

Unidad Iztapalapa

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Posgrado en Estudios Organizacionales

La organización escolar, a través de la identidad de los docentes: Incertidumbre y ambigüedad en el contexto de modernización. El caso de las escuelas secundarias

Idónea Comunicación de Resultados
(Primer reporte de investigación),
que presenta la alumna:

Esther Morales Franco
Matrícula: 205383366

Para la obtención del grado de

Maestría en Estudios Organizacionales

ASESOR: DR. ROGELIO MOLINA MENDOZA

Abril, 2008.

CONTENIDO

	Pág.
Introducción.....	2
1. La escuela desde la perspectiva organizacional.....	7
1.1 Miradas disciplinarias sobre la organización escolar.....	9
1.2 La mirada organizacional.....	27
2 Planteamiento del problema	34
Hecho social	35
2.1 Objetivo General.....	44
2.1.1 Preguntas de investigación.....	46
2.2 Ejes teóricos.....	49
2.3 Justificación.....	52
2.3.1 Pertinencia teórica.....	52
2.3.2 Relevancia social.....	54
2.3.3 Viabilidad	56
3 Avances del Marco teórico-metodológico.....	59
3.1 La organización y el objetivo del análisis organizacional.....	60
3.2 Selección paradigmática.	65
3.2.1 El Construccionismo Social y la Narrativa	73
3.2.2 El Post estructuralismo.....	79
3.3 Enfoque metodológico.....	82
3.3.1 Epistemología de la Investigación.....	83
3.3.2 Ontología de la Investigación	89
3.4 Corriente de estudio que se privilegia.....	92
4 Diagrama guía de la investigación (en construcción)	98
Bibliografía	103

INTRODUCCIÓN

El presente documento es el primer informe de investigación en el cual se exponen las bases teórico-metodológicas para la futura realización de una investigación organizacional.

El interés particular se centra en las organizaciones escolares de carácter público en el nivel básico de estudio. Es importante resaltar que estas organizaciones se encuentran en una etapa prolongada de metamorfosis sobre la cual, consideramos como sus referentes esenciales dos fenómenos particulares. Primero, ubicamos cambios tendientes a la conformación de una sociedad más democrática y participativa y; segundo; las determinaciones derivadas de procesos generales tales como la globalización, y los constantes avances científicos y tecnológicos, responsables de una dinámica de cambios que afectan al conjunto del tejido social y cultural de las diferentes sociedades, donde la mexicana no es una excepción.

En el primer caso, nos referimos a las permutaciones que las sociedades han experimentado al iniciar una etapa de convivencia democrática. No sólo por la desaparición ó desgaste de los regímenes autoritarios, sino por los cambios paulatinos que intentan consolidar la vida democrática, sea por vía de la alternancia en el poder ó, por la vía legislativa de la descentralización del mismo. Una observación de mayor detalle a este proceso democratizador, nos permite advertir que la organización escolar intensifica sus relaciones con diferentes actores y sujetos sociales, como son: los padres de familia, los gobiernos locales, observadores civiles, etc. En ese sentido, nos interesa resaltar otro tipo de relación, nos referimos a

aquella en donde la organización escolar está inmersa en una dinámica turbulenta propia de diversas tensiones que caracterizan la relación laboral entre la organización sindical y la Institución educacional. Esta dinámica inter e intra organizacional, consideramos, ofrece un campo amplio de investigación para acercarse al conocimiento y comprensión de los fenómenos que tienen lugar en la organización escolar.

En el segundo caso, ubicamos una serie de eventos que derivan de procesos mundializadores como lo son la globalización y los cambios producidos por los incesantes avances científicos y tecnológicos. Estos fenómenos generan condiciones turbulentas y dinámicas que difícilmente son aprehendidos con oportunidad por las diferentes organizaciones. En el caso de las organizaciones escolares se enfrentan a retos y dinámicas muy variadas y turbulentas que afectan tanto su vida cotidiana, como la estructura y dinámica de sus relaciones inter e intra organizacionales.

Uno de los aspectos relevantes es la relación de los alumnos, profesores, sociedad en general con un mundo global. Este fenómeno trae consigo múltiples problemáticas, entre las que podemos mencionar: ¿cómo se entiende la sociedad global?, ¿cómo se van transformando códigos culturales propios de una sociedad al incrementar su relación con el mundo global? y ¿qué acciones surgen en la organización escolar para enfrentar este nuevo fenómeno?. Lo anterior, exige un análisis sobre las nuevas dinámicas organizacionales producto de estas problemáticas.

Otro aspecto de interés, es el relacionado con los fenómenos de certificación y evaluación que se realizan a nivel global de los sistemas educacionales. Este aspecto resalta, principalmente, por la definición de un ranking a nivel mundial de sistemas educacionales, donde las organizaciones están sometidas a una observación externa, y se encuentran en un escenario de cuasi-competencia. A partir de este ranking, se pretenden establecer líneas de acción para su re-definición, re-diseño, re-estructura, re-inención, etc. Ciertamente, el contar con un diagnóstico es imprescindible para la toma de decisiones en la búsqueda de la anhelada modernización de cualquier sistema escolar. Sin embargo, consideramos que este fenómeno está conformado por diferentes aristas que exigen un análisis de mayor profundidad. En este sentido, un análisis organizacional facilitaría el distinguir los diferentes alcances y las posibles limitaciones que presentan esta nueva dinámica de certificación y evaluación global al que están sometidas las organizaciones escolares.

A partir de estas consideraciones, se propone como punto de inicio en nuestras reflexiones, considerar que la organización escolar está inmersa en una dinámica multi-estructural y multi-dimensional, donde sus lógicas no sólo pueden ser diferentes, sino contradictorias. No se pretende un análisis de corte pedagógico, o sobre las prácticas pedagógicas que tienen lugar en el aula. Se pretende un análisis sobre las prácticas organizacionales que tienen lugar en la organización escolar y aquellas que establecen interacciones con otras organizaciones que generan efectos directos e indirectos al interior de la organización escolar. Lo anterior, exige una

revisión teórica que nos permita, como primer paso, construir o asumir un concepto organizacional de la escuela.

La exploración de diferentes estudios e investigaciones que sobre la escuela se han realizado constituye un camino que facilita esta primera pretensión. Ésta exige una revisión multidisciplinaria que nos permita contar con argumentos sólidos sobre lo que debe entenderse por escuela en términos organizacionales. Así, en el apartado 1, presentamos de forma condensada algunas investigaciones que desde diferentes disciplinas se han realizado en torno a la organización escolar. Este ejercicio ha sido muy relevante ya que nos permitió integrar sólidamente la mirada organizacional que, consideramos, posibilita caminos explicativos y argumentativos para nuestra investigación.

