ver figura 42.

Figura no. 41

Estructuras paralelas de poder

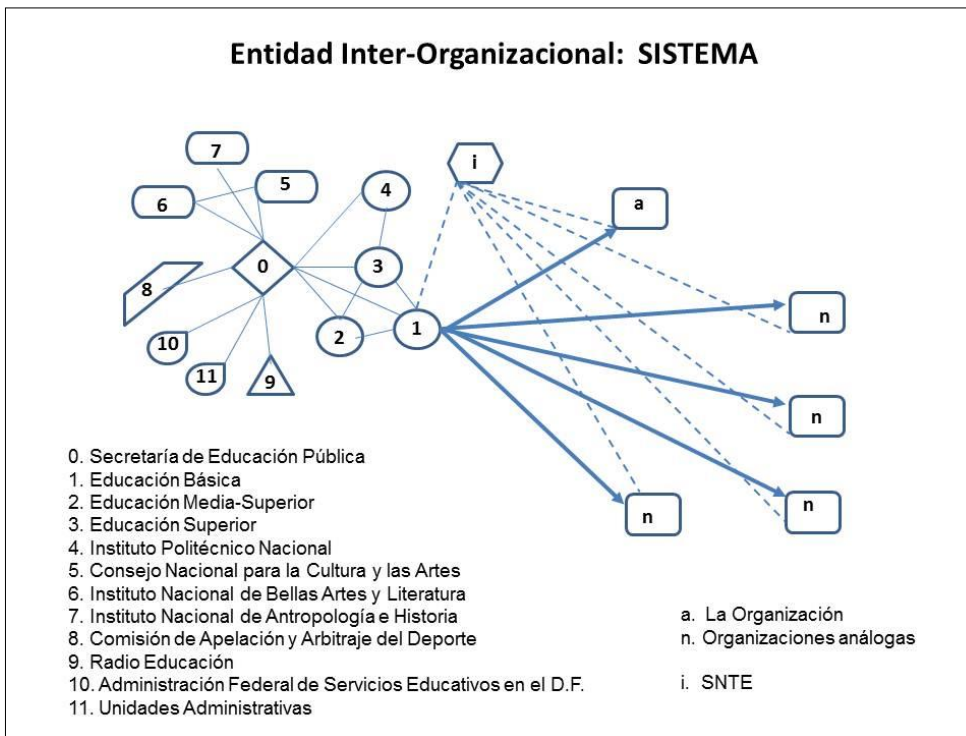


Fuente: elaboración propia

Para efectos analíticos de este trabajo, se considera que la organización pertenece a dos estructuras distintas de interconexión organizacional (dos IOEs paralelas), que sujetan a la organización a diversas formas de regulación y autonomía. (Cropper, Ebers, Husham y Smith, 2008; Geddes, 2008)

A continuación se presentan los esquemas de las IOEs, en las que la organización en cuestión es un nodo de las redes.

Figura no. 42

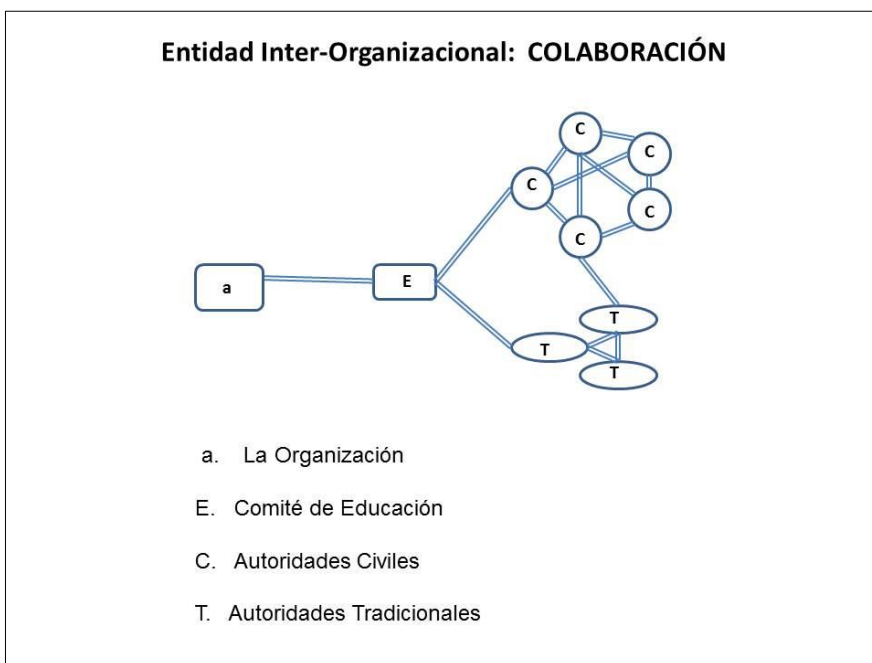


En la entidad inter-organizacional que se ha denominado Sistema, se observa una estructura amplia, altamente compleja y con alta conectividad. Si bien es una red con alto grado de centralidad, el núcleo se encuentra alejado de la organización. (Alter y Hage, 1993; Lotia y Hardy, 2008; Huxham y Beech, 2008)

Por otro lado, se observa una red vertical y la organización se ubica al final de la estructura jerárquica. Los límites en esta entidad son atribuidos desde el exterior (normatividad). (Mandell y Keast, 2008; Marshall, 2003; Alter y Hage, 1993)

A esta IOE se le ha denominado “Sistema”, puesto que las organizaciones se encuentran relacionadas entre sí y conjuntamente contribuyen a un objetivo específico (Real Academia Española; Cropper et al., 2008). Esta entidad corresponde a la estructura formal de la organización.

Figura no. 43



En la IOE denominada Colaboración se considera que la relación de la organización con el resto de los actores de la red es sólo de trabajo para lograr determinados fines. Aquí, existe un menor grado de centralidad respecto de la entidad Sistema, y su tamaño, complejidad, diferenciación y conectividad son significativamente menores. (Alter y Hage, 1993; Lotia y Hardy, 2008; Huxham y Beech, 2008)

La estructura en esta entidad es horizontal y los límites se identifican como recíprocos y culturalmente definidos. Se considera que esta red forma parte de la estructura informal de la organización. (Mandell y Keast, 2008; Marshall, 2003; Alter y Hage, 1993; Shamir y Melnik)

La organización entonces se ubica dentro de dos sistemas inter-organizacionales principales, que son paralelos y de naturaleza distinta. El Sistema representa al Sistema Educativo Mexicano en su conjunto, mientras que la Coordinación representa la relación de la organización con la comunidad de Zinacantán.

Figura no. 44

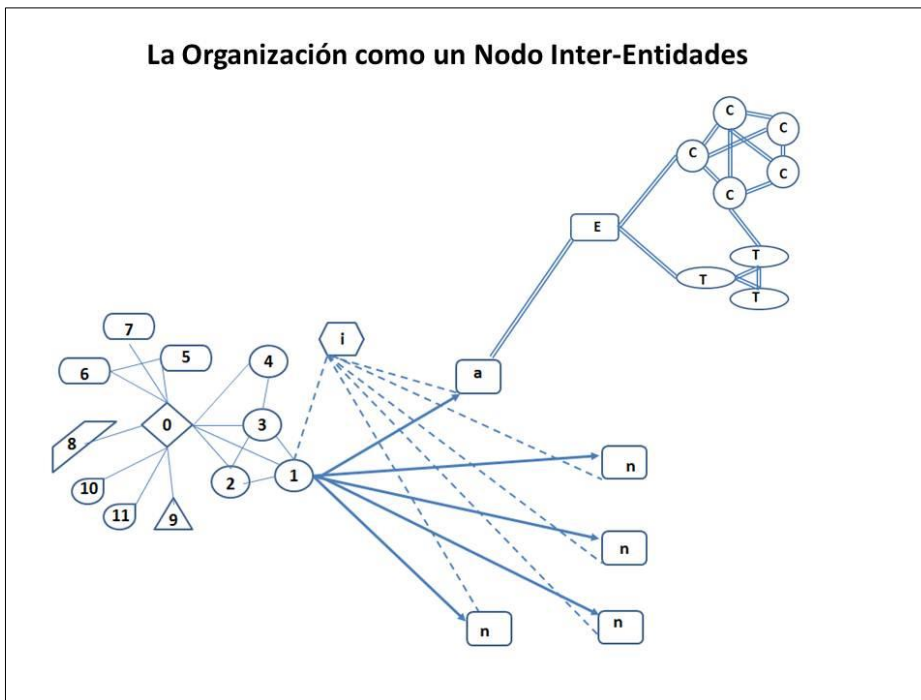


Tabla no. 17

Características de las entidades inter-organizacionales

Sistema (estructura formal)	Colaboración (estructura informal)
Concentrada	Desconcentrada
Grande	Pequeña
Relaciones complejas	Relaciones simples
Alta diferenciación	Baja diferenciación
Límites atribuidos	Límites recíprocos
Jerarquía vertical	Jerarquía horizontal

Fuente: Elaboración con base en (Knocke y Chen, 2008; Paulsen, 2003; Alter y Hage, 1993; Kenis y Oerlemans, 2008; Loita y Hardy, 2008; Cropper, Ebers, Husham y Smith, 2008; Geddes, 2008; Huxham y Beech, 2008; Mandell y Keast, 2008; Marshall, 2003)

Se considera que la entidad Colaboración es el resultado de un ajuste de la forma organizacional; una separación de una estructura formal altamente institucionalizada (Powell y DiMaggio, 2001; Brunsson y Olsen, 2007).

La entidad Sistema corresponde a la forma organizacional socialmente legítima (Powell y DiMaggio, 2001); sin embargo se considera que la entidad Colaboración también es una respuesta a la búsqueda de legitimidad dentro del contexto local. La organización depende de la comunidad para obtener insumos diversos (alumnos, material didáctico, apoyo logístico, etc.) y recursos financieros, y necesita ser congruente con las instituciones de las cuales depende (Czarniawska y Sevón, 2005).

La entidad Colaboración puede considerarse como una Organización Voluntaria y Comunitaria (VCO) puesto que está orientada hacia el beneficio de la comunidad (Mandell y Keast, 2008).

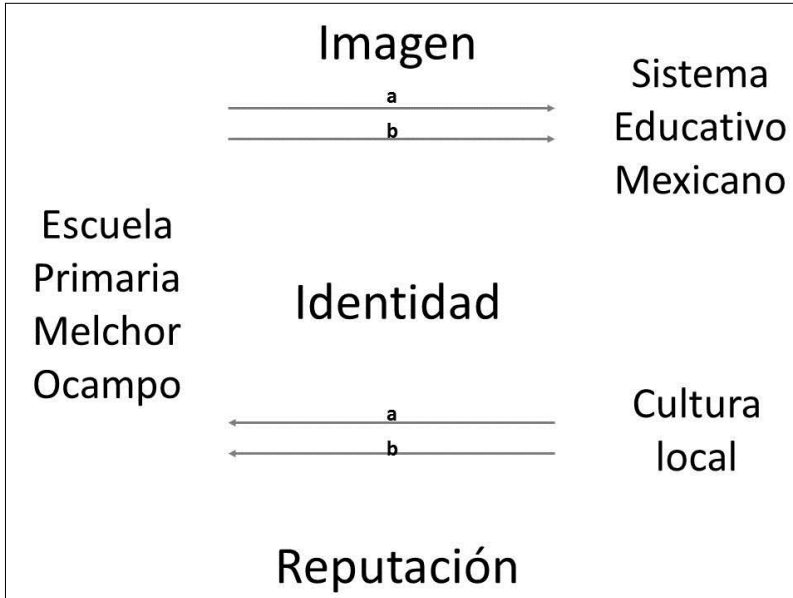
4.4.2 Identidad organizacional y membresía

La Escuela Melchor Ocampo es considerada como un nodo inter-organizacional, que se encuentra constantemente influenciada y afectada por discursos provenientes de dos sistemas organizacionales distintos. Por un lado, el sistema formal del Sistema Educativo Mexicano, y por otro el sistema cultural de la cultura local de Zinacantán.

Se retoma el modelo de Whetten y Mackey (2002) para mostrar cómo se ve influenciada la organización por ambos sistemas:

Figura no. 45

El proyecto dinámico de auto-mantenimiento consistente de identidad, imagen y reputación de la Escuela Primaria Melchor Ocampo

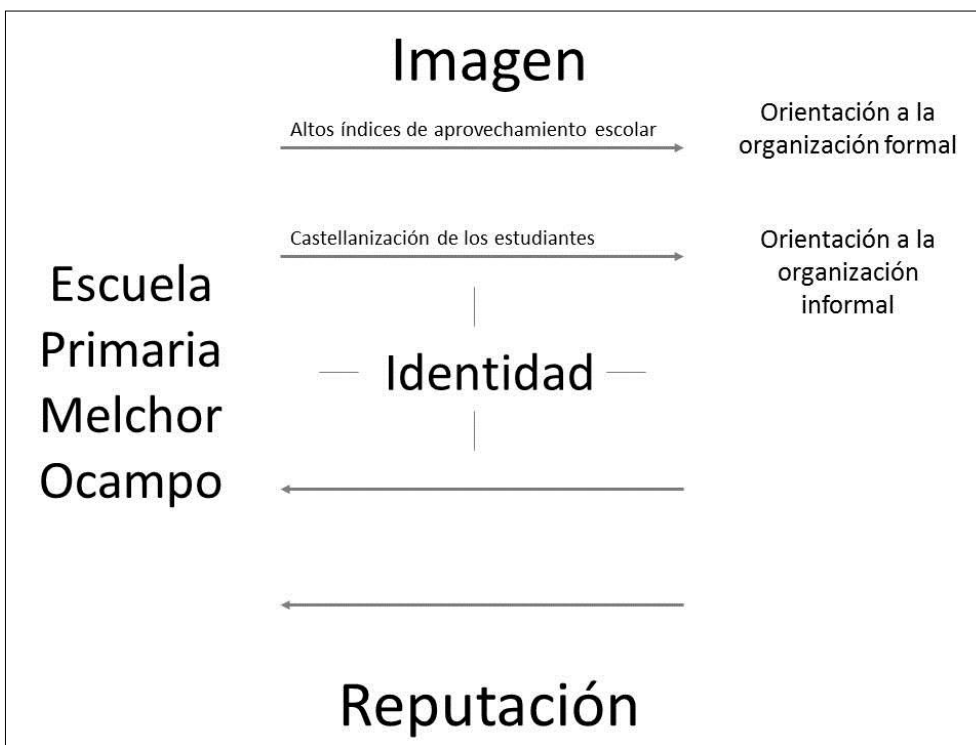


Fuente: Elaboración con base en Whetten y Mackey, 2002: 401

En esta dualidad de sistemas en los que se inscribe la organización, se encuentra sujeta a discursos paralelos sobre la imagen que desean proyectar; por un lado, en el sistema formal de la organización, se busca mostrar altos índices de aprovechamiento escolar. Pero, por el otro lado, en el sistema informal de la cultura local, se busca satisfacer una necesidad local de enseñar a los estudiantes el idioma español como segunda lengua.

Figura no. 46

Auto-mantenimiento consistente de identidad-imagen y reputación



Fuente: Elaboración con base en Whetten y Mackey, 2002: 401

La retroalimentación que recibe la organización es diversa; por un lado se encuentra la retroalimentación formal del Sistema Educativo Mexicano sobre la credibilidad de su imagen, a través de los resultados de la prueba Enlace, los resultados de la carrera magisterial, los resultados del programa escuelas de calidad, así como las observaciones de la supervisoría de zona. Por el otro lado, la cultura local expresa su opinión a través de medios informales como la conversación, y la participación y apoyo (o no) de la comunidad y las autoridades tradicionales en las actividades de la Escuela.

Desde la perspectiva del “I” y del “Me” de Hatch y Schultz (2005), se considera que las expresiones de la cultura y la imagen se encuentran balanceadas puesto que la organización ha logrado equilibrar los intereses de las redes interesadas.

Por lo tanto, la identidad de la organización se entiende como un proceso continuo de re-elaboración y re-negociación entre los discursos internos y externos a la organización, y desde las diversas redes a las que pertenece. Se considera que la identidad está fuertemente influenciada por la cultura local en la que se inscribe la organización, y se caracteriza por una relación dicotómica entre su membresía a la Secretaría de Educación Pública y su membresía al grupo local.

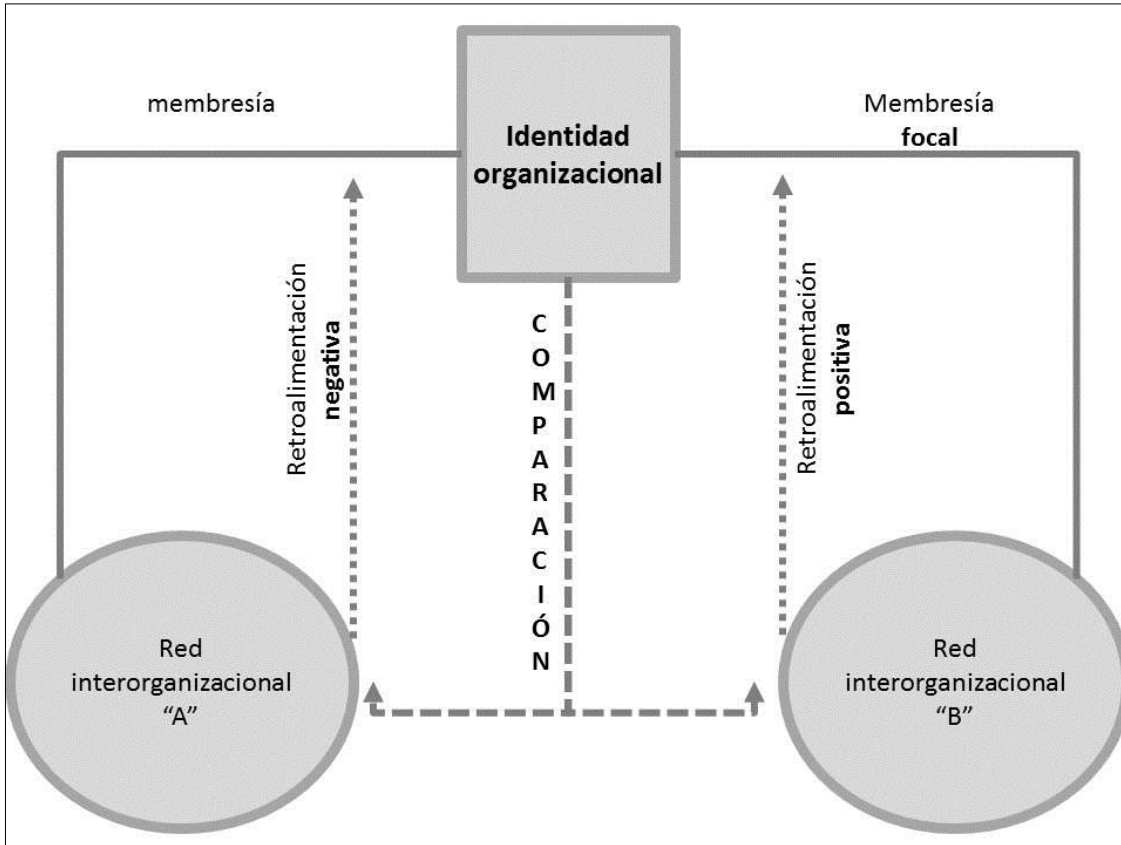
Se considera, de acuerdo con Clegg et al (2007), que la identidad de la Escuela Melchor Ocampo es conflictiva, múltiple y negociada, y que se contextualiza en las diferencias.

La organización representa los intereses de membresías a dos redes inter-organizacionales, y a través de los cambios del proyecto de la reforma la cultura local ha sido la más importante fuerza diferenciadora del cambio, puesto que se ha trasladado a ésta la membresía del grupo focal (Paulsen, 2003).

En la figura no. 48, se muestra cómo el proceso de retroalimentación y sus resultados negativos o positivos, definen la membresía focal de la identidad de la organización.