Tres aspectos sobresalen de esta revisión:

- Primero, permite considerar a la organización escolar al interior de una dinámica multi-estructural que ejerce presiones y tensiones de gran variedad y con gran variabilidad.
- Segundo, que la organización escolar no es ajena a esta dinámica, que sólo a partir de la dinámica de los sistemas complejos -de Ilya Prigogine y Edgar Morin- , puede comprenderse que un cambio afecta de forma impredecible a otras estructuras, generando turbulencia e incertidumbre de forma imprevista.
- Tercero, que las estructuras no están ajenas a la cultura y el sujeto idóneo para acercarnos a los elementos culturales es el docente. La centralidad en el docente, constituye nuestra propuesta de análisis en una investigación donde

los sujetos hablan, reflexionan, dando y otorgando sentido a sus acciones, lo que permitirá un camino al mundo de las estructuras profundas de su cultura. Es el sujeto, que nos permite el profundizar sobre las relaciones e interacciones al interior de una dinámica organizacional compleja.

En el apartado 2, se presenta de forma clara nuestro hecho social, nuestro fenómeno de interés que pretendemos abordar en la investigación. Se presentan las primeras observaciones al contexto donde se ubica nuestro interés de investigación, para así, acercarnos de forma más certera posible a las problemáticas que la organización escolar enfrenta,

A partir de este análisis, consideramos oportuno definir en términos de los estudios organizacionales, nuestro planteamiento del problema y el propósito que se persigue con nuestra investigación. A partir de ellos, definimos: a) objetivos y preguntas de investigación, b) ejes teóricos y, c) la justificación, donde ubicamos la pertinencia teórica, la relevancia social y la viabilidad.

En el apartado 3, presentamos la propuesta del marco teórico metodológico. Aquí ubicamos: a) nuestra organización de interés y el objeto de nuestro análisis organizacional; b) la selección paradigmática bajo la cual se regirá nuestra propuesta de investigación; c) el enfoque metodológico y, d) la corriente de estudio que se privilegia.

Finalmente, en el apartado 4, presentamos el diagrama guía de la investigación, así como propuestas para futuras investigaciones.

1. LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA ORGANIZACIONAL

Comprender la escuela como organización requiere una mirada multidisciplinaria que visualice su contenido, su ocupación, su función y tarea social, así como sus procesos y su estructura institucional, entre muchos otros factores. De igual manera, exige un acercamiento sin prejuicios a esa realidad tan dinámica y compleja, en la cual, resalta la peculiar interacción entre dos actores: profesor y estudiante, mismos que conviven en un proceso pedagógico (enseñanza-aprendizaje) de múltiples dimensiones. Éste no es ajeno ni puede separarse de su contexto, donde la política, lo social y lo económico ejercen presiones y tensiones, que se manifiestan en diferentes magnitudes y con gran variabilidad y siempre están presentes e influyen en el proceso educativo. Por ello, conviene analizar las modalidades de acción que tanto; instituciones educacionales, sociedad civil y diferentes agentes económicos y sociales, diseñan, construyen y despliegan, en tanto se consideran participantes activos de la escuela vista como organización.

En este sentido, en una primera aproximación, es útil considerar a la escuela como una “organización compleja”. Sin embargo, esta afirmación puede ser demasiado general y la comprensión de las problemáticas propias de este ámbito organizacional nos obliga a mayores precisiones.

Por lo anterior, en nuestra búsqueda por conocer, analizar y comprender la complejidad de la escuela como organización buscamos apoyarnos en mapas teórico-conceptuales que posibiliten, en un primer momento, una mayor claridad sobre una serie de aspectos propios de la organización escolar como son: su

funcionamiento, su objetivo, sus procesos y sus relaciones. Sólo a partir de esta pretensión, estaríamos en posibilidad de dirigir nuestra atención hacia otras dimensiones más complejas del fenómeno, tal vez de mayor profundidad, como lo advertimos a través de las siguientes preguntas:

- ¿cuáles son las formas de acción social?, ¿cuáles son las estructuras culturales y sociales que permiten la acción social en un mundo organizacional conflictual y conflictivo?
- ¿cómo se estructuran los espacios de poder?, ¿cuáles son las estructuras de dominación presentes en la vida cotidiana de la organización escolar?, ¿cómo los espacios de poder y el ejercicio de la dominación y subordinación afectan los procesos de control y evaluación al interior de la organización escolar?

Por lo anterior, consideramos oportuno ubicar nuestro esfuerzo de investigación en el campo de los estudios organizacionales. Sobre todo, por nuestra pretensión de ir más allá de un análisis de la *gestión de y en* las organizaciones escolares.

Ciertamente, el interés por la problemática organizacional de las escuelas no es nuevo en este ámbito disciplinario. En el transcurso de los últimos cincuenta años es posible dar cuenta de un creciente interés en el estudio y análisis de organizaciones escolares. En ellos, predominan los estudios que, desde la sociología y economía política, han enfatizado la perspectiva institucionalista. Sin embargo, se ha señalado que estas perspectivas analíticas atraviesan por momentos difíciles. (Tyler, 1996; Órnelas, 2006). Por esta razón, consideramos oportuno, explorar otras aproximaciones y enfoques teóricos que presentamos de forma sintética. Éstos,

aunque se hayan elaborado en diferentes disciplinas, poseen un interés común: el estudio de las organizaciones escolares. Además, podemos observar en ellos gran empatía con teorías y análisis propios de los estudios organizacionales.

1.1 Miradas disciplinarias sobre la organización escolar

A. Sociología de la escuela

Uno de los principales enfoques sobre la organización escolar se ha construido al interior de la **sociología de la escuela**. Perspectiva que se ha ido fragmentando en una serie de aproximaciones que tratan de captar la vida interna de la organización escolar, y con frecuencia parecen totalmente irreconciliables y que conducen a conclusiones muy diversas. (Tyler, 1996).

De allí, la necesidad de una extensa revisión a la bibliografía de investigaciones sociológicas de la organización escolar pues ésta podría dar cuenta de los importantes cambios que han ocurrido en el debate educativo, a partir de los cuales se han construido las principales ideas “dorsales” que están presentes en los discursos pedagógicos y políticos de la escuela. Como resultado de esta indagación ubicamos un proceso de cambio caracterizado por cuatro momentos: institución burocrática, institución de dominación y dos perspectivas que recurren al uso de metáforas, estas son las que ven a la escuela como una anarquía y aquellas que utilizan la metáfora del teatro.

La organización escolar como una institución burocrática.

Perspectiva que destaca la presencia de un interés predominante por la burocracia escolar, donde los investigadores consideran la escuela como “entidad racionalmente articulada”, con afinidades pero también con diferencias con respecto a otras instituciones “procesadoras de personas” , que moldean a las personas con un fin social que trasciende a la organización. (Tyler, 1996:17).