Figura no. 47

Membresía focal de la organización a través del proceso de comparación



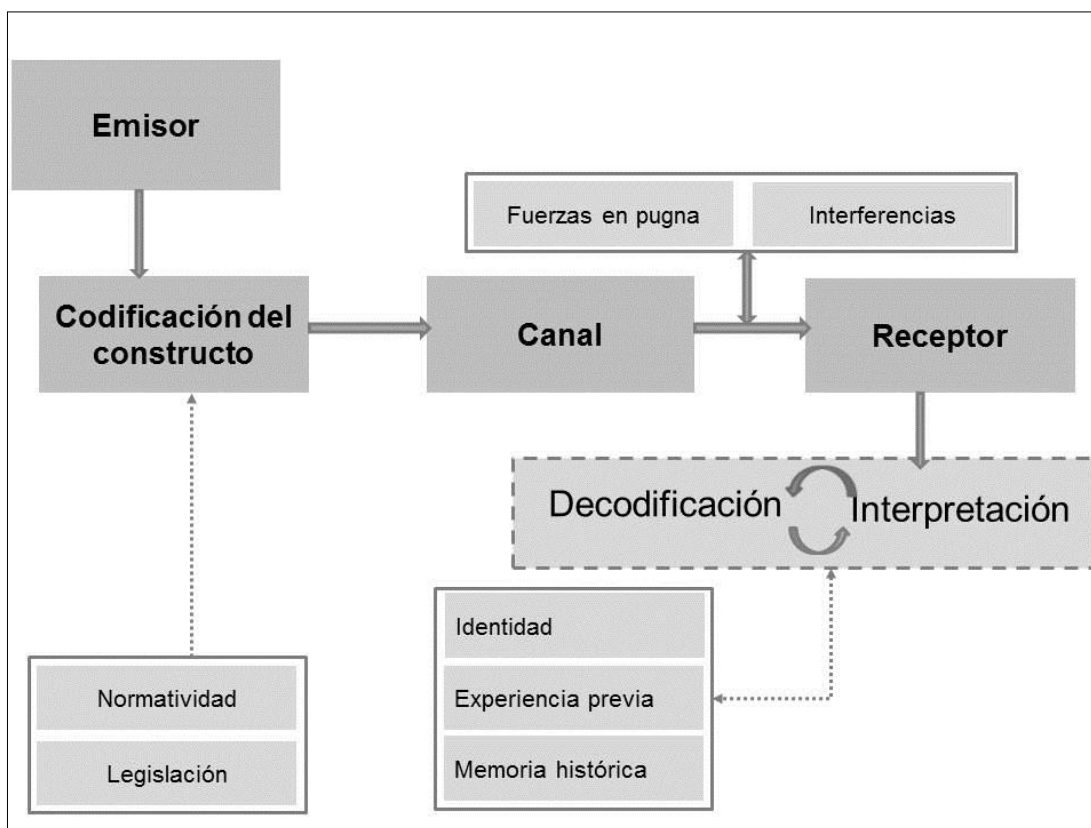
Se considera que la identidad organizacional de la Escuela Primaria Melchor Ocampo está determinada por su membresía al grupo de la comunidad local, en la cual ocupa un lugar central y positivo. En cambio, en el Sistema Educativo Mexicano la escuela ocupa un lugar segregado, con una retroalimentación negativa sobre su quehacer cotidiano. Ante tal comparación, se considera que el grupo focal al que pertenece esta Escuela es la red formada por las autoridades civiles, tradicionales y religiosas de la comunidad.

4.4.3 El cambio en la Escuela Primaria Melchor Ocampo

Respecto al proceso de transferencia del modelo de la calidad, no se identificó una ruta crítica o proceso definido para estos propósitos; en cambio, se hallaron una serie de “reformas profundas” (así se auto-denominan en los proyectos oficiales) en períodos sexenales.

Figura no. 48

El viaje del modelo de la calidad educativa



Fuente: elaboración propia

Para efectos de este trabajo, se define a la transferencia como un “viaje”; es el proceso posterior a la codificación de un mensaje (ideas, tecnología, modelo o proceso) en el que el emisor de un mensaje realiza la acción de enviar tal mensaje a través de un canal determinado, con la intención de que tal mensaje sea recibido y decodificado por el

receptor. Ver figura no. 49. A continuación se presenta un desglose de los elementos de la definición propuesta:

La Secretaría de Educación Pública es la instancia que rige la implementación y puesta en marcha de la normativa y legislación en términos de política educativa; para ello, elabora planes, programas, convocatorias y demás documentos oficiales que se distribuyen a lo largo de su grossa estructura a través de medios impresos, digitales y mediante reuniones informativas, cursos y talleres. Estas ideas son usualmente recibidas por los actores organizacionales y agentes interesados, en medio de conflictos de intereses, procesos de comunicación informal y a través de estructuras paralelas al sistema oficial. El receptor del mensaje entonces decodifica el mensaje a través de la aplicación de las reglas lingüísticas para comprender la forma primitiva del significado, pero en este proceso el mensaje se transforma por la intervención de factores internos como la identidad organizacional, la experiencia previa y la memoria histórica del receptor. Entonces, se considera que si bien el proceso de transferencia tiene la intención de traspasar fielmente un mensaje (idea, proceso, modelo, etc.), la realidad es que los actores sociales construyen y re-construyen tales significados a partir de sus características y motivaciones individuales vigentes, y en este proceso de codificación-interpretación el mensaje transmuta en una nueva versión del mismo.

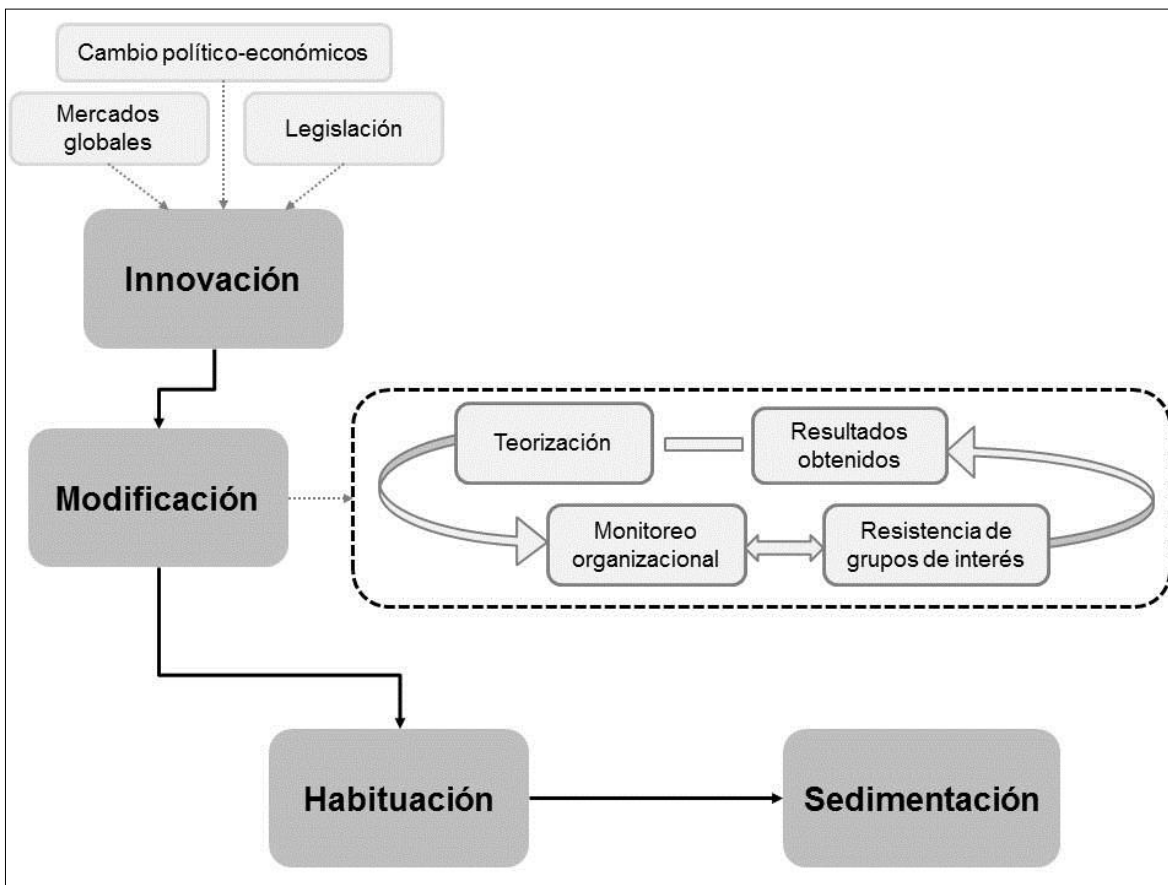
Resulta interesante que, a partir de la observación y el análisis realizado, se detectó que para el caso de la calidad educativa, las principales aportaciones teóricas son presentadas por intelectuales y académicos que no pertenecen a la estructura formal del SEM, sino que estudian las normas y políticas y develan los fundamentos teórico-ideológicos en los que las reformas se sustentan.

Se considera que el proceso de transferencia del modelo de la calidad educativa dista de aquél presentado por Tolbert y Zucker (1996); en este, la innovación (calidad en la educación) ha sido teorizada una y otra vez, utilizando las mismas etiquetas de lenguaje para describir ideas y realidades distintas; las fuerzas en pugna “oficiales” (SEM *versus* SNTE) no sólo manejan el mismo discurso sino que inclusive han firmado un Acuerdo en el que hacen un compromiso por trabajar hacia el logro de la tan ansiada “calidad

educativa” y las otras partes interesadas (académicos, intelectuales, padres de familia, etcétera) se involucran en un debate que no modifica los resultados ni tampoco incide directamente en la nueva propuesta de reforma oficial. En la figura no. 50 se presenta un modelo de como se observa el proceso de transferencia del modelo de la calidad educativa en la Escuela Primaria Melchor Ocampo.

Figura no.49

Proceso de transferencia del modelo de la calidad educativa



Fuente: Elaboración con base en Tolbert y Zucker (1996)

Tomando como base el modelo propuesto de Tolbert y Zucker (1996), se considera que la calidad educativa es una innovación generada por las fuerzas del mercado global, los cambios políticos-económicos y la legislación vigente. Sin embargo, esta innovación es sujeta de repetidas modificaciones inspiradas en diversas corrientes teóricas e ideológicas, que a su vez generan diversas formas de monitoreo interorganizacional y diversas reacciones en los grupos interesados (internos y externos al campo organizacional). Finalmente, se generan ciertos resultados, los cuales pueden ser esperados o no, planeados o no, tomados en cuenta o no. Es interesante que estos resultados obtenidos sirvan como base para una nueva teorización únicamente en el nivel discursivo, pues se considera que

éstos son útiles en el diagnóstico, el cual se considera que funge más bien como un ritual para sustentar la nueva propuesta que para conocer realmente la problemática educativa y proponer una solución. Así, el ciclo de modificaciones al nivel de teorización y discurso oficial se reinicia y el significado de “calidad educativa” cambia nuevamente. De esta manera, los actores organizacionales han rutinizado el uso del modelo en su discurso organizacional sin pasar por la etapa de objetivación, pues no existe un consenso sobre el significado del concepto ni tampoco hay consenso en los comportamientos ni en los procedimientos o conductas. Finalmente, el concepto de “calidad educativa” se ha sedimentado como un concepto difuso, vacío pero bien arraigado al discurso de las organizaciones.

En el apartado 2.1 de este reporte de investigación, se presenta una discusión sobre las distintas aproximaciones al “cambio” en las organizaciones. Con base en ello y en los hallazgos de la presente investigación, se puede decir que el cambio sexenal que se auto-determina como “reforma educativa” y muy frecuentemente es acompañado del adjetivo “profunda” relacionado con la calidad y la modernización educativa, tiene las siguientes características:

- Es un cambio planeado. Como Rodríguez (1996) identifica, se trata de una modificación intencional al ambiente (en este caso, interno) de la organización.
- Tiene un sustento racional. El modelo de la calidad educativa está inspirado en las tendencias y requerimientos de organismos internacionales y nacionales, y la racionalidad del modelo de calidad legitima las acciones de la organización y genera fuentes de financiamiento para las escuelas y el Sistema Educativo en general.
- Es un cambio originado “desde arriba”. El cambio no ha sido generado desde la organización, sino desde la cúspide del Sistema Educativo Mexicano.
- Es un cambio de superficie pero con consecuencias a largo plazo. Según Ornelas (2009), las reformas son de dos tipos: profundas, las cuales tienen efectos a largo plazo y llegan a remover los cimientos del sistema; o bien de superficie, que carecen de fuerza para cambiar tendencias por lo que están destinadas a la extinción.

En el caso del modelo de calidad educativa, se considera que no se trata de una sola reforma que haya modificado conductas o discursos en la organización, sino de una serie de reformas de superficie superpuestas (que responden a distintas lógicas estructurales, procesos e incluso ideologías) que tienen en común dos atributos:

- La etiqueta del lenguaje con la que se nombran: calidad educativa.
- La idea de “mejora” que se vincula con la función social de la educación.

Retomando a Waernes (2007) se considera que la reforma (o serie de reformas) orientadas a la calidad educativa en México, han sido exitosas en la Escuela Primaria Melchor Ocampo en los siguientes niveles:

- El plano discursivo. Como se observó, la totalidad de los actores sí hacen referencia a la calidad de los servicios educativos de la Escuela Primaria Melchor Ocampo. Si bien se identificaron diferencias en lo que cada uno de ellos determina como “calidad”, este concepto se encuentra fuertemente arraigado al discurso y a la conducta de los profesores y directivos de la organización.
- El clima político prevaleciente. La organización pertenece al programa de la SEP denominado Escuelas de Calidad. Este beneficio no sólo implica un ingreso económico adicional, sino además legitima a la organización dentro del Sistema Educativo Mexicano y otorga prestigio y reconocimiento social en la comunidad.

En este sentido, se considera que el lenguaje utilizado para nombrar la realidad organizacional cobra una importancia vital para la organización educativa. Como explican Berger y Luckman (1966) el lenguaje “es la superimposición fundamental de la lógica en el orden institucional” (p.50). El ser considerados como una “escuela de calidad” otorga a la organización beneficios tangibles e intangibles que legitiman su existencia y permiten su supervivencia.

Al contrario de lo que opina Powell (2001), el cambio identificado no ha sido episódico ni marcado por breves períodos de crisis que vienen seguidos de períodos largos de estabilidad; sino se considera que ha sido un período largo y doloroso para las organizaciones, caracterizado por incertidumbre e inestabilidad. Se interpreta que cuando

los actores definen a la calidad con las expresiones: “¡Es lo mismo!” o “viene a como uno lo quiera entender”, estos actores hacen referencia precisamente al desconocimiento de la naturaleza del cambio, por lo que siempre que se mantenga en el plano discursivo, las conductas pueden continuar sin mayores transformaciones.

En el plano de la conducta, se identificaron dos cambios que se pueden vincular directamente con los modelos de calidad educativa:

- Elaboración de un proyecto para el Programa Escuelas de Calidad. Este trabajo ha implicado, desde el año 2011, la elaboración de un proyecto en el que se definen: misión, visión, valores, metas y programa de calidad de la escuela. A diferencia de lo que se indica por las diversas teorías administrativas y de gestión de la calidad, este trabajo no ha sido elaborado en el colectivo, sino desde el escritorio de los directivos y posteriormente sometido a conocimiento de los profesores. Aquí se identifica una falta de monitoreo y apoyo de las autoridades del SEM, pues ni en la formación profesional como docentes ni en los cursos de actualización que acompañan al PEC (de acuerdo con los asistentes al mismo) han ayudado a la elaboración de este tipo de documentos ni a reflexionar sobre la importancia de los mismos para la vida organizacional.
- Transformación pedagógica. En el discurso de los actores se identifica un cambio de una metodología tradicional hacia enfoques pedagógicos más actuales como el aprendizaje por objetivos y el aprendizaje por competencias.
 - Si bien no fue objeto de este trabajo conocer a profundidad la práctica pedagógica real de los actores de la organización, si se identificó cómo se manejan estos conceptos en el plano discursivo y se identificó que los profesores se encuentran conscientes de la necesidad de modificar las técnicas didácticas y pedagógicas hacia modelos más vigentes que se adecúan a los requerimientos y tendencias internacionales.

4.4.4 Cultura local: fuerza diferenciadora del cambio

La identidad de la Escuela Melchor Ocampo se ha modificado como resultado de las reformas inherentes al proyecto de la Modernización educativa, pero también la propia identidad ha generado cambios diversos a los esperados por tales reformas; uno de ellos es la priorización de su membresía a la red interorganizacional de la cultura local.

Por un lado, la fragmentación y descentralización del Sistema Educativo Mexicano, así como el reconocimiento Constitucional de los derechos de los pueblos originarios, han generado una mayor proximidad entre la organización escolar y las autoridades tradicionales y civiles del contexto en que se inscribe. Estrechando así su relación con las diversas organizaciones que conforman el sistema colaboración.

Por otro lado, la evaluación estándar de la calidad (resultados) de organizaciones educativas desiguales ha generado una situación desfavorable de la Escuela Melchor Ocampo respecto de organizaciones educativas análogas en zonas urbanas del resto del país.

Desde una perspectiva de las IOR, las relaciones de poder son asimétricas entre los participantes que colaboran. De acuerdo con Lotia y Hardy (2008), “los más débiles son excluidos en su conjunto; existen patrones de marginalización y exclusión que niegan la voz y el conocimiento de los colaboradores mientras que privilegian otros”. En este sentido, la Escuela Melchor Ocampo ocupa la posición jerárquica inferior en una red compleja de jerarquía vertical, pero además ocupa una posición de desventaja ante los resultados de las evaluaciones de calidad, a través de las cuales se estratifican las organizaciones análogas. Es decir, retomando a Schrujijer (2008) es posible afirmar que la organización tiene una identidad social negativa como resultado de la comparación inter-grupos del SEM.

La relación estrecha entre la organización Melchor Ocampo y la red de la cultura local ha sido observada sistemáticamente y expresada por los miembros que conforman la organización. De acuerdo con Scott y Lane (2000),

A medida que la organización se identifica con un *stakeholder*, la accesibilidad y centralidad de una identidad social organizacional aumenta, y la identidad social se vuelve más

importante para el *stakeholder*. Con el aumento en importancia, los *stakeholders* percibirán que sus reclamos a la organización son más urgentes, y probablemente presionarán tales reclamos más activamente a los *managers* de la organización (p. 55).

En este sentido, se puede inferir que la Escuela ha estrechado su relación con la Red de la cultura local, y con ello aumentado los reclamos de las organizaciones que componen la red dirigiendo ahí la atención de la organización.

4.4.5 Calidad educativa en la organización

En la organización, la conceptualización de calidad educativa se percibe diversa y difusa. Las definiciones sobre calidad educativa proporcionadas por los miembros de la organización son:

“es lo mismo, nomás que le cambia el término”

“¿Calidad? Lo que se ha venido haciendo (...) el maestro debe dar lo mejor que él tiene”

“La calidad viene a como el maestro la quiera concebir”

“un trabajo excepcional”

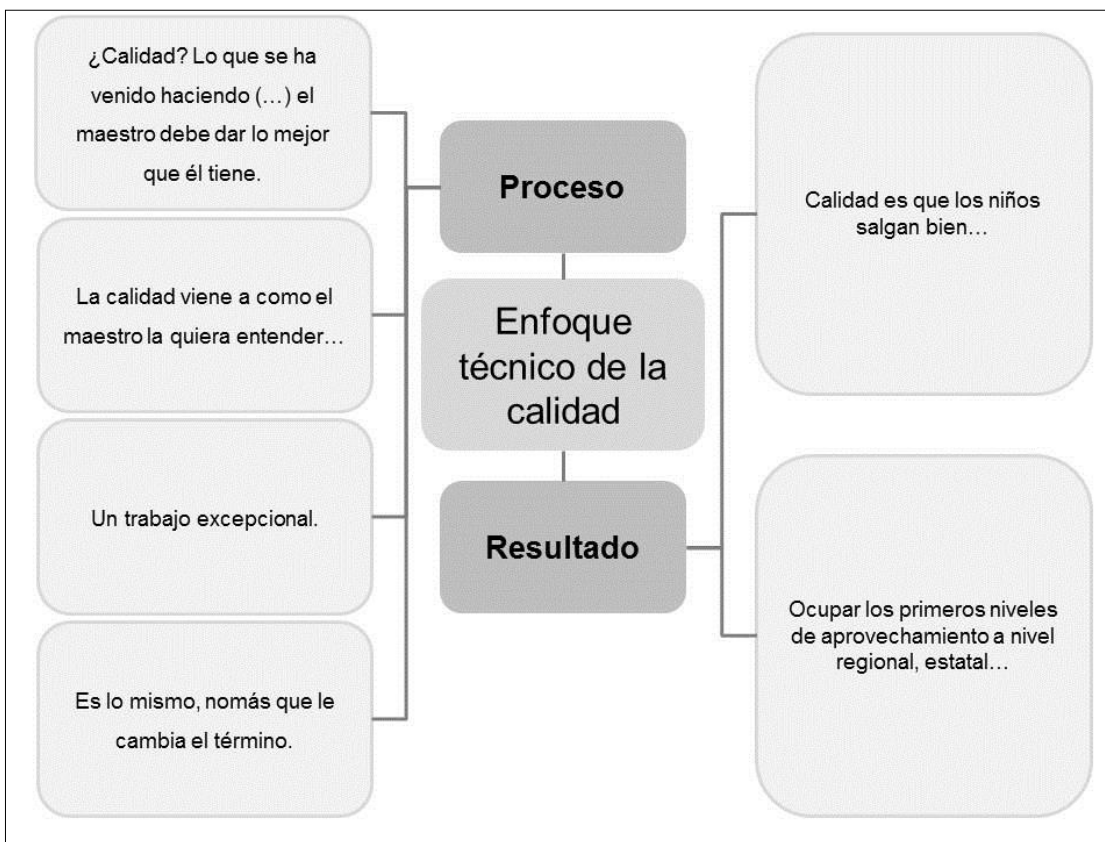
“calidad es que los niños salgan bien”

“ocupar los primeros niveles de aprovechamiento a nivel regional, estatal (....) siempre ha sobresalido”

Por lo tanto, se considera que la calidad en la Escuela Melchor Ocampo puede describirse como un resultado de acuerdo a objetivos establecidos y la medición de estándares, o bien como un proceso del que el docente es responsable y libre de modificar (ver figura 51).

Figura no. 50

La calidad entendida como proceso y resultado de la educación



Fuente: elaboración propia con base en expresiones de los actores entrevistados

La calidad como el proceso de enseñanza, en el que el maestro es el responsable de la calidad en la organización. Por el otro lado, es el resultado académico (en términos numéricos) lo que determina la calidad de los servicios educativos. Desde estas perspectivas, se considera posible afirmar que en la organización prevalece la noción del enfoque técnico de la calidad, en la que predomina la idea de que la calidad es algo interno a la organización y que es factible de ser evaluada en términos cuantitativos (calificaciones numéricas), sujeta a controles estadísticos.

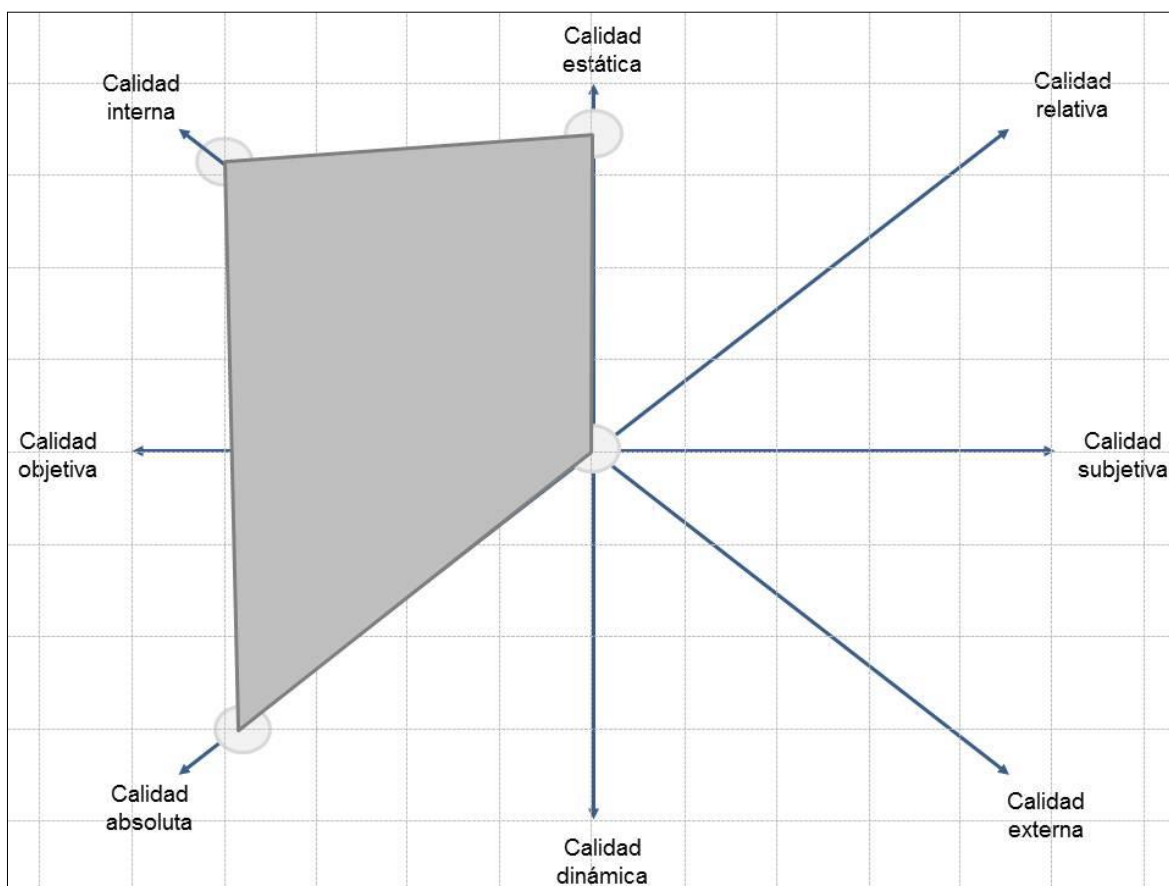
Además, uno de los actores la define como “lo mismo”, y a la luz de esa definición se considera posible que el cambio y las diversas interpretaciones de la calidad hayan surgido en un plano discursivo, respecto a las etiquetas con que se describe la práctica docente y sin

embargo los significados de la educación y de la práctica docente permanezcan en el imaginario colectivo.

Con base en los trabajos sobre calidad de Camisón *et al.* (2007), a continuación se presenta un gráfico en el que se observan las características de la interpretación de la calidad educativa en la Escuela Primaria Melchor Ocampo. Ver figura 50.

Figura no. 52

Características de la interpretación de la calidad educativa en la Escuela Primaria Melchor Ocampo.



Fuente: elaboración con base en Camisón et al., 2007: 149-169.

Algunas definiciones sobre la calidad educativa hacen alusión a la comparación entre un estándar académico deseable y los resultados del desempeño de los estudiantes, pero también existen otras que hacen referencia a juicios de valor e interpretaciones propias de

los profesores, por ese motivo, se considera que las interpretaciones de la calidad educativa se ubican en un punto intermedio entre calidad objetiva y subjetiva. Por otro lado, es posible identificar en las afirmaciones de los actores organizacionales que hacen referencia a resultados de un proceso, que se comparan con valores absolutos (especificaciones y estándares), por lo tanto, se considera que la conceptualización de calidad educativa en la Escuela Primaria Melchor Ocampo es interna y estática. Finalmente, se observa que en las definiciones aportadas por los actores de la organización la calidad se mide con base en estándares o juicios de algunos actores del proceso (profesores, directivos, sistema), pero no se toman en consideración las expectativas y necesidades de los clientes o usuarios del sistema (alumnos, padres de familia), por lo que se considera que la calidad adopta una característica de ser absoluta.

En el caso de la organización que interesa en este trabajo, se considera que la calidad educativa se puede describir como un mito. Como lo afirman Meyer y Rowan (1999), “una vez que se ha institucionalizado, la racionalidad se convierte en un mito con potencial organizativo explosivo” (p. 85).

Los actores organizacionales describen a la calidad como “lo mismo” o “lo que se ha venido haciendo”.... “nomás que le cambia el término”. A pesar de que con cada nueva reforma educativa se pretenden realizar cambios profundos, la realidad es que el concepto de calidad educativa ha permeado no sólo al campo organizacional educativo, sino a todos los sectores sociales sin que se someta a discusión o a consideración. Por lo tanto, se le considera un mito que tiene la fuerza suficiente para regir el discurso y, en la medida de lo posible, mediar la conducta de los actores organizacionales.

Se percibe a la calidad como un concepto que, en el contexto de la educación, tiene un significado vacío (no unívoco); la calidad se ha convertido en nada más que un mito que legitima a la organización, que le permite sobrevivir y obtener recursos financieros destinados, por norma, sólo a aquellas escuelas que cumplan el requisito de ser “escuelas de calidad”.

Sin embargo, resulta muy interesante que al conocer a profundidad los valores reales de la organización, que se encuentran profundamente enraizados en los de la comunidad, se observa que siempre se ha regido bajo las, ahora, novedosas normas de la calidad. Sin asignarles un nombre, en la escuela y la comunidad ya es una realidad lo que la “nueva” política propone. La diferencia estriba en que se trata de una organización *sui generis*, que existe formalmente por su membresía al SEM, pero que en su vida cotidiana se rige por las normas, los valores y las costumbres de la comunidad originaria en que se inscribe-, la cual ancestralmente se ha organizado democráticamente y con una fuerte orientación al beneficio social y colectivo.

Al respecto, se puede decir que el modelo de la calidad, en esa organización educativa en particular, es “exitoso” en cuanto a que le ha permitido a la escuela sobrevivir y gozar de un importante prestigio en la región; sin embargo, la realidad es que los miembros de la organización definen a la calidad como “lo mismo”, y la vinculan con conceptos como “aprovechamiento” o “excelencia” que, a partir de un análisis de las teorías de calidad, podrían más bien relacionarse con una orientación ingenieril de la calidad del producto por los insumos y el proceso, más que hacia las nuevas tendencias de calidad en la que las necesidades del cliente son las que definen este concepto. La calidad educativa, se equipara con los resultados numéricos obtenidos en diversas pruebas que comparan realidades diametralmente distintas a través de los mismos instrumentos.

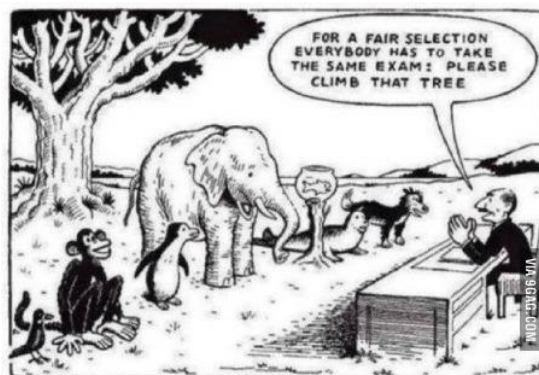
4.4.6 Modelos organizacionales y calidad educativa

En la conceptualización de calidad educativa, se observa que éste concepto no está únicamente definido a través de teorías de la calidad, sino que en el contexto educativo la calidad ha estado relacionada con otros modelos organizacionales (ver tabla 18).

Tabla no. 18
Modelos organizacionales en la conceptualización de calidad educativa

Década	Modelo	Conceptos centrales del modelo	Huellas del modelo en el discurso del SEM	Huellas del modelo en la organización	
				Orientadas al modelo	Opuesta al modelo
60	Taylorismo	<ul style="list-style-type: none"> Inspección de los procedimientos Medición del resultado 	Escuelas Eficaces <ul style="list-style-type: none"> La eficacia de la educación está determinada por los resultados. Las escuelas están orientadas al logro de formar alumnos con "buenos resultados". La evaluación a través de listas de control para medición de la eficacia de una escuela 	Las definiciones de calidad educativa se orientan al resultado del proceso: <ul style="list-style-type: none"> "Que los niños salgan bien" determina la calidad del proceso educativo Aspiración a alcanzar altos niveles de aprovechamiento. 	
70 y 80	Desarrollo organizacional (organizaciones que aprenden)	<ul style="list-style-type: none"> Visión global de la organización Enfoque de sistemas abiertos Cambios planeados a partir del diagnóstico de una situación 	Gestión del Sistema Educativo <ul style="list-style-type: none"> Escuelas que aprenden Elaboración de planes de desarrollo para las instituciones educativas Eficiencia en los recursos Visión del sistema educativo como conjunto 	<ul style="list-style-type: none"> Preocupación de los docentes por no contar con los libros de texto, cursos de capacitación ni certeza en los objetivos del cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> El cambio planeado disociado del contexto Cambios en las etiquetas, no en los significados. Práctica cotidiana basada en necesidades inmediatas y orientadas a los procesos del contexto local.
90	Calidad total	<ul style="list-style-type: none"> Satisfacción de clientes internos y externos Beneficios a la organización y todos sus <i>stakeholders</i> Acción y administración preventiva El líder como el modelo, trabajo en equipo Orientación a los procesos de negocio 	Calidad Total de la Educación <ul style="list-style-type: none"> Acreditación de programas Sistema de Gestión de Calidad en la educación ISO 9001:2000 Énfasis en las competencias generales y específicas 	<ul style="list-style-type: none"> Énfasis en la importancia de la competencia comunicativa en español 	<ul style="list-style-type: none"> Visión fragmentada del sistema educativo Los procesos formales del sistema como requerimientos legítimos, no necesarios. Práctica cotidiana orientada a beneficios de grupos o individuales, no del sistema.

CONCLUSIONES



Our Education System

"Everybody is a genius. But if you judge a fish by its ability to climb a tree, it will live its whole life believing that it is stupid."

- Albert Einstein

Se considera que el abordaje de la presente investigación desde los tres niveles (social, meta-relato y organizacional) permite una visión holística de la complejidad del problema. Es en las articulaciones (y des-articulaciones) que se logra responder a la pregunta de la investigación y entender las complejas relaciones entre los diversos discursos y realidades que inciden en este problema.

En la presente investigación, surgió la duda sobre las características de la identidad escolar. En el caso de la organización escolar Melchor Ocampo se puede describir en términos de la dualidad de los sistemas inter-organizacionales a los que pertenece. Se considera que está sujeta a una auto- imagen de su quehacer que se bifurca hacia los altos índices de aprovechamiento escolar (resultados de los procesos estandarizantes de la calidad) y la enseñanza del español (reclamo de la sociedad local). Así, su reputación es también paralela; por un lado una negativa por los bajos índices obtenidos en las pruebas de la Secretaría de Educación Pública, y por otro lado una importante aceptación y distinción de los habitantes del pueblo zinacanteco.

Para comprender mejor las relaciones que existen entre la organización estudiada y la estructura informal de la comunidad a la que pertenece, se considera importante describir algunos hallazgos que permitieron a la investigadora tener una visión holística de la Escuela Primaria Melchor Ocampo.

Se encontró una figura denominada Comité de Educación. Esta oscila entre lo formal y lo informal de la organización., y a lo largo de la estancia del estudio, tal figura fue cobrando cada vez más importancia. Durante las conversaciones iniciales de solicitud de acceso a la organización, se ofreció a las autoridades de la organización que un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Chiapas impartiera un curso de actualización continua a la plantilla docente de la escuela. La propuesta fue recibida con interés por parte de los directivos de la escuela; sin embargo, se comentó que tal propuesta se sometería a consideración de los profesores de la escuela y del comité de educación. Esa fue la primera vez que se conoció tal figura y a partir de entonces se observó que dicho comité tiene un papel fundamental en la vida organizacional de la Primaria Melchor Ocampo.

El Comité de Educación está conformado por miembros de la comunidad de Zinacantán, a éste pertenecen padres de familia de niños que asisten a esa escuela primaria. Cada organización escolar tiene su propio comité.

Los miembros del comité de educación son cinco y se renuevan cada 15 de septiembre; durante ese tiempo no perciben remuneración alguna. Se trata de un cargo honorario al que dedican jornadas laborales enteras según el calendario de roles que ellos mismos programan. Cada día, dos miembros del comité dedican a esta labor toda la jornada escolar; desde muy temprano cuando abren la escuela, hasta el final del día cuando se encargan de cerrar con llave las instalaciones de la primaria.

Las interpretaciones de los actores organizacionales sobre las actividades del comité de educación son diversas. Cuando se preguntó a profesores y directivos y a un miembro del comité, algunas expresiones fueron:

<p>Bueno, el comité de educación (p<5´´) la asociación de padres de familia es como:: como la mesa directiva que organiza a los padres de familia por cualquier evento, por cualquier problema que surja dentro de la escuela [texto incomprensible] entonces la escuela, el director [(DCC) todo asunto, todo problema] relacionado con los niños, el director llama al comité “comité, ven, ¿conoces a los papás?”, “sí, es fulano de tal, yo lo mando a llamar”, “a bueno” y así, o:: hay:: una asamblea de trabajo y “comité, estas sillas ya no sirven o ya no (p<5´´) están muy pintadas de lapicero. Necesitamos una pintada↓ ¿será que pueden pedir a los padres de familia?” “pues vamos a convocarlos, a ver qué pasa o si no vamos a pedir apoyo al Presidente” entonces ellos se organizan y ya ven qué pasa. Ya si el comité vio por su parte, ya con el Ayuntamiento ahí y bueno si hay respuesta ya ahí queda. Pero si no dice “bueno yo ya vi aquí, vi allá, ya toqué muchas puertas y no se pudo hacer nada↓ entonces ¿qué? Vamos a dejar que nuestros hijos sigan trabajando así ¿o qué?” entonces ya los padres de familia se organizan ya deciden qué es lo que van a hacer. Esa es su función: coordinarse con el director y con los padres de familia</p>	<p>→</p>	<p>Gestión</p>
---	----------	-----------------------

El Comité de Educación realiza actividades de gestión y vinculación entre la Escuela, las Autoridades Civiles Municipales y las Autoridades Tradicionales. Durante la estancia de la investigadora en la Escuela; los directivos tuvieron la imperiosa necesidad de viajar a la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez para recoger libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública. Fueron entonces los integrantes del Comité quienes hicieron las gestiones ante el H. Ayuntamiento para el préstamo de una camioneta y la obtención de la gasolina necesaria para hacer dicho trámite.

Adicionalmente, se observó en repetidas ocasiones cómo los miembros del comité, que usualmente están circulando por la escuela o sentados en áreas desde donde observan lo que en ella sucede. Son figuras de autoridad y corrigen la conducta de los niños cuando éstos se encuentran en los espacios comunes; antes de que toque la campana de entrada, durante el recreo y cuando han concluido sus actividades áulicas. En una ocasión se observó una disputa entre los niños porque, en la única cancha deportiva de la Escuela, había cuatro equipos jugando: dos de fútbol y dos de basquetbol, lo que eventualmente originó una disputa. Uno de los niños involucrados acudió a un miembro del comité, y no a los profesores, para acusar a sus oponentes y pedirle que pusiera orden. Sobre esto mismo, un miembro del cuerpo de profesores expresó:

<p>Sí, son muy respetuosos. No se meten con mis clases pues pero sí siempre me apoyan mucho, y es que a veces pasa que pues no le entiendo a un niño o que quiero hablar con la mamá pero no habla español ni yo tzotzil entonces ¿qué hago? Pues los del comité. Ellos siempre nos apoyan mucho con ese tipo de situaciones que pasan y la verdad es que si nos sacan del apuro. Eso sí en mis clases ahí si no porque no entran a mi salón a menos que yo los llame. Pasan pues afuera mirando que los niños que van al baño no se queden jugando y esas cosas pero al menos en mi caso nunca he tenido problemas que se quieran meter a decirme cómo hacer mi trabajo eso si que no ::: y es que sí es bien importante porque los niños los respetan y nos ayuda mucho. El otro día habían unos chamacos jugando arriba de un árbol y de ahí se brincaban al techo; yo dije ¡se van a matar!, bueno como tres veces les dije “¡bájense!” y nada :: <i>jjahhh!</i> pero nomás lo oyeron que mandé a llamar a los del comité y luego- luego se bajaron, si ::: sí los respetan mucho los niños y yo creo que eso está bien.</p>	<p>→ Apoyo en el proceso formativo</p>
--	---

Así también, los miembros del comité son considerados una figura de autoridad tradicional. Como se explicó en las generalidades sobre Zinacantán, este pueblo originario se organiza tradicionalmente a través de comités o patronatos. Esta forma de organización está ya considerada en la Constitución.

<p>El comité de educación es como una autoridad. Acá en Zinacantán el comité es como le digo el enlace entre la escuela y la autoridad municipal. Tratándose de gestión o tratándose de alguna necesidad acuden con nosotros. Entonces si::: siempre ha sido así, desde que tengo uso de razón como le digo siempre ha existido el comité.</p>	<p>→</p>	<p>Autoridad tradicional</p>
---	----------	-------------------------------------

La filiación partidista de los miembros del comité define la orientación política de la escuela e, incluso, la calidad de las relaciones entre la escuela con las autoridades municipales.

<p>:: la escuela, la la escuela de nosotros pertenecemos al [Partido político A] ↑ porque nuestro Comité de Educación son [Partido político A] (p<5´´) Ve usted? ...pero los puestos más altos::: la, la jerarquía la lleva el [Partido político A]; el presidente, secretario, tesorero (p<5´´) Al [Partido político B] le dan las vocales (p<5´´) lo último↑, ¿sí? Entonces (p<1) y toda la iglesia, la iglesia toda la: las autoridades este: religiosas, están con la escuela, con el [Partido político A].</p>	<p>→</p>	<p>Poder político</p>
--	----------	------------------------------

Los miembros de la organización se identifican como víctimas de un conflicto entre el partido político A y el partido político B, toda vez que su Comité de Educación sí tiene una filiación partidista abierta. Sin embargo, como se observa en los extractos siguientes, en su discurso subyace la pertenencia al uno de los partidos en pugna.