Distinguir los rasgos bajo los cuales se constituye la especificidad de la escuela frente a otras instituciones públicas no es una empresa fácil. Para ello, recurrimos a un análisis comparativo entre el Nuevo y Viejo Institucionalismo Sociológico, lo que nos ofrece dicha distinción teórica entre la organización escolar como institución y otras instituciones del ámbito público.

El análisis que nos ofrece Pérez G, y Valencia L. (2004), sostiene que la característica principal del Nuevo Institucionalismo Sociológico (NIS) es su preocupación por la dimensión de lo colectivo en la organización, más allá de las diferencias individuales; se preocupa, señalan los autores, en la forma en que los actores enraizados en dichas estructuras moldean sus creencias y preferencias. Estos mismos autores, en cambio, consideran que el Viejo Institucionalismo Sociológico (VIS) dirige su atención hacia las modalidades de generación de instituciones tendientes a moldear las conductas de los individuos que las integran. La diferencia sustancial entre el VIS y el NIS reside, en las formas en que se moldean conductas, para el primero, es de forma inducida, mientras para el segundo, es a través de un ejercicio reflexivo. (Pérez, G y Laura Valencia, 2004).

Desde la perspectiva organizacional, el NIS ofrece caminos teóricos de análisis para esta perspectiva. Una primera aproximación es la señalada por Meyer y Rowan (1999), quienes afirman que en las sociedades modernas, los *mitos* que generan estructuras organizacionales formales tienen dos propiedades: primera, son prescripciones racionalizadas e impersonales que identifican como técnicos varios propósitos sociales y especifican a manera de reglas los medios adecuados para buscar racionalmente estos propósitos. Segundo, están considerablemente institucionalizados y por tanto, en cierta medida, se hallan más allá del arbitrio de cualquier participante u organización individual. Por consiguiente, deben tomarse como legítimos.

Como se observa, la forma de restringir la conducta, se encuentra en los “*mitos racionalizados institucionalizados y que, por consiguiente tienen el carácter de legítimos*” (Meyer y Rowan, 1999). En este sentido, debe entenderse que existe un crecimiento de las estructuras institucionales racionalizadas en la sociedad y que por consiguiente, hace a las organizaciones formales más comunes y más elaboradas. Esto sugiere una necesidad de apropiación, que no sólo radica en lograr la funcionalidad organizacional, sino en lograr la legitimidad que la organización requiere dentro de su ambiente social, así, la apropiación de los mitos racionalizados se constituye como prioridad en la cual se concentra la organización para integrarlos a su estructura y, por consiguiente, constituirse como una organización que moldea las conductas.

La organización escolar como una institución de dominación

Momento que ubica como problema central las formas en que se reproducen las estructuras formales de la organización laboral, socializando a los alumnos de acuerdo con el “currículum oculto” de la obediencia institucional (Tyler, 1996 y Órnelas 2006). En este sentido, el currículum oculto se constituye como el eje articulador de las relaciones que surgen en la organización escolar independiente, e incluso, ajeno al currículum oficial que refiere únicamente a las actividades pedagógicas.

Esta perspectiva ofrece una interacción entre diversas estructuras que determinan la vida organizacional de la escuela. Nos muestran un camino para comprender a la organización escolar, más allá de lo que institucionalmente es, sino en lo que de facto se constituye. Es decir, no únicamente en una organización donde se van a adquirir ciertos conocimientos y habilidades, sino en una organización donde se reproducen las relaciones sociales a través de la reproducción de los sistemas de dominación.

Los primeros antecedentes de esta perspectiva los ubicamos con Louis Althusser, en su texto *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1968). A partir de una reflexión filosófica sobre la teoría marxista, el autor sugiere agrupar en dos tipos de aparatos, el represivo y el ideológico, los utilizados por el Estado, para que, subordinado a las fuerzas dominantes asegure su dominación. El primero, el estado como aparato represivo, permite que la clase dominante asegure su dominación sobre la clase trabajadora mediante el uso de la violencia. En el segundo, distingue ocho tipos de

aparatos ideológicos que permiten la reproducción de las relaciones sociales que contribuyen a asegurar la dominación sobre la clase trabajadora a partir de la ideología. Estos aparatos son: los religiosos, los escolares, los familiares, los jurídicos, los políticos, los de información, los sindicales y los culturales. El autor señala que es posible la coexistencia del uso de la violencia con la ideología en determinados aparatos, así como su diferente dominio en distintas etapas en el tiempo y en las diferentes sociedades. En el caso particular de los sistemas escolares, sugiere la tesis que éste es actualmente el dominante, que a través de las formaciones sociales capitalista posibilita su reproducción de forma más efectiva.

Señala, *“la escuela recibe a los niños de todas las clases sociales, desde los jardines infantiles y desde ese momento les inculca durante muchos años – los años en que el niño es más vulnerable y está aprisionado entre el aparato ideológico familiar y el escolar – “saberes prácticos” tomados de la ideología dominante o simplemente la ideología dominante en estado puro (moral, educación cívica, filosofía)”* (Althusser, L. 2006, 126). Y, aunque el autor no lo enfatiza, reconoce que todos los aparatos ideológicos no sólo se constituyen como la *“piedra de toque, sino también el lugar de la lucha de clases... porque la resistencia de las clases explotadas puede encontrar allí medios y ocasiones de expresarse utilizando las contradicciones que allí existe”* (Idem, 119) Lo anterior resalta en nuestra pretensión ya que ubicamos a la escuela y al sistema educativo en su conjunto al interior de un conflicto que esta presente en diferentes estructuras que ejercen tensiones en su vida cotidiana, en su definición, función y objetivo. Es decir, que la escuela es un espacio donde confluyen conflictos

externos y, en apariencia, ajenos al objetivo central de la escuela, en tanto institución de socialización del conocimiento.

En el mismo sentido, ubicamos la conceptualización que ofrecen Berger y Luckman (1986) al considerar a la organización escolar como una institución social que somete a los individuos a procesos diversos a fin de lograr la socialización y adaptación de los sujetos (alumnos) al sistema (sociedad). Desde una postura más radical, Foucault (1988) sugiere pensar en la escuela como un institución social semejante a los reclusorios, caracterizadas por el uso del panoptismo, donde todo se vigila, todo se castiga “por el bien de los internos (alumnos)”.

La organización escolar como un teatro

Momento de análisis en el que se considera a la escuela en analogía a un teatro, en donde, la infinidad de episodios proporciona una abundante fuente de elementos para el análisis textual minucioso. Esta perspectiva ha tenido grandes cuestionamientos sociológicos por considerar a la escuela como un “*constructo nebuloso*” que hay que abordar mediante indeterminadas y múltiples definiciones de los actores localizados (Tyler, 1996).