“la escuela de nosotros pertenecemos al ‘partido A’ porque nuestro Comité de Educación son ‘partido A’”

“...dijimos en un momento “nos quedamos neutrales (...) Pero como aquí en la cabecera municipal la mayoría es del ‘partido A’ dijeron “Bueno, si ustedes no se vienen para acá, se atienen a las consecuencias, que somos la mayoría”

“...tuvimos que agarrar bando [por el partido A] porque no nos quedó otra alternativa...”

Por otro lado, se identifica también un mensaje de indefensión ante el conflicto de dos agentes extraños:

“la escuela está entre dos fuegos. Entre el fuego del ‘partido A’ y entre el fuego del ‘partido B’”

“... ¿qué podemos hacer? Si nos vamos pa’ allá es malo, si nos vamos pa’ acá es malo, si nos mantenemos neutrales es malo”

Durante la realización de la investigación hubo dos períodos municipales; al inicio los miembros del comité de educación de la escuela pertenecían al Partido político A, mientras que el Presidente municipal pertenecía al Partido político B. En ese momento, se observó que la relación Escuela-Ayuntamiento tuvo algunas asperezas.

La celebración del Día de la Independencia de México es una de las festividades tradicionales más importantes. Es una fiesta envuelta de misticismo y fervor para el pueblo Zinacanteco. Tradicionalmente, las actividades de la noche del 15 de septiembre se realizan en las instalaciones de la Escuela Primaria Melchor Ocampo, frente a la iglesia principal y a una cuadra de distancia de la Presidencia Municipal. La costumbre marca que los estudiantes de las diferentes escuelas, así como autoridades Tradicionales y Civiles converjan en un programa de bailes, canciones y juegos. Sin embargo, durante la presente investigación, dado que el Comité de Educación tenía una filiación partidista distinta a la de las autoridades municipales, todos los niños participantes en esta fiesta debían hacer

primero su acto en la Escuela (ante la presencia de autoridades Tradicionales), y enseguida repetirlo en la plaza principal del pueblo. Maestros y alumnos debían desplazarse rápidamente para cumplir con ambos programas culturales.

En la mañana del 16 de septiembre se realiza un desfile protagonizado por estudiantes de diversos niveles educativos de Zinacantán, mismo que encabeza la Escuela Primaria Melchor Ocampo. El punto de partida es la avenida principal (entre la iglesia y la Escuela), y el cierre es en la cancha deportiva de “La Melchor”. A la mañana siguiente de los dos programas culturales en la fiesta del día 15, los niños realizaron este desfile tradicional por las calles del pueblo. Mientras tanto, los miembros del Comité permanecían bebiendo y celebrando desde la noche anterior. Al concluir, los miembros del Comité exigieron al cuerpo docente repetir los bailes y canciones que se habían presentado, ante lo que los profesores argumentaron que no tenían ni los trajes ni las pistas musicales para hacerlo. Ello generó una molestia en los miembros del Comité y amenazaron con “amarrar⁹” al Director, y posteriormente a los profesores, si no se repetían los bailables.

Con la descripción anterior se busca dar cuenta de la influencia de los poderes políticos en el desarrollo de las actividades de la organización escolar, pues la Escuela Primaria Melchor Ocampo es un nodo interorganizacional que, para su supervivencia, debe conciliar los intereses de diversos actores de la comunidad en que se encuentra. Asimismo, se observó la coerción moral y física que ejerce el Comité en los profesores que son ajenos a esta comunidad.

Posteriormente, tomó posesión el nuevo Presidente municipal, quien tenía también filiación política al partido A. Entonces las relaciones mejoraron; la comunicación fue más frecuente y la escuela recibió mayores apoyos (en infraestructura y materiales) en comparación con el período inmediato anterior.

⁹ El acto de “amarrar” representa en esta comunidad un linchamiento a una persona como consecuencia de haber cometido un delito o bien de tener ideas contrarias al grupo mayoritario.

Finalmente, se observó que el comité

<p>Entonces cuando se hace el cambio de comité todos vienen las autoridades del templo (p<1) O sea, hay una relación de iglesia::escuela, digamos en ese sentido↑ ¿sí? Porque de alguna manera [(@) toma parte religiosa las festividades del 15 de septiembre↑]</p> <p>.....</p> <p>Son cosas que la verdad que:: le digo al maestro que aquí vamos aprendiendo poco a poco (p<5´´) que::: la verdad que son muchas tradiciones. Una ocasión me tocó estar en la casa del Comité (p<5´´) no sé por qué llegué a su casa (p<5´´) y me encontré con que le estaban rezando a Miguel Hidalgo (p<1)</p> <p>Y les digo “¿Qué?” y me dicen “Sabemos que no es santo pero nosotros le estamos rezando porque (p<5´´) lo veneramos” (p<5´´) le hicieron, le cambiaron sus flores, le dieron le pusieron sus velas le hicieron su comida y lo que no falta el [posh]</p> <p>....</p> <p>Sí. Todo el año el Comité de Educación está, está obligado a:: a hacerle una celebración cada 15 días (p<5´´) ¿En qué se basa esta celebración? Es ponerle:: flores, le ponemos sus velas, hacer una comidita sencilla y <u>tomar un poquito de alcohol</u>↓ (p<5´´)</p>	<p>→ Responsabilidad religiosa</p>
---	---

Los miembros del Comité no tienen asignado un espacio físico dentro de la escuela, sino que se acomodan en las instalaciones según sean requeridos; en algunas bancas bajo los árboles, en las bancas destinadas para visitantes en la dirección, en la banqueta afuera de la escuela, haciendo rondas por los pasillos de las aulas, etcétera. Durante los recreos, caminan por los pasillos y la cancha deportiva para supervisar a los niños.

El comité de educación en turno asigna una casa en la cabecera municipal para llevar a cabo sus actividades relacionadas con los rituales cívico-religiosos, esta es conocida por la comunidad como “la casa del comité de educación”. Este lugar es el espacio de reunión de los miembros del comité y es ahí donde guardan su bandera y su foto de Don Miguel Hidalgo y Costilla. Como uno de los miembros de la comunidad explica:

Cuando ellos reciben su cargo del Comité se les dice “Bueno mira, aquí está tu cargo, aquí está tu Miguel Hidalgo, tu bandera::: y te corresponde un año blindarlo y [(FF)atender] a Don Miguel Hidalgo(p<1) Así que, el que lo recibe (p<5´´) un año lo van a atender (p<5´´) le tienen que poner sus flores, poner sus velas cada 15 días.

Como se verá más adelante con mayor detalle, Miguel Hidalgo y Costilla es considerado un héroe, por lo que las festividades del 15 y 16 de septiembre pueden considerarse las más importantes para la escuela, pues es la encargada de encabezar el desfile, el festival y es durante esta fiesta que se hace la toma de posesión y protesta del nuevo comité de educación.

Las funciones del comité no se encuentran formalmente estipuladas, pero se identificó que son las siguientes:

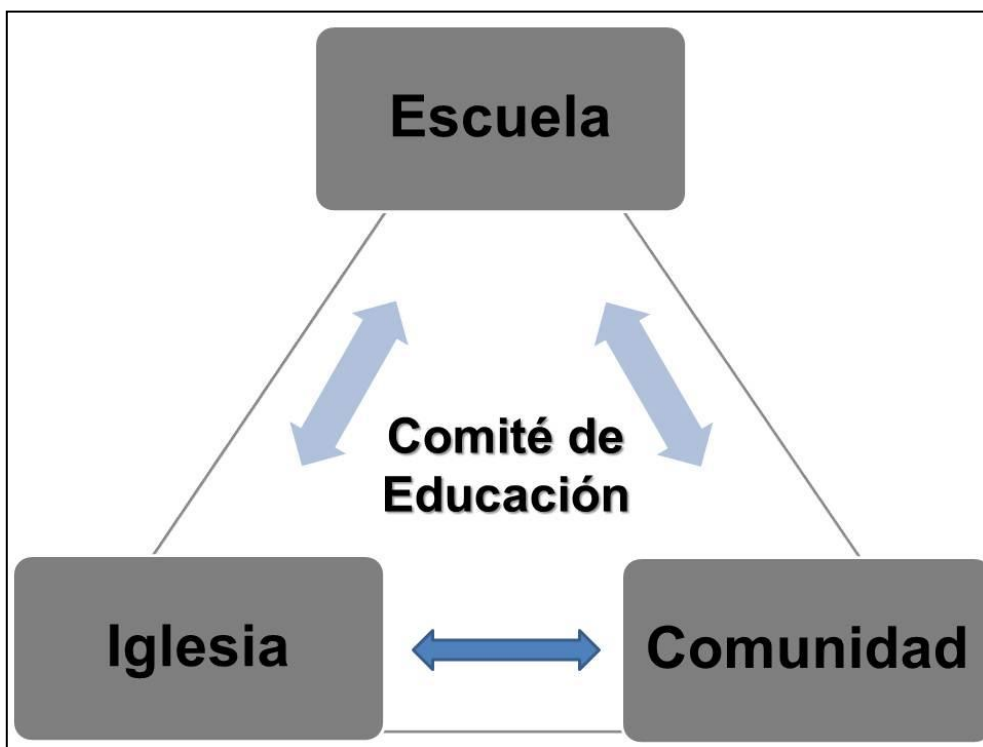
- Ser intérprete entre los maestros y los alumnos, cuando es necesario.
- Ser intérprete entre la planta docente de la escuela y los padres de familia, cuando es necesario.
- Vincular a la escuela con la presidencia municipal.
- Coordinar a los padres de familia.
- Abrir la escuela por la mañana.
- Gestionar recursos para la escuela, ya sea ante la comunidad o las autoridades civiles municipales.
- Visitar las casas de los niños cuando éstos faltan a la escuela.

- Administrar la parcela¹⁰ escolar.
- Reparar los muebles que se encuentren en mal estado.
- Hacer reparaciones y mejoras en los edificios cuando se requiere.
- Hacer el rezo a Miguel Hidalgo cada quince días

Por todo lo anteriormente descrito, se considera que el comité de educación funge como un vínculo de la escuela con los aspectos político-cívico-religiosos tradicionales; y estos tres últimos en la cultura tzotzil se entremezclan y constituyen un eje importante de la vida cotidiana de los zinacantecos.

Figura no. 52

Comité de Educación



Fuente: elaboración propia

¹⁰ La escuela primaria posee una parcela que actualmente es trabajada y administrada por el Comité de Educación. Según los relatos, anteriormente ésta era trabajada directamente por los niños, quienes aprendían a trabajar la tierra como parte de sus actividades escolares, pero ahora la escuela sólo se beneficia con el ingreso que se genera de la siembra y cosecha de esa parcela.

Durante la revisión del organigrama con los actores de la organización, uno de ellos emitió una definición de las funciones del comité que se considera muy pertinente a la realidad observada:

El comité de educación cumple un **servicio de apoyo** y es una **figura de autoridad**.

A diferencia de lo que se podría observar en otro tipo de organizaciones, donde las autoridades de una organización difícilmente se ven desprovistas de un espacio físico, o realizando tareas de limpieza y reparaciones menores, en esta organización es precisamente el trabajo duro, la voluntad, la cooperación, la colaboración y el compromiso de los miembros del comité que le otorgan autoridad y liderazgo importante dentro y fuera de los límites de la organización, además de prestigio y reconocimiento social.

Las características de este grupo de actores organizacionales son *sui generis* en tanto que su importancia y autoridad proviene, precisamente, de la realización de funciones menores y de apoyo a la organización escolar. Definitivamente, el Comité de Educación difiere profundamente de las mesas de padres de familia que se ubican en escuelas de zonas urbanas.

Asimismo, se encontró que la Escuela Primaria Melchor Ocampo es una organización con héroes, símbolos y leyendas muy bien arraigados en el imaginario colectivo; se considera que a través de la descripción de éstos es posible hacer un acercamiento a aquellos rasgos que dan cuenta de la identidad de la organización pues permiten identificar las negociaciones entre la imagen propia de los actores de la organización sobre “lo que es” la Escuela, la reputación de ésta en la comunidad, así como las ideas y supuestos de lo que, según los actores, “debería ser”.

Por un lado, se identificaron las leyendas de la organización. En la Escuela Primaria Melchor Ocampo, es posible identificar las siguientes:

La visita de uno de los niños de la primaria a la residencia de Los Pinos, donde conoció al Presidente de la República como **premio por su alto aprovechamiento académico**.

Zinacantán es una comunidad cerrada, en la que la mayoría de sus habitantes se conocen entre sí o al menos identifican las familias de donde provienen. Resulta muy interesante que la totalidad de los entrevistados de la organización (profesores y directivos) hayan narrado este hecho. Se prosiguió entonces a buscar a ese niño; se preguntó entre los miembros de la organización e incluso en la presidencia municipal (donde también narraron la leyenda) pero no hubo noticias de ese niño. También es interesante que, a pesar de que en la dirección hay fotografías de todas las generaciones de egresados de la escuela, no se encuentre una fotografía de tan importante evento.

Con lo anterior no se sugiere en lo absoluto que tal historia no haya sido real, pues los miembros de esa comunidad son personas que se caracterizan por su honestidad y sinceridad. Sin embargo, sí se sospecha que ese evento no es parte de la historia reciente de la organización y, sin embargo, se continúa repitiendo como si la historia fuera actual; es parte del discurso de los actores y se encuentra fuertemente arraigado como muestra del buen trabajo que ahí se hace.

Fotografías no. 5,6 y 7

Antesala de la dirección de la escuela





Hace muchos años hubo la intención de cambiar la escuela al sistema bilingüe, pero esto se detuvo porque muchos padres de familia no estuvieron de acuerdo.

Tanto en las entrevistas como en las observaciones dentro y fuera de la organización (en la comunidad de Zinacantán), se pudo reconocer que el dominio del español como segunda lengua es un valor supremo entre los miembros del pueblo. Se percibe que el dominio se vincula con éxito personal, ventaja laboral y capacidad de defensa. Sobre esto último, los miembros de la comunidad hablan de que el español les permite “poder defenderse” de los ladinos.

La historia de exclusión y rechazo de la cual han sido víctima las culturas originarias se hace evidente en estas narrativas. La lengua española no sólo es una necesidad de comunicación, sino que se entiende como una búsqueda de superación y de ruptura del círculo de supresión al que estos pueblos han sido sometidos por la cultura mestiza. El éxito de un integrante de esa comunidad marginada en un contexto nacional, fortalece la imagen propia de los actores de la organización, tanto de aquellos que pertenecen a la comunidad como los que no lo son.

Se considera que las leyendas de la organización son mitos que, como lo describen Powell y DiMaggio (2001), son elementos “necesarios” para evitar el alto costo de la ilegitimidad.

En el primer caso, la leyenda da cuenta del “alto aprovechamiento” de los egresados de la escuela, con lo cual justifica su quehacer ante la comunidad. En el segundo caso, justifica y defiende la naturaleza general (no bilingüe) del servicio educativo que ofrece. Sobre esto, Powell y DiMaggio (2001) explican la importancia de los mitos para sustentar la legitimidad de un servicio; se considera que en este caso las leyendas son formas de reproducción y re-afirmación de la naturaleza e importancia de la organización en la región.

Otro aspecto relevante que se encontró en la organización tiene que ver con la centralidad que los actores de la misma y los externos le atribuyen. La totalidad de los actores organizacionales entrevistados hablaron de “La Melchor como el foco de atención” de la zona; algunas expresiones de esto fueron:

“La comunidad ve a la escuela como algo muy importante (...) como algo imprescindible...”

.....

“Somos el foco de atención de la zona”

.....

“No importa que las demás escuelas no desfilen, pero si no desfila la Melchor, ¡hay problemas!”

La organización se encuentra ubicada en el centro de la cabecera municipal de Zinacantán; pero la focalidad que describen supera la mera situación física y espacial, sino que hace alusión a la importancia que tiene la organización para los miembros de la comunidad.

“La Melchor”, como es usualmente nombrada, ocupa en verdad un lugar central en la comunidad zinacanteca. Desde que uno entra al pueblo y se registra en la caseta de turismo (obligada para todo visitante, y donde, con base en la confianza de la palabra, debe expresar el motivo de la visita y pagar una si se visita el lugar en calidad de turista), uno puede

obtener información sobre la escuela; si está abierta o no, si los directivos se encuentran ahí o están realizando algún trámite fuera de la escuela, etcétera.

Además, las festividades cívico-religiosas del 15 de septiembre, donde se reúnen la comunidad escolar de “La Melchor”, autoridades civiles y tradicionales, se lleva a cabo en esta escuela. El desfile del día 16 de septiembre es encabezado también por esta misma organización.

Fotografía no. 8

Autoridades religiosas y comunitarias en la escuela durante la celebración del bicentenario de la independencia en México.



Otro aspecto específico de la organización queda cuenta de su naturaleza arraigada a la cultura local tiene que ver con la identificación de un héroe: Miguel Hidalgo y Costilla; este es símbolo de la comunidad y símbolo de la escuela. Según expresaron los actores, la festividad más importante es la celebración de la independencia de México pues se rinde homenaje a Miguel Hidalgo y Costilla. Así también, cada quince días, el comité de educación realiza un rezo en honor a este personaje. Uno de los actores explica que:

“...la misma historia se ha encargado de metérnoslo como el número uno, aquí en Zinacantán se ha adoptado como el personaje para venerarlo (...) se le guarda respeto, se persignan ante él porque es un difunto...”

Cuando se preguntó a uno de los actores de la organización si se rinde especial homenaje a este héroe en la organización y en la comunidad por su condición de sacerdote de la iglesia, la respuesta fue que no; que el interés de la escuela por honrar a este personaje es porque es uno de los héroes de la patria.

De acuerdo con uno de los miembros de la organización “*de alguna manera* toma parte religiosa las festividades del 15 de septiembre”. Esto se debe a que la festividad de la Independencia de México se dedica principalmente a la veneración del cura Hidalgo, en una fiesta cívico-religiosa que dura varios días y que involucra bailables, poesías, desfile, además de velación, un altar y la presencia de autoridades de la iglesia católica.

Además, el Comité de Educación organiza cada quince días una veneración al cura Hidalgo. Un miembro de la organización narró que durante a una visita a la casa de dicho Comité, se sorprendió al ver que había un altar y le rezaban a Miguel Hidalgo. Ante ello, los miembros del Comité le aclararon que sí saben que Hidalgo no es un santo, y sin embargo ellos lo veneran.

“Todo el año el Comité de Educación está, está obligado a hacerle una celebración cada 15 días ¿En qué se basa esta celebración? Es ponerle flores, le ponemos sus velas, hacer una comidita sencilla y tomar un poquito de alcohol”

Los usos y costumbres de Zinacantán, de acuerdo a un miembro de la comunidad, indican que cada Comité de la localidad tiene en su poder una bandera y “su Miguel Hidalgo”.

Fotografía no. 9

Altar a Miguel Hidalgo en la organización durante las festividades de la celebración de la independencia de México.



La imagen que se observa al centro de la fotografía no. 9 es propiedad de la organización escolar, y junto a la bandera, es considerado un símbolo de la patria y la mexicanidad.

En esta comunidad se vive un fervor importante durante las fiestas patrias; es uno de los grandes eventos para la localidad y se percibe la solemnidad y la importancia que los locales imprimen a esta celebración. Tal importancia no se percibe de la misma manera en las zonas urbanas¹¹. Aquí se considera importante destacar la tesis de Fábregas (2011), quien al respecto de la variedad cultural de México explica que:

¹¹ Las fiestas de la independencia de México se viven con mayor fervor en esta región indígena de Chiapas. Sin embargo, con motivo la celebración de las fiestas del Bicentenario de la Independencia de México, en las zonas urbanas de México cada casa recibió por correo postal una bandera de México de tela. Sin embargo, en la región indígena de Chiapas esto no fue así. **Ellos no recibieron su bandera como el resto de los mexicanos.**

Al crear la Secretaría de Educación Pública el 25 de septiembre de 1925, José Vasconcelos pensó en la puesta en funciones de un sistema integrador de la Nación, retomando a los liberales decimonónicos. De nuevo, la variedad de la cultura se concibió como un formidable obstáculo para lograr tan alto propósito. (p.206).

Al asumir la presidencia de la República el General Lázaro Cárdenas del Río en el año 1936, el contexto y los ámbitos de la discusión acerca de qué hacer con los pueblos indios, se movía en torno a la convicción de hacer de México una sociedad mestiza de cultura nacional, con una sola lengua, el castellano, y con símbolos culturales unificadores de la identidad puesta desde el Estado. (p.207).

Según el punto de vista del autor citado, los pueblos originarios han sido históricamente sometidos a campañas de imposición de símbolos culturales, y se considera que tal intensidad y valor atribuido a las fiestas Patrias puede ser un resultado de estas influencias que imponen la uniformidad cultural y lingüística.

Según el calendario Secretaría de Educación Pública, las festividades del 15 y 16 de septiembre son días inhábiles. Sin embargo, el cuerpo docente de la Escuela Primaria Melchor Ocampo participa en estas fiestas el día quince desde las cinco de la tarde hasta después del grito de independencia, y el día siguiente desde las siete de la mañana hasta aproximadamente las dos de la tarde, cuando concluye el desfile cívico de la localidad. Los días de descanso se reponen a los profesores; es decir, sí deben trabajar en fechas marcadas como de asueto para la SEP, pero estos días inhábiles se les otorgan a los profesores en los días siguientes. Al respecto, uno de los profesores explicó que:

Es que aquí en Zinacantán, todo es a su tiempo, no antes ni después.

Así también ocurre con la fiesta del día del maestro, del día de las madres, del día del niño, etcétera. El personal de la escuela celebra con los niños y la comunidad “el mero día”, pues en la localidad no se concibe como apropiada la idea de celebrar en otro momento las fechas importantes, pues expresan que así pierde su sentido. Los profesores, a pesar de gozar de días de asueto, asisten a la escuela a laborar en días feriados, y éstos días inhábiles se les reponen en otras fechas.

Como se observa, la organización tiene un vínculo estrecho e indisoluble con la comunidad. No es fortuito que en la escuela se celebre de manera tan especial e importante a este héroe de la patria, pues es también un héroe para la comunidad. En la fotografía no. 10 se puede observar que este personaje es parte de los símbolos que decoran la oficina del cabildo del H. Ayuntamiento Constitucional de Zinacantán, Chiapas.

Fotografía no. 10

Regidor en oficina de cabildo.



Así también esta imagen es central en la casa de cada comité y patronato del pueblo, pero es el comité de educación de la Escuela Primaria Melchor Ocampo el encargado de realizar el rezo quincenal a este héroe.

Adicionalmente, se halló que la organización escolar, la cual según la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos debe ser laica, sostiene una relación indisoluble con la religión aquí denominada “A”.

Al respecto, uno de los miembros de la comunidad explicó que:

Aquí en Zinacantán se está respetando el artículo 24↑ Ya hay la abertura de: de creencia (p<5'') Siempre y cuando no rompan con los acuerdos y las costumbres de: de: del pueblo↑ (p<5'') ¿Sí? O sea, por ejemplo, uno que tiene su:: le dejan

que usted construya su iglesia [religión B], pero usted tiene que seguir cooperando con la:: el grupo mayoritario↑ con la religión [A].

...si yo soy de otra religión↑, [(DC)pero]:: me mandan de mayordomo, no voy a aceptar, ahí está también mi: mi petición, "Voy a cooperar con ustedes pero no voy a ser mayordomo de la iglesia porque:: yo ya no soy [de la religión A]↑" ¿Sí? "Sí coopero para la::escuela, coopero para bienes materiales del pueblo, puedo ser del Comité de Educación, puedo ser Patronato de Agua Potable, pero menos un cargo relacionado con la iglesia". ¿Sí? Y sigo cooperando (p<5´´) Esos son los **acuerdos que han llegado ahorita con las otras religiones**. Entonces sí hay la:: la abertura de otras religiones y que también, que también [(FF)tengan respeto] por nuestra religión [A]↓ Que es la, aquí en Zinacantán es la mayoría↑

Es decir, en el pueblo se permite que las personas profesen otras religiones, siempre y cuando no descuiden las obligaciones comunitarias con el grupo religioso mayoritario.

Esta misma situación se traslada a la organización, como nos lo explica un actor organizacional:

Hemos repetido muchas veces como maestros que los niños, o sea, hay una libertad de creencia, y que los niños que son de otra religión pues muy su derecho↓ porque:: así están sus papás (p<5´´) Y:: que ellos también deben participar en los eventos de: bailables, poesías, como debe ser, y lo hacen! ↑ Lo hacen. Nunca hemos tenido problema aquí de que un niño [religión B] no: baila, no declama o no canta el himno, [(DCC)no] No, los niños están ya: ¿por qué? Porque ya se ha trabajado con ellos también con los padres de familia que aquí la escuela no está viendo religiones ni está viendo partidos políticos (p<5´´) Está dedicada a la enseñanza↑ (p≥5´´)

Así que aquí se recibe al [religión B] como se recibe al [religión A], se recibe al [partidista político A] como al [partidista político B] como al [partidista político C] ...

Fotografía no. 11

Celebración de la independencia en la casa del comité de educación de la Escuela Primaria Melchor Ocampo



Como se observó, la organización escolar adopta los valores religiosos de la comunidad; si bien en el discurso de los actores se hace un énfasis muy importante en que la educación es laica y que en la escuela no se profesa religión alguna, se observó que:

- Los niños no asisten a la escuela si no escuchan el repique de las campanas de la iglesia (religión A). Las campanas de la iglesia del grupo mayoritario de la comunidad son el medio que utiliza el comité de educación de la escuela para hacer del conocimiento de la población que la escuela ya está abierta y los niños deben asistir a clases.
- En diversas festividades de la escuela (celebración de la independencia, fiestas decembrinas y clausura) las autoridades tradicionales (reconociendo en la comunidad como tales únicamente a aquellas de la religión A) son invitados que asisten a observar y legitimar las fiestas.

Los rituales religiosos de la comunidad se trasladan a la organización. Un miembro de la localidad, explica: “Aquí en Zinacantán se está respetando el artículo 24”, haciendo referencia a la libertad de culto. Más adelante en su conversación añade que hay apertura a que otras religiones se instalen en Zinacantán, pero acentúa que eso no es una prerrogativa para dejar de cooperar económicamente con la mayoría: “tiene que seguir cooperando con el grupo mayoritario, con la religión A”.

El tema de la religión es particularmente un tema sensible dentro de la organización. Cuando se ha abordado el tema con los actores organizacionales, éstos tienen reacciones verbales y proxémicas de incomodidad, y responden rápidamente argumentando que en la escuela la religión no es un tema que se discuta.

En palabras de uno de los actores de la organización “con lo que es religioso sí no nos metemos nosotros, (...) ya es punto y aparte”. No obstante, los usos y costumbres de la localidad dictan que los niños sabrán si ya está abierta la escuela únicamente si tocan las campanas de la iglesia (religión “A”, la del centro y la principal en el pueblo).

Además, en el discurso de un entrevistado se encuentra que la preferencia en la organización es la religión “A”:

“Nosotros como maestros tampoco nos metemos a decir “él es [de la religión B]” (...) Hemos repetido muchas veces como maestros que los niños, o sea, hay una la libertad de creencia, y que los niños que son de **otra** religión pues muy su derecho (...) **así están sus papás**”

Cuando el hablante expresa “otra” religión, se refiere a cualquiera que no sea la mayoritaria. Y además la frase “así están sus papás” como una justificación de la condición no-católica de un niño ante el resto de sus compañeros (que sí son de la religión mayoritaria).

Por otro lado, un actor organizacional expresa de manera entusiasta:

...ellos también deben participar en los eventos de: bailables, poesías, como debe ser, ¡y lo hacen! (...) Nunca hemos tenido problema aquí de

que un niño evangélico no: baila, no declama o no canta el himno, (...)
No, los niños están ya: ¿por qué? Porque ya se ha trabajado con ellos también con los padres de familia que aquí la escuela no está viendo religiones ni está viendo partidos políticos. Está dedicada a la enseñanza

En el texto anterior, el hablante expresa de forma implícita su conocimiento de que la religión “B” prohíbe la participación en bailes o actividades cívicas. No obstante, del discurso se puede interpretar que la transgresión a los valores religiosos de un niño no católico se justifica en virtud de los beneficios de la enseñanza.

Otro elemento que no se había considerado inicialmente, pero que tiene un peso sustancial en la identidad y en el quehacer cotidiano de la organización es el proceso denominado “Castellanización”.

El dominio del español es un tema importante entre los habitantes de Zinacantán, así como dentro de la organización. Ser hablante de español es, al parecer, un requisito para pertenecer y ser aceptado (no sólo en la organización, sino en la vida social en general).

Durante el primer año de escuela, los niños son “castellanizados”, por lo que a partir del segundo grado de primaria únicamente se habla español durante las clases.

En la época de la creación de la Dirección de Educación Rural de la SEP, se había impuesto el castellano como única lengua. Fábregas describe esto como procesos de asimilación en una sociedad nacional; explica que

lo que en México se llamó educación indígena se basó en postulados aculturativos, heredando los prejuicios coloniales que se transmitieron de generación en generación, y que de plano, negaron la capacidad de cualquier acto creativo a las poblaciones originarias, a los indios (p. 213).

Y sobre la realidad actual, el autor antes citado precisa que “En el México de hoy se aceptan legalmente la existencia de los idiomas vernáculos, desconociéndose la calidad de oficial para ninguno de ellos” (Fábregas, 2011: 214). Es decir, aunque existen marcos

legales y formales destinados a la preservación cultural y lingüística, la realidad histórica de México está orientada a la supremacía del español como lengua oficial y de “lo mexicano”; las lenguas originarias como objeto de olvido, discriminación y desigualdad.

Los actores organizacionales son enfáticos sobre la importancia de que los niños dominen el idioma español:

“Qué hacemos nosotros primero?, **¡Castellanizarlos!**”

...

“Es muy raro aquél que ya viene con el cien por ciento hablando (...) español.”

...

“...en unos tres cuatro meses ya empieza el niño a hablar español porque ya se... convive con sus demás compañeros. Pero aquí ya el niño desde el primer año hasta el sexto ya es bilingüe. Entonces en sexto ya habla muy bien el español”

Durante el primer año de escuela, los niños son “castellanizados”, por lo que a partir del segundo grado de primaria únicamente se habla español durante las clases. La escuela asume como una de sus funciones el hacer que el alumno aprenda el idioma español.

Algunos actores organizacionales expresan que su interés por que los niños hablen español se debe a la necesidad de comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje

“Nosotros que estamos aquí, en este municipio que hablan (...) tzotzil. Nos es muy, este muy difícil”

...

“...impide un poquito que nos podamos comprender mejor con los niños, sobre todo. Aunque ya la mayoría habla español”

Un actor organizacional explica que cuando los niños hablan en tzotzil entre ellos:

“...sí se siente este...o sea te sientes rara pues; y a veces hasta incompetente”

En estos casos, los miembros del comité de educación cumplen una función importante pues sirven de intérpretes a los profesores en su interacción con los niños y los padres de familia.

Sobre este mismo proceso de castellanización, se identificaron los siguientes mensajes:

“**Incluso**, la capacidad de un niño indígena es la capacidad de un niño de ciudad (...) Aquí lo que a veces le afecta es un poco el medio, la falta de material, la falta de apoyo educativo.

...

Pero **el niño es tan inteligente como cualquiera. Prueba de ello es que** nosotros hace dos años tuvimos un niño que se fue a México representando a la zona; a la escuela y a la zona...”

En este texto, se identifican procedimientos acompañantes (Incluso..., Prueba de ello es que...) asociados con expresión de cortesía negativa. Estos recursos lingüísticos se encuentran asociados con una intención del hablante compensar la posible agresión a la imagen negativa de su interlocutor.

Un actor organizacional reporta una conversación hipotética en la que un profesor (P) pregunta a uno de los niños (N):

P: “¿Cómo te llamas?”, [el niño responde] “**Xun**¹²” (...) ¿y qué va a decir el maestro? “**Te llamas Juanito**”

¹² Xun, equivalente del nombre Juan en tzotzil

Esta conversación es hipotética, sin embargo el hablante infiere que el proceso de “castellanización” de la escuela no sólo involucra aprender el español sino también adoptar convenciones sociales y culturales de la sociedad mestiza.

Por otro lado, un actor organizacional narra que cinco o siete años atrás, se distribuyó un rumor sobre el interés de modificar el sistema de la escuela y hacerla bilingüe (tzotzil-español). Narra entonces que en ese momento algunos padres de familia se opusieron tajantemente con el argumento de que el tzotzil lo aprenden en casa, y que los niños son enviados a la escuela a aprender el español. Dice además sobre los padres de familia:

“...lo que quiere es que su hijo aprenda a hablar español, para que se sepa defender, para que sepa ya relacionarse con el mundo castellanizado; con el mundo de los ladinos”

Uno de los miembros de la comunidad habla también sobre este proceso:

“a mi forma de concebir está muy bien (...) para que los niños y jóvenes ya no sigan **sufriendo** como estábamos sufriendo; porque me acuerdo en los años setentas en San Cristóbal **nos marginaban** los mestizos, nos decían de cosas... yo también viví esa época pero **como yo ya pasé por la escuela ya aprendí un poco el español entonces ya podemos medio defendernos con los mestizos** también...pero sí *nos decían unas cuantas groserías* los cashtlanes, como nosotros los llamamos...”

El valor asociado al dominio del español supera la necesidad lingüística, sino que se considera una necesidad de supervivencia y desarrollo personal. Como lo explican Cruz, Us y Gómez:

El uso de la lengua ha jugado un papel fundamental para el entendimiento mutuo entre los individuos. Es decir, a través del uso de una lengua (originaria, la dominante o extranjera) se establecen relaciones de desigualdad y de poder, llegando a expresar en conflictos de oportunidades entre los individuos. La desigualdad de oportunidades se ve reflejada cuando se intenta castellanizar a la población nativa...(2011: 221).

Se considera que los actores de la organización están conscientes de las relaciones desiguales e inequitativas de la sociedad, y por ello hacen un énfasis importante e inclusive hay quienes que determinan que la razón de ser de la organización está orientada a ese proceso de castellanización.

El proceso de castellanización se entiende como un mecanismo de supervivencia y fortaleza social. Más allá del aprendizaje de una segunda lengua, se trata de una búsqueda de equilibrio social con relación a los castlhanes (mestizos). Sin embargo, se insiste en que este proceso trasciende los aspectos puramente lingüísticos, y se observa como una herencia arraigada de la época colonial en la que una cultura se superponía a la otra. Los niños de la Escuela ya no tienen derecho a llamarse *Xun*; ahora deben llamarse “Juanito”. Se observa la castellanización como un proceso violento y sin embargo, una necesidad del pueblo zinacanteco para sobrevivir en una sociedad elitista.

Como se explica antes en este documento, se considera que desde la perspectiva de Hatch y Schultz (2005), las expresiones de la cultura y de la imagen están balanceadas pues en la Melchor Ocampo se buscan atender los intereses de las redes interesadas. Por lo tanto, inspirada en Clegg (2007), se entiende la identidad organizacional como conflictiva, múltiple y negociada, pues esta se re-elabora y negocia en las diferencias, pero sí se reconoce a la cultura local como un componente fundamental en los rasgos permanentes de la identidad.

Entre los rasgos que podríamos llamar esenciales de la identidad de la Escuela Primaria Melchor Ocampo podemos destacar los dignificados que atribuyen a sus costumbres, sus héroes y sus rituales. Tales elementos no podrían explicarse si la organización se inscribiera en un contexto distinto. Por ejemplo: si la iglesia no toca la campana, los niños no asisten a clases; si la escuela primaria Melchor Ocampo no desfila el 16 de septiembre (aun cuando es día feriado en el calendario oficial de la SEP), hay revuelta social en el pueblo; los miembros del Comité de Educación son co-responsables de la situación escolar; la escuela es la sede del homenaje a Miguel Hidalgo y Costilla, y es el lugar donde se reúnen todas las banderas de las distintas autoridades civiles y tradicionales pues en esa

cultura veneran a este héroe de la independencia. En fin, son muchos los elementos que permean de la cultura local a la identidad organizacional, y si bien esta es conflictiva pues se encuentra entre dos sistemas completamente diversos (el SEM y la cultura zinacanteca), es posible identificar cómo los conceptos que se generan en la estructura formal se decodifican y re-interpretan en términos de los valores de la sociedad local.

El análisis del discurso oficial de la calidad en los programas sectoriales de educación identifica conceptos históricamente arrastrados en cada proyecto, así como otros que se superponen o modifican. Entre ellos, es posible identificar al discurso oficial como una fuente autorizada para generar la imagen de futuro apropiado para el colectivo. Es decir, un proyecto de reforma que se basa en supuestos para decidir qué futuro es el que conviene a “los mexicanos” (aunque se considera complejo poder beneficiar a un colectivo tan enorme y diverso de manera homogénea).

Por otro lado, en el nivel del discurso oficial es posible identificar que el peso y la responsabilidad de la educación han sido históricamente atribuidos a los profesores

Se considera que la identidad organizacional de la Escuela Primaria Melchor Ocampo no podría entenderse sin analizar las relaciones entre esta y las redes inter-organizacionales a las que pertenece. Por un lado, se encuentra la red aquí llamada Colaboración, en la que también encuentran las autoridades civiles y tradicionales del pueblo así como el comité de educación. Aquí destaca la importante participación de la organización y la carga histórica de la misma. Este sistema de red no ha sido impuesto desde afuera, sino que tiene que ver con la naturaleza misma de la localidad en la que se inscribe la organización escolar. Aquí es también importante señalar que la organización ocupa una posición central y diferenciada, al tiempo que goza de una retroalimentación positiva en el discurso y actuar de la sociedad Zinacanteca. Asimismo, desde la teoría de Huxham y Beech (2008), se considera importante señalar que en el sistema Colaboración, la Escuela Primaria Melchor Ocampo tiene una relación de poder de dependencia mutua con el resto de las organizaciones y el beneficio último está orientado a la colectividad.

Por otro lado, se identificó la red denominada Sistema, en la que se ubica a la Escuela Primaria Melchor Ocampo dentro de la compleja malla de relaciones del Sistema Educativo Mexicano (SEM). Esta red ha sido impuesta desde el ápice del gobierno mexicano; como se explica en el apartado anterior, dicha red es vertical y compleja, y la organización escolar Melchor Ocampo ocupa un lugar minúsculo de su estructura general. Aquí, los parámetros deseados de calidad del SEM distan mucho de aquellos logrados por la organización. La leyenda de “el niño que ganó primer lugar de aprovechamiento” se entiende como un mecanismo para contrarrestar la identidad social negativa generada por esta red inter-organizacional.

Se considera que el análisis de las relaciones inter-organizacionales de la escuela puede ayudar a describir el cambio generado a partir de los discursos de la calidad en la educación. El anclaje de la organización en sus redes al que hace alusión Alter y Hage (1993), se observa claramente en los discursos que los actores de la organización hacen referente a la calidad educativa. Mientras que los estándares de calidad del SEM están orientados hacia el logro de resultados concretos en términos numéricos, para los actores organizacionales la calidad en la educación está estrechamente vinculada con la castellanización de los niños. Si bien pareciera que son elementos completamente distintos, para la autora de este trabajo la enseñanza del español, de alguna manera, sí hay una búsqueda real de los actores de la organización por alcanzar los objetivos de calidad planteados en la misión oficial de la organización.

Al inquirir a los actores organizacionales sobre la razón de ser de la escuela, sus respuestas se pueden categorizar en dos: Enseñanza de calidad y Castellанизación de los niños. En el enunciado de misión se establece que “Para lograr una verdadera educación de calidad, nuestra misión en la escuela primaria debe ser la formación de alumnos críticos, reflexivos, que adquieran los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para que sean capaces de enfrentar y resolver los problemas de su vida cotidiana y que se conduzcan con valores fundamentales en la sociedad que participen” (2010). Como se observa, en la misión oficial se hace alusión a la necesidad de enfrentar y resolver los problemas de su vida cotidiana. Entonces, si se toma en cuenta la percepción de las autoridades tradicionales de

la región y de los habitantes del pueblo, donde hacen expresa la relación de inferioridad, desprecio y humillación que han resentido históricamente por hablar su lengua originaria (tzotzil), se considera que los maestros buscan enseñar el español para nivelar esta relación de desigualdad, inequidad y rezago histórico. Entonces, ¿no es esa una forma de ayudar a los niños a desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas para enfrentar los problemas de su vida cotidiana? y, por ende, ¿una manera de brindar una educación de calidad?

En ese mismo sentido, si históricamente el peso de la educación se ha cargado hacia la responsabilidad de los profesores ¿no son ellos quienes tienen la capacidad de intervenir en lo que es deseable y positivo para sus estudiantes? Tristemente, el proceso castrante de castellanización en el que la lengua originaria se desdeña y se privilegia la segunda lengua (español) no es una elección arbitraria de los docentes. Quizá ni siquiera es plenamente consciente sino el resultado de la demanda social local. Inclusive los profesores que no son indígenas tienen como prioridad enseñar el español a sus estudiantes, aun cuando ello implica la repetición de la imposición colonialista de una cultura sobre otra. En general, el cambio en la educación desde los discursos oficiales se entiende en términos de la democracia, la justicia y el desarrollo, donde se reconoce la relación asimétrica entre el grupo poderoso: el Estado (que se incluye en la red inter-organizacional Sistema) y los menos favorecidos, los de menos oportunidades, los grupos en situación de pobreza, los excluidos (ubicando ahí a quienes conforman la red inter-organizacional Cooperación).