A pesar de ello, consideramos que esta perspectiva constituye un camino teórico al interior del análisis organizacional que podría permitir la comprensión desde su vida simbólica, del ejercicio del poder y de la cultura, de forma particularmente amplia. La podemos ubicar en el grupo de las nuevas propuestas que desde los estudios

organizacionales, buscan caminos explicativos más amplios para la comprensión de las organizaciones desde la mirada postmoderna (Kenneth G. y J. Tojo, 1996). Otro camino de integración lo ubicamos con los análisis antropológicos, a través de los análisis culturales que permitirían ubicar los constructos de los “actores-sujetos” en lo que la antropología social llama “descripción densa de la cultura”. Esta perspectiva será retomada con mayor profundidad en el apartado 3, dónde se ubica desde su selección paradigmática hasta la corriente de estudio que se privilegia.

La organización escolar como una anarquía

Finalmente, los análisis que sostienen los modelos que consideran a la escuela como una anarquía en la que los profesionales ocultan su ignorancia fundamental y falta de influencia sobre los acontecimientos a través de rituales mistificadores y aseveraciones dogmáticas (Tyler, 1997; Órnelas, 2006). Debido a sus consideraciones y propuestas teóricas, estos análisis serán presentados con mayor profundidad y precisión.

Esta propuesta considera a las organizaciones escolares como un sistema flojamente acoplado (SFA) a partir de su comportamiento como una anarquía organizada. El modelo del sistema flojamente acoplado no exige que el orden se encuentre completamente ausente. Las organizaciones pueden ser anárquicas, pero pueden ser anarquías *organizadas* que pueden estar flojamente acopladas, por ello constituirán un sistema flojamente acoplado. Este modelo es, en otros términos, una solución social y cognitiva para ambientes constantemente cambiantes; funciona

como solución ante la imposibilidad de conocer otras mentes, y para limitar las capacidades del procesamiento de la información y la toma de decisiones en ambientes ambiguos e inciertos. (Weick, K, 1985)

Al interior de los estudios organizacionales este modelo surge en los años setenta, derivado de un creciente interés en investigaciones sobre organizaciones educativas. Su origen lo podemos ubicar en las propuestas de Simon H. (1988) sobre la racionalidad en la toma de decisiones propia del comportamiento administrativo en las organizaciones. La idea principal es el reconocimiento de la racionalidad limitada de los sujetos en el proceso de toma de decisiones, generando así, un sistema fragmentado en su totalidad.

Esta propuesta ofrece un camino de análisis de mayor profundidad. De forma particular, nos referimos a la propuesta de cuestionar la idea de eliminar la ambigüedad para así lograr la cohesión organizacional, propia de la lógica de los modelos sistémicos. Por el contrario, en los SFA la ambigüedad, la indeterminación y los constantes cambios son elementos que existen en las organizaciones y no pueden eliminarse a partir de la toma de decisiones racionales.

Autores como March, Olsen y Cohen (1989, 1988), plantean que la toma de decisiones en organizaciones escolares como son las Universidades, están caracterizadas por tres aspectos:

- Ambigüedad de preferencias: en este caso los miembros de la universidad no pueden establecer con claridad objetivos y fines que desean. Por otro lado, existen objetivos contradictorios.

- Tecnología indeterminada o poco determinada: indeterminación en los procedimientos de trabajo con relación al impacto deseado sobre los problemas previamente identificados.
- Fluida participación en los procesos de decisión, constante flujo de participantes en la toma de decisiones.

En el mismo sentido, Weick (1985), considera que las escuelas son organizaciones que perfectamente se ubican en esta conceptualización de SFA y Anarquías organizadas. Esta posición no coincide con la propuesta de Erhard Friedberg (1997), quién señala *“más que un modelo, los SFA deben ser considerados como una construcción heurística válida para todas las organizaciones”*. (Friedberg, 1997: 85). Este autor considerar como interés esencial *“focalizar la atención sobre la ambigüedad fundamental que caracteriza las situaciones organizadas como todo contexto de acción; ambigüedad que es la condición misma de la acción humana”* (Ídem: 85). Así, la contradicción de considerar a las escuelas con un SFA donde existe una *“fluida participación en los procesos de decisión”* se infringe con la presencia de *“la ambigüedad fundamental que existe en todos las situaciones organizadas”*. En otras palabras, el modelo del SFA no puede ser utilizado como prototipo, sino como una construcción heurística en términos comparativos entre la realidad y dicha construcción.

Cómo se observa, estas perspectivas de la sociología escolar tienen gran afinidad con propuestas teóricas y de análisis que pueden considerarse propios de los estudios organizacionales. De hecho, entre ellas mismas existen afinidades que

pueden ser compatibles en un análisis de mayor profundidad. Ejemplo de ello, es la propuesta de Friedberg sobre considerar a los SFA con una construcción heurística con las propuestas de conocer y comprender el mundo simbólico de la organización que ofrece el análisis de la organización como un teatro.

Un esfuerzo por integrar estos momentos del análisis sociológico de la escuela en una tipología de enfoques, es el realizado por Tyler W. (1997). Este autor, utiliza como principal eje de distinción, la rigidez o articulación de los enlaces existentes en dos elementos de la organización: primera, entre los elementos formales e informales de su estructura y; segundo, entre los mismos elementos de la estructura formal. Estas distinciones se integran en una tabla de doble entrada que presenta dos dimensiones que identifica de menor a mayor intensidad en cada tipo de enlace.

Figura 1. :Tipología de los enfoques sociológicos de la organización escolar (Fuente: Tyler, 1997, 31)			
		Fuerza entre los enlaces entre los elementos de la estructura formal	
		ALTA	BAJA
Fuerza entre los enlaces entre elementos Formales	ALTA	Modelos de Ajuste articulado (Escuelas como anarquías organizadas, Sistemas Flojamente Acoplados)	Teoría de la Organización Formal (Escuelas como Sistemas Racionalizados)
	BAJA	Enfoques Interpretativos (Escuelas como lugares de interacción)	Enfoques Estructuralistas (Escuelas como realización de principios estructuradores)

Estos cuatro momentos del análisis que desde la sociología de la educación, los podemos ubicar en:

- a) La escuela como institución burocrática, en un enfoque Estructuralista, donde existe baja fuerza de enlace tanto en los elementos de la estructura formal, como en la relación entre los elementos formales e informales
- b) La escuela como institución de dominación, en un enfoque de la Teoría de la Organización Formal, donde existe alta fuerza de los enlaces formales e informales, pero una baja fuerza de los enlaces entre los elementos de la estructura formal.
- c) La escuela como un teatro, la ubicamos en los enfoques Interpretativos, donde la interacción se comprende por su baja fuerza en los enlaces entre los elementos formales e informales y por una alta fuerza entre los elementos de la estructura formal.
- d) La escuela como una anarquía organizada, o bien, como un sistema flojamente acoplado, que se caracteriza tanto por la alta fuerza entre los elementos de la estructura formal, como también entre éstos y los elementos de la estructura informal.