El papel de los docentes de zonas marginadas, en el programa de educación 2001, es menospreciado pues textualmente hace referencia a que en estas zonas se encuentran los docentes con menos experiencia y menor preparación profesional. Esto, desde el punto de vista de la imagen, es un elemento adicional a la carga negativa que la organización recibe del sistema oficial. Se considera que tal percepción no es exclusiva de ese texto escrito, sino que priva en la retroalimentación implícita que la organización recibe desde el exterior.

Entonces, la calidad en el nivel del discurso es entendida como un regulador social, que esboza una imagen apropiada de futuro en la que el docente desempeña un papel fundamental. Aquí es interesante observar cómo en la práctica tal imagen de futuro dista de

manera significativa entre aquella planteada por el SEM y las necesidades y quejas de una sociedad como la zinacanteca.

Respecto del cuestionamiento sobre la relación existente entre el discurso oficial de la calidad educativa y la interpretación del mismo en la organización escolar, es importante recordar la importancia de la relación directamente proporcional entre la congruencia de los objetivos de la reforma con la identidad de la organización. Los proyectos de la modernización están fuertemente arraigados en el proceso de las sociedades, las tecnologías, la evaluación estandarizada y el progreso económico, pero ello poco tiene que ver con la realidad de la Escuela Primaria Melchor Ocampo. En una primaria donde existe una sola computadora cuyo software no ha sido actualizado en más de seis años y que por ende no se puede utilizar, y a la que muchos niños son enviados con el único objetivo de que reciban el desayuno escolar, queda muy lejos la noción de un futuro de país de primer mundo, con una posición competitiva en el contexto internacional. Así, la escuela primaria Melchor Ocampo ha desarrollado mecanismos de defensa organizacional que, como lo explican Meyer y Rowan (1977), generan dos estructuras paralelas. Por un lado, en la organización formal se siguen los procesos impuestos (pues ellos no solo legitiman sino que son determinantes para la supervivencia de la escuela) y, por el otro, una estructura informal en la que se atienden las particularidades y características de la sociedad y las tradiciones locales.

Desde la teoría de Czarniawska y Sevón (1996) es posible observar cómo el modelo organizacional de la calidad ha sido permanentemente transformado y re-transformado en su viaje por el Sistema Educativo Mexicano. Esto se puede explicar desde diversos puntos de vista; por un lado, el concepto surge en un campo organizacional de la fábrica, y se ha trasladado a la educación, sufriendo ahí importantes modificaciones e interpretaciones difusas. Prueba de lo antes descrito son las teorías de desarrollo organizacional entendidas como equivalentes a las teorías de la calidad en los discursos oficiales de la educación en México (ver apartado 4.2.4 de este documento).

Las escuelas son sometidas a procesos de estandarización, evaluación y homogenización en la búsqueda de calidad educativa; sin embargo, en la realidad, las características y

necesidades específicas de la población zinacanteca son las fuerzas que transforman las etiquetas del discurso. Así, podemos decir que la identidad organizacional, fuertemente influenciada por la cultura local, es el filtro a través del cual el cambio es interpretado y traducido.

Entonces, respecto de los cambios que han ocurrido como consecuencia de la implementación del modelo de calidad educativa, se considera que el cambio no ha sido institucionalizado en términos de los elementos y los objetivos que componen las diversas reformas educativas. Al tratarse de repetidas superposiciones de conceptos regidos bajo la misma etiqueta de la calidad, no podría hablarse de un cambio genuino, pero sí de una inclusión del término calidad educativa en la legitimación de los discursos de la organización escolar. En el proceso de secuencia hacia la institucionalización que proponen Tolbert y Zucker (1996), es posible ver cómo bajo el estandarte de la calidad educativa, el SEM ha introducido nuevas ideas y modificaciones, que no han sido adecuadamente introducidos o rutinizados en los procesos educativos. La queja de los profesores de falta de capacitación y de materiales esenciales para promover el cambio, hacen evidente que existe una simulación en las reformas, o bien, esfuerzos incompletos para lograr una sedimentación de los procesos. Lo único que se ha mantenido constante en este proceso es el nombre de calidad educativa y la búsqueda aparente de la innovación para mejorar.

Como alternativas al isomorfismo organizacional, Erlingsdóttir (199) llamó isopraxismo al proceso en que una idea ha sido de hecho transformada en acción generando nuevas rutinas, e isonymismo al proceso de adopción de los mismos nombres para diferentes formas y prácticas. Se considera que, en este caso, no se podría hablar ni de isomorfismo, ni de isonymismo ni de isopraxismo, pues no ha habido ningún cambio de rutinas ni transformación en las prácticas, sino que se ha renombrado en múltiples ocasiones a distintos modelos organizacionales y teorías de la educación bajo la etiqueta de calidad educativa. Se considera entonces que esta es una nueva alternativa al isomorfismo organizacional; la autora de este trabajo identifica a este proceso de cambio como resultado de la transferencia de un modelo como isonomeismo, pues sí existe un cambio en el lenguaje (se introdujo y afianzó en el discurso la etiqueta de lenguaje: calidad educativa),

pero ha sido el mismo nombre que se ha asignado para denominar a las mismas prácticas de antaño. En palabras de uno de los actores organizacionales “es lo mismo pero con diferentes nombres”.

Entonces, respecto de la pregunta central que dio origen a la presente investigación, en la que se cuestiona cómo afectan los referentes identitarios de una organización en el cambio que resulta de la transferencia de un modelo organizacional, podría concluirse que la identidad organizacional tiene una importancia crucial en la interpretación que los actores hacen del modelo que se busca transferir. La interferencia del tiempo, el espacio y el contexto en el proceso de codificación-decodificación de la calidad educativa, así como los procesos incompletos e ineficientes de implementación de las innovaciones educativas, dejan un amplio margen para la interpretación de las reformas, y han logrado por ello cambios únicamente en el plano discursivo. No obstante, aunque las etiquetas del lenguaje se han modificado (los actores hablan de calidad, competencias, modernización, etcétera), la realidad es que la vida cotidiana transcurre sin cambios que se puedan atribuir a la racionalidad de la reforma.

El viaje de la calidad desde el contexto de la fábrica y la empresa hacia la educación ha sufrido dramáticas modificaciones. De los modelos de la calidad propuestos por los *gurús*, a lo que el SEM ha denominado calidad educativa, apenas se identifican vestigios de modelos que ya son obsoletos en el contexto de la empresa. El concepto de calidad determinada por las necesidades del cliente se confronta con los modelos de la calidad educativa determinada en función del proceso de enseñanza y determinada en términos numéricos y estandarizados, sin considerar las complejas particularidades de las diversas regiones de México.

La escuela en la que se realizó la investigación no encuentra congruencia entre sus particularidades y necesidades con aquellas que se plantean el proyecto de Modernización de la Educación en México. Los niños de esa escuela se dedican a estudiar y ayudar para el sustento familiar, la energía eléctrica es un lujo y privilegio de pocos, su lengua y su cultura son considerados por ellos mismos como un obstáculo para el desarrollo, su forma de ver el mundo es distinta a la de la sociedad mestiza...ante estas y otras diferencias abismales

surge la pregunta: ¿cómo pueden asimilar entonces que sus maestros les hablen de proyectos, de eficiencia, de globalización y que midan sus habilidades mediante exámenes en una lengua distinta a la suya? El resultado es violento para esa comunidad originaria. Se considera que estos procesos homogeneizantes reafirman las diferencias y las comparaciones tienen un resultado negativo en la organización.

Por ello, se cree que los procesos de cambio en la educación se reducen al discurso y a la simulación. Mientras las diferencias se acentúan y los problemas sociales aumentan, se continúan evaluando a niños de la capital del país con niños con desnutrición que apenas tienen acceso a un techo digno; todos regidos bajo un sistema uniforme. Los resultados desastrosos son atribuidos a los docentes, quienes cargan con el peso de ser señalados como “malos maestros”.

La vida de la organización Melchor Ocampo se rige apaciblemente al margen del SEM. Sin embargo, esto no puede ni debe expresarse jamás. La importancia de simular los procesos marcados por el Sistema Educativo Mexicano se entiende en el contexto de la legitimidad y la supervivencia organizacional; sin embargo, lo que es esencial para la organización está determinado por la estructura informal (la red de organizaciones locales). Una sociedad con importantes carencias y demandas sociales que presiona a la organización formal a adecuarse a sus reglas; el misticismo y la religiosidad de la cultura zinacanteca envuelve a la escuela constitucionalmente laica, y son sus valores y creencias las fuerzas ocultas que determinan la congruencia de la identidad de la organización con los objetivos planteados desde las más altas estructuras de educación en México. Se piensa que esta organización escolar inscrita en una sociedad rezagada y marginada se ha fusionado con su entorno, y reorientado su quehacer hacia la reducción de la brecha que separa a ese pueblo indígena con el resto de la sociedad chiapaneca.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. & West, M. (2001). *Hacia las escuelas eficaces para todos-Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea, S.A.
- Albert, S. & Whetten, D.A. (1985). Organizational identity. En Cummings, L.L. y Staw, B.M. (Eds.). (1985). *Research in organizational behavior*, vol.7, (pp. 263-295). Greenwich: Jay Press.
- Albert, S., Ashforth, B. & Dutton, J.E. (2000). *Academy of Management Review*, 25(1), 13-17.
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006, *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 147-165.
- Alter, C. & Hage, J. (1993) *Organizations working together*, (volume 191). Estados Unidos: Sage Library of Social Research/ SAGE publications.
- Alvesson, M. & Deetz, S. (1996). Critical theory and postmodernism approaches. En Clegg, S., Hardy, C. y Nord, W. (1996). *Handbook of organization studies* (pp. 191-217). Londres: SAGE publications.
- American Society for Quality (s/f). A. V. Feigenbaum, *Laying the foundations of modern quality control*. Recuperado de http://asq.org/about-asq/who-we-are/bio_feigen.html
- Arnal, del Rincón y Latorre (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Lapor.
- Bachmann, R. & Zaheer, A. (2008). Trust in inter-organizational relations. En Cropper, S., Ebers, M., Huxham, C., Smith, P. (Eds.) (2008). *The Oxford handbook of inter-organizational relations* (pp. 533-554). Estados Unidos: Oxford University Press
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

- Basu, R. (2004). *Implementing Quality*. Gran Bretaña: Ltd. Padstow Cornwall.
- Berger, T. & Luckman, P. (1966). The social construction of reality. En Calhoun, C., Gerteis, J., Moody, J., Paff, S. y Virk, I. (2007). *Contemporary Sociological Theory*, 2ª ed. (pp. 43-51). Reino Unido: Blackwell Publishing, Ltd.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson educación
- Bourdieu, P., Chambordeon, J.C. & Passeron, J.C. (1975). *El oficio del sociólogo, Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2000): *Propos sur le champ politique*. Lyon: Presses Universitaires
- Brown, A.D. (1997). Narcissism, identity and legitimacy. *Academy of Management Review*, 22(3), 643-686.
- Brunsson, N. & Olsen (2007). *La reforma de las organizaciones*. México D.F.: CIDE.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel lingüística.
- Camacho, S. (2001). Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANMEB. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 401-423.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2003) *Ley de Planeación, Nueva Ley* publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de enero de 1983, Última reforma publicada DOF el 13 de junio de 2003, México.
- Cancian, F. (1992). State and church effects on community boundaries of Zinacantán. En Esponda, V.M., Pincemin, S. y Rosas, M. (Comp.) (1992). *Antropología Mesoamericana- Homenaje a Alfonso Villa Rojas* (pp. 217-229). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Talleres Gráficos del Estado
- Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: Editorial La Muralla.

- Castel, R. (2005). Desafiliación y afiliación en Europa Occidental. En Reina, L., Lartigue, F., Dehouve, D. y Gros, C. (Eds.) (2005). *Identidades en juego, Identidades en guerra* (pp.27-38). México, D.F.: CNCA-INAH, CIESAS
- Castells, M. (1997) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Volumen 2: El poder de la identidad. Madrid: Alianza Editorial
- Clegg, S., Rhodes, C. & Kornberger, M. (2007). *Organization Studies*, 28(04), 495-513.
- Cohen, A. (2000). *Signifying identities. Anthropological perspectives on boundaries and contested values*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- Collier, G. (1992). Los zinacantecos en su mundo contemporáneo. En Esponda, V.M., Pincemin, S. y Rosas, M. (Comp.) (1992). *Antropología mesoamericana- Homenaje a Alfonso Villa Rojas* (pp. 189- 215). Chiapas, México: Talleres Gráficos del Estado.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2009). Tzotziles - Batsil Winik' Otik / Tzeltales - Winik Atel (tseltal). Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=615:tzotziles-batsil-winik-otik--tzeltales-winik-atel-tseltal&catid=54:monografias-de-los-pueblos-indigenas&Itemid=62
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Sistema de Información Cultural (2006). Tzotziles. Recuperado de http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=inali_li&table_id=51
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social* (Edición Revisada) Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España, S.A. U.
- Corley, K.G. & Gioia, D.A. (2004). Identity ambiguity and change in the wake of a corporate spin-off. *Administrative Science Quarterly*, 49. 173-208
- Corley, K.G., Gioia, D.A. & Fabbri, T.(2008). *Organizational identity & learning: uncovering subtle aspects of organizational learning*. Recuperado de <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olk4/papers/>

- Cortés Rodríguez, L. y Camacho Adarve, M. (2003) *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona, España: Octaedro.
- Creemers, B. (1997). Las metas de la eficacia escolar y la mejora de la escuela. En Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L y Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp 37-50). México: Aula XXI/Santillana.
- Cropper, S., Ebers, M., Huxham, C. & Smith, P. (2008). Introducing inter-organizational relations. En Cropper, S., Ebers, M., Huxham, C., Smith, P. (Editores) (2008). *The Oxford handbook of inter-organizational relations* (pp. 3-21). Estados Unidos: Oxford University Press
- Crosby, P.B. (1984). *Quality Without Tears, the art of hassle-free management*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Cummings, T. & Worley, C. (2007). *Desarrollo organizacional y cambio*, 8ª ed. México, D.F. México: Thomson Editores.
- Czarniawska (1997). *Narrating the organization*. Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- Czarniawska, B. & Sevón, G. (Eds.) (2005). *Global ideas. How ideas, objects and practices, travel in the global economy*. Suecia: CBS Pres
- De Gaulejac, V. (2005). Historia de vida: Entre sociología clínica y psicoanálisis. En de Gaulejac, V., Rodríguez, S. E. y Taracena, E. (Coord.) *Historia de vida. Psicoanálisis y sociología clínica* (pp.19-48). México, DF: Edición de la Universidad de Querétaro en colaboración con la Asociación Metáfora, A. C
- De La Garza, T., E. (1983). *El método del concreto-abstracto-concreto*. México, DF: Cuadernos Teoría y Sociedad, UAM-I
- De Vires, W. (2005). *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. España: Netbiblo, S.L.

Debaig, M. y Huete, L.M. (1992). Conceptos y métodos de la calidad total. *IESE*, Nota técnica de la División de Investigación. Barcelona.

Dehouve, D. (2005). Introducción. En Reina, L., Lartigue, F., Dehouve, D. y Gros, C. (Eds.) (2005). *Identidades en juego, Identidades en guerra* (pp.19-26). México, D.F.: CNCA- INAH, CIESAS.

Deming, W. E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Madrid: Díaz de Santos.

----- (1993). *The New Economics For Industry, Government & Education*, 2a ed. (pp. xiii-114). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study.

----- (2000). Principles for transformation of western management. En Deming, W. E. (2000). *Out of the Crisis* (primera edición de MIT Press) (pp. 18-96). Estados Unidos: MIT Press.

Diario Oficial, Órgano del gobierno constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Tomo LXXXVIII, Núm. 35, pp. 849-850.

Diario Oficial, Órgano del gobierno constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, lunes 20 de diciembre de 1946, Tomo CLIX, Núm. 49, pp. 3.

Diario Oficial, Órgano del gobierno constitucional de los Estados Unidos Mexicanos , lunes 9 de junio de 1980, Segunda sección, pp.2.

Diario Oficial, Poder Ejecutivo, Secretaría de Gobernación, martes 28 de enero de 1992, pp.1.

Diario Oficial, Poder Ejecutivo, Secretaría de Gobernación, viernes 5 de marzo de 1993, pp.1.

Díaz, L. & Rosales, R. (2003). *Metaevaluación. Evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*, volumen 3 de Colección Agora. San José, Costa Rica: EUNED.

Díaz, R. (1993). Experiencias de la identidad. *Revista internacional de filosofía política*, 2, 63-74.

- Donoso, R. (1999). *Mito y educación*. Argentina: Espacio Editorial.
- Dutton, J.E. & Dukerich, J.M. (1991). Keeping an eye on the mirror: image and identity in organizational adaptation. *Academy of Management Journal*, 34(03), 517-554.
- Escamilla, M.G. (1995). ¿A qué jugaremos?, Identidad étnica y espacios simbólicos a partir del olvido de los juegos tradicionales entre los Purépecha. En Pérez, A. (Ed.) (1995), *La identidad: imaginación, recuerdos y olvidos* (pp. 67-81). México, D.F.: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.
- Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE, Secretaría de Educación Pública (2009). Resultados de la prueba ENLACE 2009 por escuela. Recuperado de <http://201.175.42.249/Enlace/Resultados2009/Basica2009/r09CCT.asp>
- Evans, J. & Lindsay, W.M. (2008). Philosophies and Frameworks. En *The Management and Control of Quality*, 7a ed. (pp. 91-150). Mason: Thomson South-Western.
- Fábregas, A. (2008). *Chiapas- Culturas en movimiento*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Editorial Culturas en Movimiento
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa, 2ª ed. Coruña/Madrid: Ediciones Morata, S.L. /Fundación Paideia Galiza.
- Foreman, P. & Whetten, D.A. (2002). Member's identification with multiple-identity organizations. *Organization Science*, 13(06), 618-635.
- Fundación Cotec para la Innovación Tecnológica (2003). *Nuevos mecanismos de transferencia de tecnología*. Madrid: Gráfica Arias Montano.
- Gairín, J. (2003). *La calidad en educación. Algunas reflexiones en relación con la Ley de calidad*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.
- Galaskiewics, J. (1979). *Exchange Networks and Community Politics* (vol. 75). Beverly Hills, Estados Unidos; Londres, Inglaterra: SAGE Publications/SAGE Library of Social Research.

- Geddes, M. (2008). Inter-Organizational Relationships in Local and Regional Development Partnerships. En Cropper,S., Ebers, M., Huxham, C., Smith, P. (Ed.) (2008). *The Oxford Handbook of Inter-Organizational Relations* (pp.203-230). Estados Unidos: Oxford University Press.
- Gimeno, J. (Ed.) (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: MEC/CIDE.
- Gioia, D., Schultz, M. & Corley, K. (2000) .Organizational identity, image, and adaptative instability. *Academy of Management Review*, 25(01), 63-81.
- Griffith, S. A. (2006). Currículo, estándares y evaluación de la calidad en la educación. Revista PRELAC, 3, 74-83. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151586>
- Grinberg L. y Grinberg R. (1980). *Identidad y cambio*. Barcelona, España: Ediciones Paidós, Ibérica, S.A.
- Guajardo, E. (1996). *Administración de la calidad Total- Conceptos y enseñanzas de los grandes maestros de la calidad*. México: Editorial Pax.
- Guba, E. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Denzin, N.K. (1994). *Handbook of Qualitative Research* (pp.105-117). California Thousand Oaks, Sage.
- Hatch, M.J. & Schultz, M. (2005). *Comunicação e Sociedade*, 8, 115-139.
- Hall, R. H. (1996). *Organizaciones: Estructuras, procesos y Resultados*. México: Prentice Hall.
- Hernández, S. R., Baptista, L. P., Fernández, C. C., & Limón, C. S. (2006). *Fundamentos de metodología de la investigación: Bachillerato*. México: McGraw-Hill.
- Hernes, T. (2003). Enabling and Constraining Properties of Organizational Boundaries. En Paulsen, N. y Hernes, T. (Editores) (2003). *Managing Boundaries in Organizations: Multiple Perspectives* (pp. 35-54) Nueva York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan

- Hogg, M.A. & Terry, D.J. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *The Academy of Management Review*, 25(01), 121-140.
- Hopkins, D. (1997). La Base de Conocimientos de Mejora de la Escuela. En Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. & Lagerweij, N. (1997). *Las Escuelas Eficaces. Claves para Mejorar la Enseñanza*. México: Aula XXI/Santillana
- Huxham, C., Beech, N. (2008). Inter-Organizational Power. En Cropper, S., Ebers, M., Huxham, C., Smith, P. (Editores) (2008). *The Oxford Handbook of Inter-Organizational Relations* (pp. 555-579). Estados Unidos: Oxford University Press
- Ishikawa, K. (1994). *Introducción al control de calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Íñiguez, L. (Ed.) (2006). *Análisis del discurso- Manual para las ciencias sociales, nueva edición revisada y ampliada*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Izar, J.M. y González, J.H. (2004). *Las 7 herramientas básicas de la calidad: descripción de las 7 herramientas para mejorar la calidad y aumentar la productividad*. San Luis Potosí: Editorial Universitaria Potosina.
- Juárez (2000). La reforma educativa- Una conjugación entre sujeto y proyecto, *Revista de Educación / Nueva Época*, 14.
- Juran Institute, Inc. (2009). Our founder. En *The Juran Institute*. Recuperado de http://www.juran.com/about_juran_institute_our_founder.html
- Juran, J.M. (1986). *The Quality Trilogy, A universal approach to managing for quality*. En Juran Institute, Inc. (2009). Recuperado de <http://www.juran.com/downloads/TheQualityTrilogy.pdf>
- Kenis, P. & Oerlemans, L. (2008). The social network perspective. Understanding the structure of cooperation. En Cropper, S., Ebers, M., Huxham, C., Smith, P. (Eds.) (2008). *The Oxford Handbook of Inter-Organizational Relations* (pp. 289-312) Estados Unidos: Oxford University Press

- Kertzer, David I. (1988). *Ritual, Politics and Power*. Binghamton, Nueva York: Yale University Press.
- Knoke, D. & Chen, X. (2008). Political Perspectives on Inter-Organizational Networks. En Cropper,S., Ebers, M., Huxham, C., Smith, P. (Editores) (2008). *The Oxford Handbook of Inter-Organizational Relations* (pp. 441-472) Estados Unidos: Oxford University Press.
- Kornblit, A. (2007). *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*, 2ª ed. Buenos Aires : Biblos.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. En Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A.P. (Coordinadores)(2001). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal :Gaëtan Morin
- Larrea, A. P. (1991). *Calidad de servicio: Del marketing a la estrategia*. Madrid: Díaz de Santos.
- Latapí, P. (1998) Un siglo de educación en México. Vol. II. México: Fondo de Cultura Económica, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- (2004) Un siglo de educación en México. Vol. I México: Fondo de Cultura Económica
- Lotia, N., & Hardy, C. (2008). Critical Perspectives on Collaboration. En Cropper,S., Ebers, M., Huxham, C., Smith, P. (Editores) (2008). *The Oxford Handbook of Inter-Organizational Relations* (pp. 366-389). Estados Unidos: Oxford University Press
- Lucena, M. (2004) *Así vivían los Aztecas*, 2ª ed. Madrid: Grupo Anaya, S.A.
- Mandell, M. & Keast, R. (2008). Voluntary and community sector partnerships- current inter-organizational relations and future challenges. En Cropper,S., Ebers, M., Huxham, C., Smith, P. (Edis.) (2008). *The Oxford Handbook of Inter-Organizational Relations* (pp. 175-201) Estados Unidos: Oxford University Press.

- Margolis, S. & Hansen, C. (2002). A model for organizational identity: exploring the path to sustainability during change. *Human Resource Development Review*, 1(03), 277-303.
- Marshall, N. (2003). Identity and difference in complex projects: Why boundaries still matter in the “boundaryless” organization. En Paulsen, N. y Hernes, T. (Eds.) (2003) *Managing Boundaries in Organizations: Multiple Perspectives* (pp. 55-75) Nueva York: Palgrave Macmillan
- Martín, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Martínez (2000). Los procesos de reforma educativa, Entrevista con Cecilia Fierro Evans, *Revista de Educación*, 14.
- Matos, J. (1992). El indigenismo: recuento y perspectivas. En Esponda, V.M., Pincemin, S. y Rosas, M. (Comps.) (1992). *Antropología Mesoamericana- Homenaje a Alfonso Villa Rojas* (pp. 417-443). Chiapas: Talleres Gráficos del Estado
- Meneses, E. (1998). *Tendencias oficiales educativas en México, 1821-1911*, 2ª ed. México: Editorial Porrúa.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. En Powell y DiMaggio (1999) *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional* (PP.79-103). México, D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Miranda, F.J., Chamorro, A. & Rubio, S. (2007). *Introducción a la gestión de la calidad*. Madrid: Delta publicaciones.
- Morales, L.J. (1992). Las políticas indígenas en los últimos sexenios. En Esponda, V.M., Pincemin, S. y Rosas, M. (Compiladores) (1992). *Antropología Mesoamericana- Homenaje a Alfonso Villa Rojas* (pp. 445-448). Chiapas: Talleres Gráficos del Estado
- Mogavero, L. N., & Shane, R. S. (1982). *What every engineer should know about technology transfer and innovation*. New York: M. Dekker.

- Montaño, L. (2000). La transferencia de modelos organizacionales-Una propuesta analítica- El ejemplo de la Administración de la Calidad. *Revista Administración y Organizaciones*, 3(05), 9-23.
- Morse, J. (Ed.)(2006). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa, 1ª reimp., Colombia: Universidad de Antioquia.
- Murillo, F. (Coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Nag, R., Corley, K. & Gioia, D. (2007). The intersection of organizational identity, knowledge, and practice: attempting strategic change via knowledge crafting. *Academy of Management Journal*, 50(04), 821-847.
- Noriega, M. (2004). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*, 1ª reim. México: Plaza y Valdés, S.A.- Universidad Pedagógica Nacional.
- Olsen (2007). La Reforma de las Organizaciones Institucionalizadas. En Brunsson, N. y Olsen (2007). *La Reforma de las Organizaciones* (pp.35-63). México D.F.: CIDE.
- Ornelas, C. (2009). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*, 11ª reimp. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, S. (1995). El Proceso de Elaboración de una Identidad Religiosa; El Caso del Espiritualismo Trinitario Marino. En Pérez, A. (Ed.) (1995), *La Identidad: Imaginación, Recuerdos y Olvidos* (pp.19-28). México, D.F.: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.
- Pacheco, A.A. & Cruz, M.C. (2006). *Metodología Crítica de la investigación. Lógica, procedimiento y técnicas*. México: Grupo Patria Cultural-CECSA.
- Paulsen, N. (2003). “Who are we now?”: Group identity, boundaries and the (re)organizing process. En Paulsen, N. y Hernes, T. (Eds.) (2003). *Managing Boundaries in*

- Organizations: Multiple Perspectives* (pp. 14-34). Nueva York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.
- Paulsen, N. & Hernes, T. (Editores) (2003). *Managing Boundaries in Organizations: Multiple Perspectives* Nueva York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.
- Pereira, M., de Pádua, A. & Moreira, A.A. (2008). The construction of organizational identity: discourses on a brazilian private railroad. *Brazilian Administration Review*, 5(03), 177-192.
- Pérez, A. (Ed.) (1995). *La Identidad: Imaginación, Recuerdos y Olvidos*. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.
- Pérez, R., López, F., Peralta, M.D. & Municio, P. (1988). *Hacia una Educación de Calidad, Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid: Narcea.
- Perrucci, R. & Pilisuk, M. (1970). The interorganizational bases of community power. En Evan, W. (1978). *Interorganizational Relations- Selected readings* (ed. Americana), (pp. 266-290). Estados Unidos: University of Pennsylvania Press.
- Philip Crosby Associates (s/f). Philip B. Crosby, Biography. Recuperado de <http://www.philipcrosby.com/25years/crosby.html>
- Powell, W.W. & DiMaggio, P.J. (1999). *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Powell, W. (2001). Expansión del análisis institucional. En Powell, W.W. y DiMaggio, P.J. (1999). *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional* (pp.237-260) México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Prasad, B.(1998) A method for measuring total value towards designing goods and services. The TQM Magazine,10 (4),pp. 258-275
- Pirsig, R.M. (1976). *Zen and the Art of Motor cycle maintenance*. Londres: Corgi Books.

- Puusa, A. & Tolvanen, U. (2006). Organizational identity and trust. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 11(02), 29-33. Recuperado de http://ejbo.jyu.fi/pdf/ejbo_vol11_no2_pages_29-33.pdf
- Rafaeli, A. & Vilnai-Yavetz, I. (2003). Discerning organizational boundaries through physical artifacts. En Paulsen, N. y Hernes, T. (Eds.) (2003). *Managing Boundaries in Organizations: Multiple Perspectives* (pp. 188-210). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Ravasi, D. & Rekom, J. (2003). Key issues in organizational identity and identification theory. *Corporate Reputation Review*, 6(02), 118-132.
- Ravasi, D. & Schultz, M. (2006). Responding to organizational identity threats: exploring the role of organizational culture. *Academy of Management Journal*, 49(03), 433-458.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª ed. Disponible en <http://www.rae.es/rae.html>
- Reina, L. & Lartigue, F. (2005). Presentación general. En Reina, L., Lartigue, F., Dehouve, D. y Gros, C. (Eds.) (2005). *Identidades en juego, Identidades en guerra* (pp.11-18). México, D.F.: CNCA-INAH, CIESAS
- Reina, L., Lartigue, F., Dehouve, D. & Gros, C. (Eds.) (2005). *Identidades en juego, Identidades en guerra*. México, D.F.: CNCA-INAH, CIESAS
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L & Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. México: Aula XXI/Santillana.
- Ríos, R.M. (2003). Reapropiación de modelos y construcción de la identidad organizacional. *Iztapalapa*, 55(18), 69-100.
- Ríos, R.M. (2006). *La construcción de la identidad organizacional en la reapropiación de modelos-El caso del CIESAS* (Tesis inédita de Doctorado en Estudios Organizacionales). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad IztaPalapa. México, D.F.

- Rodríguez, H. (2004). *Epistemología y Calidad Educativa; Principio Filosófico, Conceptos y Lógica Valorativa*. México: Dríada.
- Rodríguez, R. (2002). *Educación y Estándares. Marco Teórico y una Propuesta para una Aplicación Efectiva*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ruiz, C. (Coord.) (2004). *Políticas Sociolaborales: Un Enfoque Pluridisciplinar*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ruiz, J.I. (1999). *Metodología de la investigación*, 2ª ed. Bilbao: Universidad de Deusto
- Santos Guerra, M. (Coord.) (2003). *Trampas en Educación; el discurso sobre la Calidad*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Schmelkes, S. (1997). *La Calidad en la Educación Primaria. Un estudio de caso*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Scott, S. & Lane, V. (2000) A stakeholder approach to organizational identity. *Academy of Management Review*, 25(01), 43-62.
- Shamir, B. & Melnik, Y. (2003). Some organizational consequences of cultural differences in boundary permeability. En Paulsen, N. y Hernes, T. (Editores) (2003). *Managing Boundaries in Organizations: Multiple Perspectives* (pp. 261-301) Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Schruijer, S. (2008). The Social Psychology of Inter-Organizational Relations. En Cropper, S., Ebers, M., Huxham, C., Smith, P. (Eds.) (2008). *The Oxford Handbook of Inter-Organizational Relations* (pp. 417-440). Estados Unidos: Oxford University Press
- Secretaría de Educación Pública (1984). Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. 1984-1988. México, D.F.: SEP.
- (1989). Programa para la Modernización Educativa. 1989-1994. México, D.F.: SEP.

----- (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006: Por una Educación de Buena Calidad para Todos Un Enfoque Educativo para el Siglo XXI. México, D.F.: SEP.

----- (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* [versión digital PDF]. México: Comisión Nacional de Textos Gratuitos.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Nuestra Institución, Historia de la SEP, Creación de la Secretaría de la Educación Pública*. Portal de la SEP. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP?page=1

Secretaría de Educación Pública, portal del Estado de Chiapas (2010). *Ficha técnica municipal. Zinacantán*. Retirado el 20 de enero de 2010, de http://www.educacionchiapas.gob.mx/pdfs/planeacion_archivos/Ficha_Zinacantan.pdf

Shotter, J. & Gergen, K. (Ed.) (1989). *Texts of Identity*. California: SAGE publications Ltd.

Scott, W.R. & Meyer, J. (2001). La organización de los sectores sociales: proposiciones y primeras evidencias. En Powell, W. y DiMaggio (2001). *El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional* (pp.154-192). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Summers, D. (2006). *Administración de la calidad*. Edo. de México: Pearson educación.

Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

The W. Edwards Deming Institute (2011) *The Deming System of Profound Knowledge*. En *The W. Edwards Deming Institute*. Recuperado de <http://deming.org/index.cfm?content=66>

Tolbert, P. & Zucker, L. (1996). The Institutionalization of Institutional Theory, en Clegg, S. y Hardy, C. *Handbook of Organization Studies* (pp.175-190). Londres, Inglaterra: SAGE.

Topolsky, J. (1992). *Metodología de la Historia*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

- Toranzos, L. (1996). Evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación, 10*, 63.
- Turner, V. (1985). La antropología del performance .En Geist, I. (2002). *Antropología del Ritual*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- UNESBIB base de datos bibliográficos (2007). *Tesoro de la UNESCO*, 15ª ed. Recuperado de <http://databases.unesco.org/thessp/>
- Van Dijk, T.A. (2003). *Ideología y discurso*, 2ª ed. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.
- Waernes (2007). Implementación e identidad institucional. En Brunsson, N. y Olsen (2007). *La Reforma de las Organizaciones* (pp. 219-244). México D.F.: CIDE.
- Wels, H. (2003). Formidable fences: organizational cooperation and boundary bullies in Zimbabwe. En Paulsen, N. y Hernes, T. (Editores) (2003). *Managing Boundaries in Organizations: Multiple Perspectives* (pp. 211-225) Nueva York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan
- Whetten, D.A. y Mackey, A. (2002). A social actor conception of organizational identity and its implications for the study of organizational reputation. *Business & Society, 41(04)*, 393-414.
- Lakomski, G. (2005). Leadership: paradoxes and new direction. En Wong, K. y Evers, C. (Eds.) (2001). *Leadership for quality schooling. International perspectives* (pp.116-133). Nueva York: Routledge/Falmer.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and Methods*. California, Estados Unidos: SAGE.
- Yzaguirre, L. (2006). Certificación de organizaciones educativas en México, en Rosario, V., Espinoza, E., Vargas, R., Arroyo, J., González, V. (2006). *Acreditación y Certificación de la educación superior: Experiencias, realidades y retos para las IES* (pp.509-516). México: Universidad de Guadalajara.

Zemelman, H. (1987). *Uso Crítico de la Teoría-En Torno a las Funciones Analíticas de la Totalidad*. México, DF: El Colegio de México-Universidad de las Naciones Unidas.

Apéndice A

Simbología de las transcripciones

Para la transcripción de los textos, se adaptó la simbología propuesta por Payrató (1995, en Casaglia, 2007:352-356). A continuación se presenta una tabla en la que se incluyen los símbolos utilizados para las transcripciones de los textos orales documentados mediante conversaciones o entrevistas.

PAUSAS Y SOLAPAMIENTOS	
Alargamiento (distintos grados)	: :: :::
Pausa breve	(p<5'')
Pausa larga	(p≥5'')
Pausa media	(p<1)
Solapamiento	[[]]
ASPECTOS PROSÓDICOS	
Secuencia tonal terminal en descenso	↓
Secuencia tonal terminal en ascenso	↑
ASPECTOS VOCALES	
Intensidad muy fuerte	[(FF) Texto afectado]
Intensidad muy suave	[(PP) Texto afectado]
Tempo desacelerado	[(DC) Texto afectado]
Desaceleración 'grave'	[(DCC) Texto afectado]
Tempo acelerado	[(AC) Texto afectado]
Duda	m::
Sonríe mientras habla	[(@) Texto afectado]
Ríe mientras habla	[(@@) Texto afectado]
OTROS	
Lenguaje indirecto	"Texto afectado"
Texto incomprensible para la transcripción	(incomprensible)

Fuente: Adaptado de Payrató (1995, en Casaglia, 2007:352-356)

Apéndice B

Guía de entrevista a Regidor de Zinacantán

Temas iniciales a tratar:

1. Mostrar credenciales
2. Explicación de motivos
3. Confidencialidad
4. Autorización grabar
5. ¿Dudas?

¿Usted es de aquí de Zinacantán?

¿Qué sabe usted sobre la primaria? ¿Alguna **historia** o anécdota?

¿Qué le cuenta la gente que ha estudiado en la Melchor?

¿Qué cosas de la Melchor han **cambiado** desde que la conoce?

¿Qué cosas de la Melchor **no cambian** a pesar del tiempo?, ¿Siguen iguales?

¿Cuál es la postura de las autoridades civiles ante la escuela **monolingüe y bilingüe**?

¿Cuál es la relación del Ayuntamiento con las escuelas de Zinacantán?

Como Ayuntamiento, ¿qué aspectos de las escuelas les interesan más?

¿Cómo resuelve el ayuntamiento el problema del **lenguaje** con los maestros?

¿En qué tipo de **actividades trabajan juntos** el Ayuntamiento con maestros o directivos de la escuela?

¿Qué considera que opina la **comunidad** sobre la Melchor?

¿Cómo se manejan los asuntos de los **partidos políticos** en Zinacantán?

¿Qué relación ve usted entre los partidos políticos y la Escuela Melchor Ocampo?

¿Qué le parece a usted la relación que tiene la **Escuela con la Iglesia** católica?

¿En qué se compara la Melchor del **resto de las escuelas** de Zinacantán?

¿Qué considera que es **lo más importante** para la Melchor?

¿Le gustaría hacer algún **comentario adicional**?

En caso de ser necesario, ¿**puedo volver** con usted para hacerle alguna pregunta que me surgiera?

Apéndice C

Guía de entrevista a directivos de la Escuela Melchor Ocampo

Asuntos iniciales a tratar:

1. Mostrar credenciales
2. Explicación de motivos
3. Confidencialidad
4. Autorización grabar
5. ¿Dudas?

Generalidades sobre Zinacantán

¿Cuántos años tiene de servicio?

¿En qué otros lugares ha trabajado, además de la Melchor Ocampo?

¿Cómo es la vida de **trabajo en Zinacantán**?

¿Usted **habla tzotzil**?, o *¿Cómo le hace para comunicarse aquí?*

¿Cómo es su relación con las **autoridades locales**?

¿Cómo se **definen los límites de su autoridad y la de las autoridades civiles y religiosas**?

¿Cómo es la interacción con los padres de familia? , ¿Cómo se logra el entendimiento entre la Escuela y los papás de los niños?

Cuando quieren **hacer llegar un mensaje** a los papás, ¿Cómo lo hacen?

¿Existe alguna **mesa de padres de familia** o algún mecanismo a través del cual los papás participen en las actividades escolares?

¿Qué hacen?, ¿Cómo se organiza?, ¿Quiénes participan?

¿En la relación con la comunidad, cómo maneja la Escuela el aspecto del lenguaje español-tzotzil?

He visto **fotografías de las generaciones de egresados de la primaria**, algunos llevan el traje típico y otros vestidos de fiesta, ¿Cómo se decide eso?

Generalidades sobre la Primaria

¿Por qué una **primaria General se ubica aquí en Zinacantán**, que es una zona indígena?

¿Cuáles serían las ventajas o desventajas de esto?

Cuénteme **la historia** de la Escuela Melchor Ocampo, *¿Cuándo se fundó?, ¿Por qué?, ¿Quiénes?*

Desde que usted trabaja aquí, ¿Qué ha **cambiado** en la Melchor Ocampo?

Y, ¿Qué **cosas no cambian** con el tiempo en esta Escuela?

Como Director, ¿**En qué trata de que se distinga** la Escuela Primaria Melchor Ocampo?

Modelo Educativo

¿**Por qué el primero y sexto** año únicamente se ha implementado el cambio de la reforma educativa?

¿Cuáles considera que son las razones de estos cambios?, ¿Los considera necesarios?

¿Cómo describe usted esta **experiencia de cambios** por la reforma?

¿Se puede **implementar “al pie de la letra”** lo que marca este nuevo programa?,
¿Por qué?

¿Cuál es la participación de la Dirección de la Escuela con el profesor de grupo en la implementación de estos cambios?

¿**Cómo** recibieron los profesores este cambio, tanto los que ya están trabajando con la nueva reforma como aquellos que todavía no?

¿Qué cambios a nivel directivo implica esta reforma?

¿Qué **seguimiento da la SEP** a los cambios marcados por la reforma?

¿Cómo le va a sus profesores en la **carrera magisterial**?

¿Qué resultados ha tenido la Escuela en la Prueba **ENLACE**?

¿**A qué cree que se deban** estos resultados?

¿Cómo definiría “**Calidad Educativa**”?

Cierre

En general, ¿**Cómo ha sido su experiencia** como director/sub-director de la Melchor Ocampo?

¿Cómo describiría el **ambiente de trabajo** en esta Primaria?

¿Cómo **definiría** usted a la “Escuela Primaria Melchor Ocampo”?