Este marco, consideramos, se constituye como fuente importante de análisis para nuestro interés. Su potencial explicativo permite reunir una serie de paradigmas con sus respectivas fuentes teóricas y analíticas. Además, podemos observar gran afinidad al esquema propuesto por Burrell y Morgan (1975) en relación a los paradigmas sociológicos en el análisis organizacional.

Estos autores realizaron, a partir de un amplio y profundo análisis sobre las bases epistemológicas, ontológicas y metodológicas, un esquema de dos dimensiones y cuatro paradigmas. Consideran como dimensiones de análisis las relaciones entre:

a) Subjetivo / Objetivo y b) Sociología del cambio radical / Sociología de la Regulación. A partir de la relación de estas dimensiones ubican cuatro paradigmas meta-teóricos de carácter sociológico que se integran en los estudios organizacionales. Los paradigmas son: Radical humanista, Radical estructuralista, Interpretativo y Funcionalista. Es oportuno señalar que esta propuesta se ha constituido como un referente esencial en los análisis organizacionales¹, a pesar de las múltiples críticas que desde diferentes posturas teóricas han minimizado sus facultades metodológicas.

B. Economía Política

El caso de la **economía política** no es diferente. Al igual que la sociología escolar, la economía política ha realizado importantes investigaciones en torno a la organización escolar que se han integrado en el discurso, principalmente político. Éste define no sólo su función y labor social, sino las formas en que debe ejercer dicha función y labor. Una característica es esencial para esta perspectiva, la búsqueda por lograr armonía con criterios económicos del orden establecido, quizá, ésta sea la principal causa de las críticas a estos enfoques.

Una importante fuente teórica de estas investigaciones lo constituye el Nuevo Institucionalismo en sus corrientes económicas y políticas. Éstos se han caracterizado por análisis de corte cuantitativo y, principalmente, considerando a la

¹ La propuesta de dos dimensiones y cuatro paradigmas de Burrell y Morgan (1975) es analizado con mayor detenimiento en el apartado 3.2. De la selección paradigmática.

organización escolar, como una entidad que puede ser determinada en función a variables controlables, sean endógenas o exógenas.

Por un lado, se ha posicionado el discurso del nuevo institucionalismo económico, a través del cual, se explican las formas de actuación de los diferentes agentes en la institución escolar. Aquí, ubicamos el traslado de los discursos económicos de Williamson (1989) y North (1995), quienes sostienen que el funcionamiento ideal depende de los arreglos institucionales que se concreten. Dos fuentes teóricas sobresalen, la Teoría de la Agencia y la Teoría de Costos de Transacción.

Dos aspectos sobresalen, los actores se constituyen en agentes y la prioridad es la reducción de los costos de transacción porque las conductas de los agentes se vuelven predecibles. A partir de estos fundamentos, cuestiones como la función escolar y la gratuidad escolar dejan de ser ejes relevantes para la organización. Los análisis se concentran en las formas en que las conductas y formas de interacción de los docentes al interior de la organización escolar se posibilitan al menor costo de transacción, sin importar su eficacia o efectividad de los fundamentos filosóficos de la existencia de la escuela pública.

Lo anterior se ha constituido en un escenario que genera la existencia de modelos educativos que constituyen cuasi-mercados (por ejemplo, el sistema chileno), que privilegian la elección del agente por una determinada opción escolar a las posturas políticas sobre igualdad, equidad y gratuidad de la educación. Los críticos de esta perspectiva han señalado, de forma insistente, que las diferencias entre una organización escolar pública y una organización económica, independientemente de

su semejanza como institución pública, son fundamentos esenciales que determinan las formas de su interacción. Ejemplo, el sistema de cuasi-mercado, lleva a considerar a los alumnos y padres de familias como clientes, que pagan un servicio determinado, relación que se aleja de la función social de una organización escolar pública, convirtiendo un derecho en una mercancía. Más aun, desvirtuando los resultados de la función escolar, ejemplo de ello lo observamos en los criterios que algunas escuelas privadas imponen a los profesores, “la cuota máxima de reprobación es el 3% del grupo, ya que los padres al pagar esperan resultados aprobatorios para sus hijos²”.

Adicionalmente, se advierten cambios sustanciales de carácter político que incrementan tensiones y alteran de forma directa a la organización escolar. De forma particular, nos referimos a la búsqueda por la consolidación de Estados Democráticos, que no se termina con lograr la alternancia en los gobiernos. Esta situación, exige y obliga a los gobiernos y sociedades a construir instituciones más democráticas. Sin duda, este se constituye como un escenario donde la organización escolar pública, adquiere nuevas significaciones y sentidos en la vida política de un determinado Estado.

Así, fenómenos como las nuevas tendencias de participación social en la organización escolar y la naturaleza de la función social de la organización escolar, cuestionan aspectos como la transparencia y la rendición de cuentas de la organización escolar a una sociedad más democrática y más participativa. Lo

² Comentario de una profesora de educación básica en una escuela chilena, y en el mismo sentido, una profesora de una escuela Montessori de nivel primaria, en la Ciudad de México.

anterior no es cosa menor, el debate sobre el carácter público de la escuela se sumerge en el contexto de la búsqueda de la democracia. Bajo esta perspectiva, ubicamos dos perspectivas que tuvieron su origen en la sociología, pero que por sus impactos, los ubicamos principalmente en la perspectiva de la política educativa. Nos referimos al amplio trabajo de Pierre Bourdieu y, más recientemente, a las aportaciones de Guy Berger.

Pierre Bourdieu, profesor, teórico e investigador francés, se ha constituido en referente obligado sobre asuntos de la sociología de la cultura y la educación. Sus investigaciones y reflexiones han surgido, sobre todo, como una mirada crítica al sistema escolar francés. Es reconocido por su convicción respecto a que la mayoría de las instituciones y convenciones sociales (donde, el sistema escolar francés no es una excepción), sirven para mantener el *status quo* y sus desigualdades sociales generalizadas³. Esto se explica en palabras de Bourdieu por el hecho de que "*el sistema deja ingresar a un número simbólico de estudiantes de las clases inferiores para mantener la ilusión de la meritocracia*" (Bourdieu, P., 1970). Algunas de sus investigaciones relevantes en este tema son: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970), *Lenguaje y poder simbólico* (1987), *Capital cultural, escuela y espacio social* (1997) y, *El homo academicus* (1998)

Adicionalmente, ubicamos los trabajos de Guy Berger, investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de París, con una amplia experiencia en temas relacionados con la problemática escolar

³ Ubicamos a Bourdieu en este apartado, a pesar de sus afinidad con las perspectiva sociológica de las escuelas como instituciones de dominación, por considerar a toda su obra y su impacto a partir de su posición crítica a las posturas políticas y económicas que pretenden ser hegemónicas.

contemporánea. De forma particular, nos interesan sus reflexiones sobre las formas en que las prácticas de participación social deben situarse en contextos determinados. En este sentido, conceptos como responsabilidad estatal y corresponsabilidad ciudadana se sumergen en los debates que originan el nuevo diseño y estructura de la organización escolar, trastocando, de forma directa, los dos núcleos que integran la organización escolar: el académico y el administrativo.

Ubicamos tres aspectos relevantes:

Primero, el análisis histórico de la participación social y su relación con la reivindicación social como fenómeno de protesta de la sociedad al autoritarismo que ejerce el Estado a partir del monopolio de las instituciones educativas. En este sentido, la participación es el camino a través del cual, se busca el derecho, el poder y la capacidad de controlar los asuntos de la escuela, en tanto, institución pública que, histórica y culturalmente, tiene una estrecha relación con los sistemas familiares y sistemas comunitarios específicos (valores y afectivos) . (Berger, 2007).

Segundo, el aspecto del cómo se ejerce la participación. Berger identifica dos tipos: el político democrático y el tipo administrativo, en ellos se interrelacionan los conceptos de responsabilidad y corresponsabilidad. En el primero, Berger señala que el énfasis en la corresponsabilidad, es la sesión a la sociedad de actividades específicas donde ella es mejor (valores, afectos, pertenencia, etc.). Mientras, en el segundo, el de tipo administrativo, sostiene que el estado no es capaz, técnicamente, para realizar ciertas funciones, y reconoce la existencia de actores con mayor experiencia en el diseño e intervención al interior de la organización escolar. A este

respecto, es obligado señalar que la especialización pedagógica (la forma en que el docente realiza su trabajo en el aula) es la única que mantiene la organización escolar, específicamente, el núcleo pedagógico.

Aquí, ubicamos un espacio de indeterminación y confusión de las responsabilidades de la escuela, donde la sociedad es co-rresponsable de funciones que la escuela no puede realizar. Donde las empresas complementan la formación técnica para que los alumnos se inserten en el mundo laboral y; donde las certificaciones y evaluaciones se delegan a instituciones ajenas a la organización escolar. Indeterminación, porque en los momentos de evaluación de las organizaciones escolares, no existen responsables sobre la falta su eficacia en su tarea social. Confusión, porque provoca duplicación de funciones esenciales que de forma recurrente, no se encuentran coordinadas e integradas en función a un objetivo específico. Estos aspectos se constituyen en importantes argumentos para los directivos y docentes para la explicación de la ineficacia de la organización escolar.

Tercero, en la actualidad, los cambios en los sistemas de participación social en los centros escolares (nos referimos al caso mexicano exclusivamente) han sido inducidos de forma vertical, lo que ha sido traducido como el intento de lograr una reducción del poder que se ejerce al interior de las organizaciones escolares para reestructurar el poder y la responsabilidad estatal, en torno a la Educación Pública.

Este aspecto es sumamente relevante y complejo por considerar dos puntos esenciales de este fenómeno.

a) la participación social, entendida como intervención en los procesos de la vida cotidiana y de la toma de decisiones en la escuela, constituye una disminución al poder de los directivos y docentes escolares y;

b) al ser inducida de forma autoritaria y vertical en regímenes como, en el caso de México, sugiere considerarla como una estrategia para conseguir la descentralización educativa a través de la delegación de poder (simulada) a la sociedad civil ⁴.

C. Análisis político

Otro enfoque que ha resaltado es el **análisis político** de la organización escolar. El que nos interesa presentar es el que se centra en la micro dimensión política de la escuela. Esta perspectiva considera que aspectos como el poder, la formación de coaliciones, la toma de decisiones, el conflicto y la negociación, serán los que determinen su análisis. En ella, se considera a la escuela como “campo de lucha” (Ball, Stephen, 1989), campos en los cuales los conflictos habrá que verlos como algo natural y no como una patología que haya que evitar o desechar (Bernal, 1997). Esta perspectiva puede ubicarse en la dimensión de la Sociología de la Regulación que es analizada por Burrell y Morgan (1975) en su cuadro de cuatro paradigmas y dos dimensiones.

⁴ Como referencia principal observamos el apartado VII de la Ley General de Educación, que forma parte de las acciones del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), implementado por Salinas de Gortari. Algunos autores como Latapí señalan que esta figura de participación social surge ante la imposibilidad del gobierno de minimizar el poder centralizado que ejerce la lidereza magisterial del SNTE.

En nuestra opinión, esta perspectiva, por centrarse únicamente en el nivel micro de la organización, se aleja de las discusiones políticas sobre cómo comprender el carácter de la escuela como institución pública, su conflicto inherente a su función y tarea social que le es conferida, y a sus diferentes interacciones con otras organizaciones e instituciones. Estos aspectos, consideramos, toman especial relevancia en los procesos de modernización que, a través del discurso político, han instaurados una serie de transformaciones a la organización escolar.

Los enfoques presentados anteriormente, de manera sintética, constituyen un amplio bagaje teórico y de investigación para la comprensión de la organización escolar. Consideramos que su profundización desde la perspectiva organizacional nos permitirá ampliar y profundizar en la comprensión de esta organización en el sentido amplio de su complejidad.

1.2 La mirada organizacional

A partir de esta revisión, se considera oportuno resaltar algunos aspectos que permitan, comprender la complejidad de la organización escolar desde una perspectiva organizacional.

1. La transición a la sociedad del conocimiento, donde ubicamos:

a) la brecha generacional en el uso de las nuevas tecnologías entre estudiantes y profesores;

- b) la incapacidad por la apropiación de los nuevos conocimientos surgidos de la investigación cada vez de mayor impacto en los contenidos educativos;
- c) la incapacidad por la reformulación de los contenidos en el currículum oficial, específicamente, a las capacidades y habilidades que estén en armonía, no sólo con el mundo laboral, sino con el mundo social de los estudiantes
- d) incapacidad por modernizar la infraestructura escolar en sintonía con la del mundo de las nuevas tecnologías.

Estos aspectos, están estrechamente ligados con las prácticas del ejercicio del poder, los conflictos permanentes en la vida cotidiana al interior de la escuela, así como la negociación con actores externos que, con mayor frecuencia, se involucran en la toma de decisiones, diseño y estructura organizacional, y evaluación de la organización escolar.

2. La transición por pasar de Estados Autoritarios Pre-Modernos a Estados Democráticos Modernos. Aquí ubicamos la incesante búsqueda por constituir instituciones democráticas que no se limiten a las prácticas electorales y de alternancia en el poder. En este sentido, las organizaciones escolares, constituyen uno de los referentes principales para la construcción de la vida democrática de las sociedades. Sin embargo, el riesgo es no comprender que la escuela, siempre es un lugar de conflictual y conflictivo (Berger, G., 2007), que difícilmente puede integrarse a la constitución del anhelado Estado Democrático Moderno.