¿Existe algún **documento** en el que hayan plasmado una misión o visión de la Escuela?, ¿*Quién lo elaboró?*, ¿*Para qué?*, ¿*Con qué motivo?*

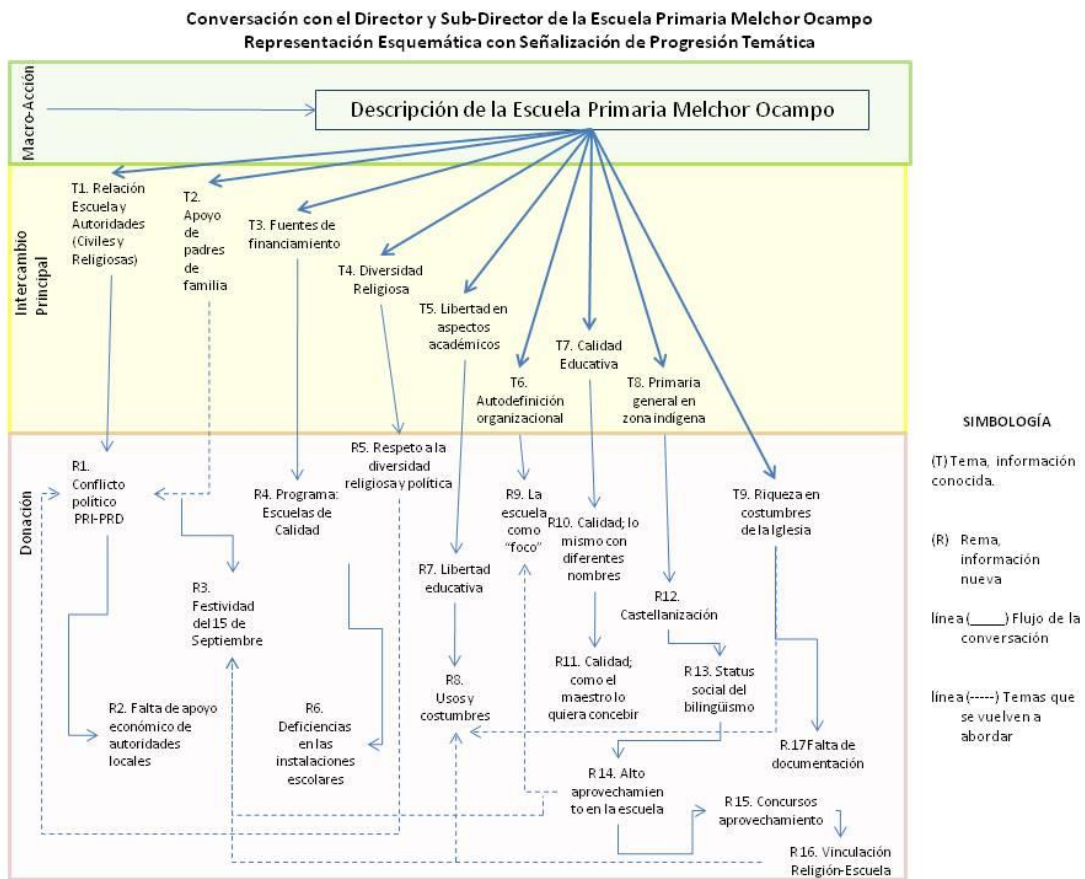
¿Cómo se imagina usted esta escuela en unos _____ años?

Solicitud de volver si es necesario

En caso de ser necesario, ¿puedo volver con usted para hacerle alguna pregunta que me surgiera?

Apéndice D

Conversación con el Director y Sub-Director de la Escuela Primaria Melchor Ocampo. Representación Esquemática con Señalización de Progresión Temática



Apéndice E

Guía de entrevista a profesores

¿Hace cuánto trabaja en la Melchor?

¿Qué tipo de contrato tiene usted?

¿En qué otros lugares de Chiapas ha trabajado? / ¿Qué diferencias encuentra entre “x” y Zinacantán?

¿Cómo describiría usted a esta primaria?

¿Cuál será la función principal de la Melchor? (su razón de ser)

¿Qué le viene a la mente cuando digo Calidad educativa?

¿Cuál es su opinión sobre las reformas educativas? / ventajas – desventajas

En su opinión, ¿cuál es la relación entre la escuela y la comunidad?

¿Cuál es su relación con el Director y el Sub director?

¿Cómo es su relación con los padres de familia?

¿Qué es el comité de educación?

¿Qué me puede contar de la historia de esta escuela?

Apéndice F

Guía de entrevista a padres de familia

¿Cuántos hijos tiene?

¿Cuántos tiene en la escuela? / ¿En esta o en otra escuela? /

¿Desde hace cuánto viene su hijo(a) a esta escuela?

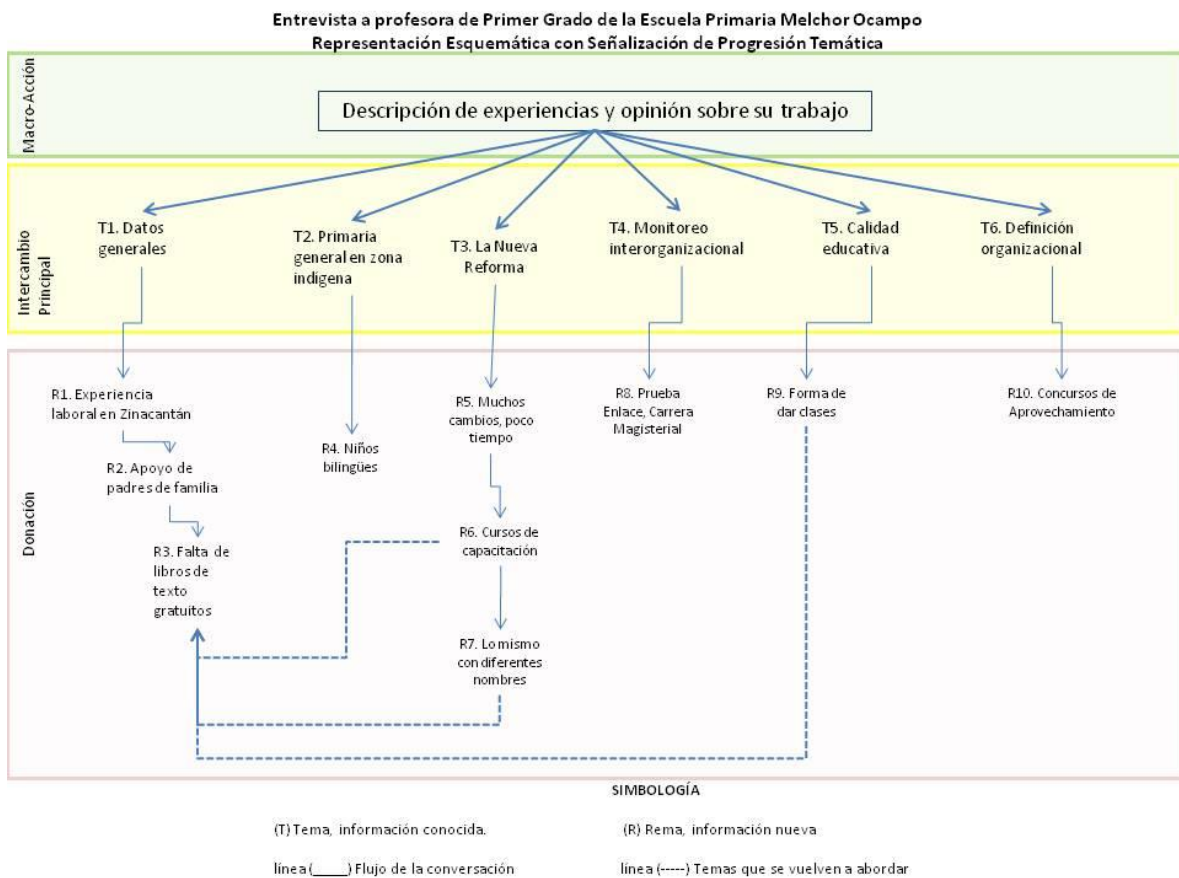
¿Qué le parece la Melchor?

¿Qué es lo que más le gusta de la escuela de sus hijos?

¿Hay algo que no le guste? ¿Qué?

Apéndice G

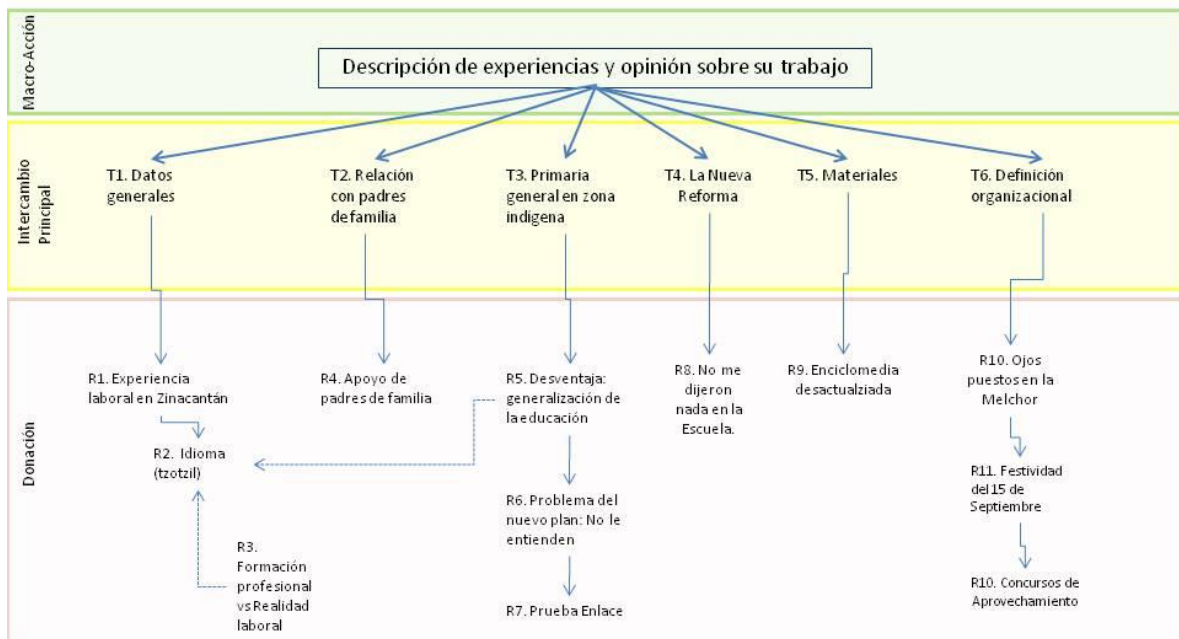
Entrevista con profesora de Primer Grado de la Escuela Primaria Melchor Ocampo. Representación Esquemática con Señalización de Progresión Temática



Apéndice H

Entrevista con profesora de sexto Grado de la Escuela Primaria Melchor Ocampo. Representación Esquemática con Señalización de Progresión Temática

Entrevista a profesora de Sexto Grado de la Escuela Primaria Melchor Ocampo
Representación Esquemática con Señalización de Progresión Temática



SIMBOLOGÍA

(T) Tema, información conocida.

(R) Rema, información nueva

línea (—) Flujo de la conversación

línea (----) Temas que se vuelven a abordar

Glosario

A partir del trabajo realizado en la reflexión teórica y con base en los hallazgos obtenidos durante la investigación, se presentan a continuación las siguientes definiciones con el objetivo de ofrecer al lector una perspectiva más clara de las ideas expresadas en el presente reporte de investigación.

Calidad educativa	<p>Atributos esperados de la educación; estos se modifican según la posición social/organizacional y los propósitos que se tengan.</p> <p>La calidad debería ser determinada por los actores protagonistas de la educación (padres de familia, estudiantes, profesores y directivos), pues son ellos quienes conocen las necesidades reales del entorno en que se encuentran los estudiantes.</p> <p>La calidad educativa debe ser: subjetiva, relativa y dinámica.</p>
Cambio organizacional	<p>Modificaciones en la apariencia, la condición, las estructuras, el comportamiento, los discursos o cualquier otro elemento de una organización. El cambio puede ser generado de manera espontánea como resultado de la vida organizacional, o bien tratarse de un cambio racional generado e impulsado desde el ápice de la organización.</p>
Discurso	<p>Es considerado un generador y un resultado de las prácticas cotidianas de la vida simbólica de los seres humanos. Se considera que el discurso no es neutral, y por lo tanto lleva implícita una red de significados que son interpretados por los receptores del discurso, quienes a su vez atribuyen nuevos significados (basados en sus propios esquemas mentales), y generan (o no) comportamientos y discursos organizacionales. Es decir, se considera que el discurso moldea la acción de los actores</p>

	organizacionales, y viceversa.
Identidad organizacional	<p>Captura momentánea del proceso constante de negociación entre la imagen y la reputación de una organización. Es decir, la identidad está permanentemente sujeta a una comparación implícita o explícita de la misma con respecto a las construcciones externas de la imagen en el contexto de un ambiente determinado. Se considera que “la identidad de una organización consiste en (1) las etiquetas compartidas para describir el ‘sentido del ser’ entre los miembros de la organización y con otros, y (2) los significados asociados con esas etiquetas” (Corley, Gioia y Fabbri, 2008: 7).</p> <p>Surge de un proceso de negociación de la auto-definición de la organización, con base en la identificación de los rasgos que le son característicos, y que se construye con base en la imagen actual, reputación e imagen proyectada (con base en Whetten & Mackey, 2002 y Gioia, Schultz & Corely, 2000).</p> <p>La identidad organizacional es dinámica; su aparente estabilidad reside en la permanencia de etiquetas consistentes para describirla, mientras que los significados asociados con tales etiquetas cambian para igualar las expectativas externas y los objetivos internos.</p>
Institución	Organización institucionalizada. Su permanencia depende de los procesos rutinarios que los mantienen vigentes.
Institucionalización	Realidad objetivada de la experiencia; externa a la voluntad y sin margen de duda sobre su existencia. En la “realidad” heredada de las construcciones sociales, lo institucionalizado aparece como algo externo que va más allá de la voluntad individual. Berger y

	Luckman consideran que el lenguaje “es la superimposición fundamental de la lógica en el orden institucional”; toda la construcción de legitimaciones se basa en el lenguaje, y es utilizado como su principal instrumento (1966: 50).
Interpretación	Proceso subjetivo de decodificación de un mensaje (ideas, modelo, proceso o conocimiento) en el que actor que decodifica atribuye significados a los signos que recibe con base en sus esquemas mentales y su experiencia. Por lo tanto, los significados que atribuye quien codificó el mensaje no son transferidos fielmente al receptor del mismo sino que existen variaciones.
Isomorfismo	Tendencia hacia la adopción de mitos institucionalizados en las organizaciones con el objetivo de ajustarse a las exigencias racionales del ambiente y, así, garantizar su supervivencia. Es un medio para ser aceptados tanto interior como, muy especialmente, exteriormente, sin que ello implique verdaderamente un cambio real.
Legitimidad	Cualidad de las organizaciones que las hace ciertas, verdaderas, útiles y aceptables ante la percepción de los actores internos y externos. Es un elemento clave para la supervivencia organizacional y se deriva de la adopción de la organización de las reglas institucionalizadas.
Membresía	Identificación social que determina la posición de un individuo o grupo en la sociedad. Esta no se determina a elección sino que también es percibida por aquellos ajenos al grupo.
Mitos	Prescripciones racionalizadas e impersonales que están considerablemente institucionalizados y (socialmente) se toman como legítimos. En este sentido, hacen ver a una organización

	<p>como adecuada, racional y moderna por lo que su uso es una muestra de responsabilidad (Powell y DiMaggio, 2001).</p>
Organización	<p>“Colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicación y sistemas de coordinación de membresías; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tiene resultados para los miembros de la organización misma y la sociedad” (Hall, 1996:33).</p>
Red interorganizacional	<p>Sistemas de relaciones entre diversas organizaciones independientes y autónomas pero que comparten un interés o estructura en común.</p>
Reforma	<p>Propuestas o proyecciones racionales, gestadas en la cúspide de la organización con la intención de un cambio para instalar innovaciones y mejoras.</p> <p>Los cambios generados de una reforma pueden tratarse de transformaciones profundas en la vida de la organización, en cuyo caso el éxito estaría determinado en función de acciones concretas. Sin embargo, una reforma puede tener resultados superfluos, pero aun así determinarse “exitosa” en tanto que imprima legitimidad a la organización a través del discurso. En este último caso, se considera que las reformas son interpretadas por los actores organizacionales y ajustadas según sus creencias y valores.</p> <p>Las posibilidades de éxito de una reforma están fuertemente influidas por la alineación entre los objetivos de la misma (o al menos, la interpretación de los actores) con respecto de las</p>

	<p>características propias de la organización que se pretende cambiar.</p> <p>Debido a que las reformas son implementadas desde las altas jerarquías de una organización (el grupo del poder), se considera que estas no llegan a ser expresamente ignoradas por los actores organizacionales, aun cuando se encuentren en oposición a ellas, sino que pueden surgir otra clase de mecanismos de defensa (abiertos o encubiertos) a través de los cuales manifiesten tal inconformidad.</p>
<p>Traducción</p>	<p>Decodificación de un mensaje (ideas, modelo, proceso o conocimiento) mediante asociaciones simbólicas.</p> <p>Este concepto difiere del de interpretación, pues en este último se consideran las variables de tiempo y espacio entre el momento, el espacio y el objetivo de la codificación del mensaje y la decodificación del mismo por el receptor.</p>
<p>Transferencia</p>	<p>Proceso posterior a la codificación de un mensaje (ideas, modelo, proceso o conocimiento) en el que el emisor de un mensaje realiza la acción de enviar tal mensaje a través de un canal determinado, con la intención de que tal mensaje sea recibido y decodificado por el receptor. La transferencia puede ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Horizontal. Entre agentes del mismo campo organizacional. • Transversal. Cuando el mensaje se envía a agentes de campos organizacionales diversos. <p>Debido a que el mensaje debe ser decodificado por el receptor, la entrega y el uso de tal mensaje no siempre están estrechamente vinculados. Es decir, los resultados de la transferencia pueden o</p>

	no ser aquellos por los cuales el mensaje fue transferido originalmente.
Transferencia de modelos organizacionales	Intención de traspasar un constructo (ya sea de manera horizontal o transversal) en la forma de una idea, forma organizacional, conjunto de reglas, proceso o conocimiento, de una organización a otra. Aquí es importante destacar que, dado que se trata de una transferencia entre organizaciones, los espacios geográficos y los contextos son distintos entre el emisor y el receptor del modelo, así como los momentos entre la codificación y decodificación del mensaje. Tales variaciones (tiempo y espacio), se consideran una interferencia en la interpretación de la concepción original del modelo.



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ACTA DE DISERTACIÓN PÚBLICA

No. 00146

Matrícula: 208380812

CARACTERISTICAS DE LA IDENTIDAD ORGANIZACIONAL EN LA INTERPRETACION DE LA CALIDAD EDUCATIVA. PRIMARIA GENERAL MECHOR OCAMPO ZINACANTAN, CHIAPAS.

En México, D.F., se presentaron a las 16:00 horas del día 10 del mes de junio del año 2014 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

DR. ANTONIO BARBA ALVAREZ
DRA. MARIA TERESA DEL SOCORRO MONTOYA FLORES
DR. ANGEL WILHELM VAZQUEZ GARCIA

Bajo la Presidencia del primero y con carácter de Secretario el último, se reunieron a la presentación de la Disertación Pública cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

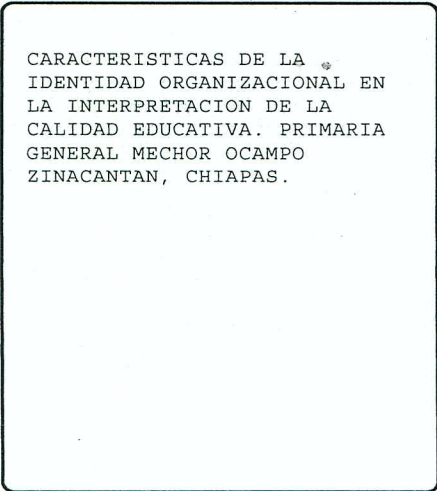
DOCTORA EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

DE: MARIA EUGENIA CULEBRO MANDUJANO

y de acuerdo con el artículo 78 fracción IV del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:


A P R O B A R

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó a la interesada el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.



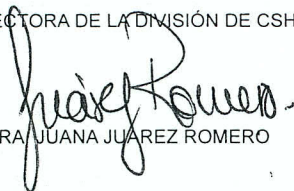

MARIA EUGENIA CULEBRO MANDUJANO
ALUMNA

REVISÓ



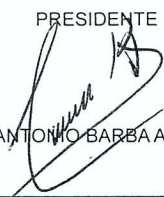
LIC. JULIO CESAR DE LARA ISASSI
DIRECTOR DE SISTEMAS ESCOLARES

DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE CSH



DRA. JUANA JUÁREZ ROMERO

PRESIDENTE



DR. ANTONIO BARBA ALVAREZ

VOCAL



DRA. MARIA TERESA DEL SOCORRO MONTOYA FLORES

SECRETARIO



DR. ANGEL WILHELM VAZQUEZ GARCIA