Lo anterior se argumenta en el sentido de que las organizaciones escolares se constituyen como instituciones que reproducen las prácticas de dominación y

exclusión social (Bourdieu). Por otro lado, este aspecto nos lleva a cuestionar la búsqueda por la modernización en la gestión pública de las instituciones estatales, donde la eficacia política se confunde con la técnica administrativa, lo que sugiere preguntarnos sobre ¿qué se entiende por modernización institucional? y ¿qué sentido y objetivo tiene la modernización en la gestión pública? En este sentido, fenómenos como la transparencia y rendición de cuentas se confunden en el debate entre la eficacia y eficiencia en los criterios de la evaluación del desempeño de la organización escolar.

Estos aspectos constituyen un punto de partida que, consideramos, exige que el estudio, análisis y comprensión de la organización escolar se inserte en un campo multidisciplinario que permita construir un marco teórico-metodológico amplio. En este sentido, el campo de los Estudios Organizacionales nos ofrece interesantes herramientas analíticas para tal efecto.

Por lo anterior, consideramos oportuno distinguir algunos puntos esenciales que sirvan como lógicas o principios en la construcción de nuestro marco teórico.

1. La organización escolar pública como institución, es una entidad social y es una organización abierta. No está ajena al mundo social, mundo político y mundo económico del contexto en el que está inserta. No es un ente monolítico.

2. Considerar a la organización escolar como un espacio conflictual y conflictivo⁵.

En donde la ambigüedad, la incertidumbre, el conflicto, el ejercicio del poder y de

⁵ Siguiendo a Berger, se habla de conflictualidad como un término distinto de conflictividad. Ésta muestra el aspecto problemático, negativo, de un asunto. En cambio, la conflictualidad es una propiedad inherente a la

prácticas de dominación son inherentes a la acción social y al fenómeno de la acción organizada. Por ello, debemos buscar un esquema teórico que permita su integrabilidad y no su análisis particular.

3. Existe una estrecha relación entre las macro estructuras que pueden explicar los resultados sociales y la capacidad de los individuos de cambiar dichas estructuras. Esta relación se clarifica a través del análisis del orden cultural y simbólico de las organizaciones. Lo que no debe entenderse como una centralidad en el mundo simbólico. Pretendemos posibilitar una visión que permita la integración entre mundo simbólico y el mundo instrumental de los individuos en una organización inmersa una dinámica multi-estructural turbulenta.

4. La centralidad en los sujetos es uno de los caminos teórico-metodológicos que permiten el acercamiento al mundo simbólico e instrumental de una organización. De todos los actores que participan en la organización escolar, consideramos oportuno centrarnos en los docentes. El docente es el actor permanente y protagónico de la organización escolar. A partir de él, podremos acceder al mundo cultural de la organización escolar. Adicionalmente, el docente, por constituirse en actor protagónico, principalmente del mundo social y político de su contexto, permite ubicar a la escuela como un espacio conflictual y conflictivo, a partir de la narración de sus relaciones, no sólo en torno a su vida cotidiana al interior de la organización, sino por las relaciones intra-organizacionales con otras instituciones o entidades sociales que derivan de las tensiones propias de las diferentes estructuras que interactúan.

cultura, en el sentido de plantear la convivencia de dilemas que exigen reflexión y decisiones. La conflictualidad es casi una dimensión de todo quehacer humano

A partir de estas premisas, consideramos, estamos en posibilidad de emprender la búsqueda de un marco teórico-metodológico propio para nuestra investigación. Un análisis con pretensiones de lograr comprensión en la particularidad de las problemáticas de la organización escolar, como en la universalidad de fenómenos que en ellas se presentan.

Particularidad, por centrarnos en el sujeto, en su vida cotidiana, en su contexto inmediato. Por ello, consideramos que nuestra propuesta de análisis debe ubicarse al interior de la metateoría construccionista, la que nos permite contar con la *teoría relacional*, que en términos de Gergen, K., es “*el intento de dar cuenta de la acción humana en términos de un proceso relacional. Intentar moverse más allá del individuo singular para reconocer la realidad de la relación*” (1994). Este enfoque relacional considera la autoconcepción no como una estructura cognitiva privada y personal del individuo, sino como un discurso acerca del yo, es decir, es la representación de los lenguajes disponibles en la esfera de la interacción pública. En este sentido, lo central de esta perspectiva es la construcción de un discurso que tenga pretensiones de factualidad, donde la interacción con el “otro” es esencial en la construcción del “yo” a través del discurso.

Universalidad, porque a partir de los fenómenos que en las organizaciones escolares se presentan, podremos ubicar las estructuras profundas de la estructura donde las organizaciones están insertas y que logran su forma en los procesos y códigos culturales que en ellas se presentan.

Por ello, se sugiere ubicarnos en la perspectiva post-estructuralista. En ella ubicamos a; Sartre, en sus análisis hacia el marxismo), Claude Levi Strauss con la etnología, Lacan en el psicoanálisis, Luis Althusser en el estudio del marxismo y M. Foucault, en su análisis del discurso. Todos ellos, en conjunto, representaron un alejamiento de perspectivas historicistas o subjetivistas en un intento de hallar una nueva orientación para la investigación en las ciencias sociales. Consideramos que sus fuentes epistemológicas y ontológicas permiten establecer conexiones sobre un análisis organizacional de la escuela.

Adicionalmente, consideramos que sería idóneo el uso de la narrativa como dispositivo metodológico, lo que permite un análisis que no busque cadenas de causa y efecto, sino *“conexiones recurrentes o usuales entre varios elementos de una narrativa. No busca leyes, sino patrones y regularidades, que nos revelen una estructura profunda –incluso del mundo o de la mente- pero el cual está adherido a un texto por el escritor y el lector de manera semejante”*. (Czarniawska, 2001). Es precisamente, al interior de esa estructura profunda donde pretendemos ubicar caminos explicativos sobre lo que pasa en la organización escolar.

De forma introductoria, consideramos oportuno ofrecer algunos argumentos que clarifiquen estas lógicas que estarán presentes en la construcción de nuestro marco teórico metodológico.

Consideramos que el principal reto de la investigación será argumentar teórica y metodológica, de forma clara y consistente, la centralidad en el sujeto. Por ello, es obligado precisar que esta centralidad se verá complementada con dos aspectos

fundamentales; primero, el uso de la narrativa como dispositivo metodológico privilegiado y; segundo, el análisis de la identidad de los sujetos como elemento relacional de las interacciones que éstos construyen en el mundo organizacional.

Considerar a la *identidad* de los sujetos, el elemento sustancial sobre el cual los docentes podrán dar forma a sus acciones en la vida colectiva de la organización, permitirá ubicar los aspectos simbólicos e instrumentales que dan y otorgan sentido a sus acciones y comprensión del mundo organizacional. Es la identidad, el elemento relacional entre; a) el sujeto y la vida colectiva de la organización en la que interactúa y; b) entre su contexto inmediato y las macro estructuras bajo las cuales, comprende su cultura, su mundo simbólico y su vida política. Es la identidad, la unidad de análisis que nos permitirá el vínculo entre la capacidad de los individuos de cambiar su estructura y la estructura misma que explica las acciones sociales y colectivas.

Finalizando con las consideraciones introductorias para la construcción de un marco teórico metodológico del análisis organizacional de las escuelas, en el siguiente apartado presentamos el planteamiento del problema.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El interés por el estudio y análisis de las escuelas como organizaciones no es nuevo. Existe un amplio trabajo en torno a diversas problemáticas de las organizaciones escolares en países como Inglaterra, Francia, Canadá y Estados Unidos, que datan de los años cincuenta del siglo pasado y, más recientemente en España y algunos países latinoamericanos y de Europa del este durante la última década del siglo pasado.

En el caso de México, actualmente presenciamos un creciente interés en este ámbito de estudio debido, quizá, a los continuos cambios institucionales en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), que corresponden al llamado Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1994, instaurado por Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y que tuvo continuidad con Ernesto Zedillo (1994-2000) , Vicente Fox, (2000-2006) y en el actual gobierno, Felipe Calderón (2006-2012).

Algunos expertos en el tema, como Pablo Latapí (2006) y Carlos Órnelas, et al (2001) coinciden en la existencia de una continuidad en términos generales de dichos cambios, aunque con diferencias particulares que merecen especial atención (y que no abordaremos en el presente informe). Una primera aproximación del impacto en problemáticas particulares en las organizaciones escolares derivadas de estas reformas, puede realizarse mediante el análisis de los discursos, en dónde su énfasis argumentativo constituye parte fundamental de las políticas y acciones institucionales. (cuadro1).

Cuadro 1. Programas Educativos en los últimos sexenios		
Fuente: Elaboración Propia, basado en Latapí (2006) y Órnelas. (2001)		
Sexenio	Nombre	Énfasis en:
1989-1994 Carlos Salinas de Gortari	Programa de Modernización Educativa Acuerdo Nacional para la Educación Básica y Norma (ANMEB)	Educación Básica Descentralización Sistema Calidad y equidad educativa
1995-2000 Ernesto Zedillo Ponce de León	Programa de Desarrollo Educativo	Calidad, Equidad y Pertinencia
2000-2006 Vicente Fox Quezada	Programa Nacional de Educación (Reforma Integral a la Educación Secundaria "RIES")	Equidad, Calidad y Gestión

Hecho social ó Fenómeno de interés

En el caso particular del Sistema de Educación Básica (SEB), nos interesa de forma particular, lo referente a la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES⁶) que fue instrumentada en el sexenio anterior y que actualmente está en proceso de implementación. La RIES no ha sido ajena al contexto de confrontación y conflicto provocado por las críticas de diversos sectores. En este caso, nos interesa saber, ¿qué está pasando ahí?, en las secundarias, en el contexto de la RIES.

Una revisión del discurso institucional y de las voces críticas nos permite partir de tres observaciones⁷ que constituyen el entorno de nuestro hecho social⁸:

⁶ En el presente informe, nos referiremos a la RIES, aunque, posteriormente en los documentos y discursos oficiales, se le omitió el calificativo de Integral, quedando únicamente como Reforma a la Educación Secundaria (RES). Esto obedeció, quizá a las constantes críticas sobre su carácter parcial y limitado.

⁷ Hablamos de "observaciones" en el sentido de acotar y precisar nuestro hecho social ha investigar para la definición clara de nuestro problema de investigación.

⁸ Para efectos de este informe, a partir de aquí al hablar de organizaciones escolares, nos referimos a las escuelas públicas de educación básica, donde incluimos a las escuelas secundarias públicas del SEM. Evitando así una posible confusión al considerar otro nivel educativo o bien, la diferencia entre pública y privada, características muy particulares que trastocarían en forma y fondo el concepto de la organización escolar a la que nos referimos.

Observación 1.

La aproximación al discurso institucional sugiere pensar que el problema de la educación es considerado como un problema de gestión. El énfasis en “escuelas eficientes y educadores eficaces” gira en torno al concepto de “calidad educativa” que se presenta en términos de pertinencia de contenidos y capacidades que exige nuestra presencia en un mundo (ó mercado) global. Aquí queremos resaltar dos puntos que consideramos relevantes:

1. Los dos núcleos de acción al interior de la organización escolar: el administrativo y el pedagógico se presentan ajenos uno del otro, sin considerar elementos contextuales y estructurales que afectan de distinta forma a ambos núcleos y a la organización escolar en su unidad, considerándola como una entidad social más.
2. Ciertamente el SEM, sobre todo, la estructura curricular del SEB, se encuentra en crisis desde hace más de treinta años. La búsqueda por lograr mejores niveles de aprovechamiento escolar en ese nivel no es nueva. El problema que observamos en la RIES reside en valorar todas las acciones en términos de “calidad”, cuando este concepto ha sido objeto de severas críticas al ser sobrevaluado (o bien, subvaluado, considerándolo como un problema de gestión) en su excesiva difusión de los *sistemas de calidad, mejora continua* y otros análogos que surgieron en los años setentas.

En el caso del SEM, el análisis sobre la calidad debe estar en función a concepciones más profundas que incluya su función y propósito social e institucional.

En este sentido, consideramos oportunos los recomendados por Órnelas C. (2006) quien, a partir de las relaciones sociales que se establecen en la escuela y fuera de ella, sugiere cinco instrumentos de análisis⁹ que son:

- i. *la orientación*, que se refiere a los propósitos y postulados filosóficos que deben guiar cualquier sistema educativo. El autor identifica dos fuentes que determinan dichos propósitos y postulados. La primera es la que se fundamenta en las ideas generales que sobre la educación se elaboran en la sociedad y el Estado, así como en sus relaciones con la economía y que permean a todo el sistema y a sus componentes. A partir del cual, se señalan las líneas ideológicas sobre las que se funda la hegemonía. La segunda, son las que emanan de normas que la sociedad y el Estado formalizan en leyes y reglamentos y que tienen una vigencia relativa.¹⁰
- ii. *los contenidos*, relación entre el conocimiento y la calidad de la educación¹¹, aquí es importante destacar que el *currículo oficial* que se presenta como el eje organizador del aprendizaje de los alumnos, y que debe ser contemplado como una relación social y política. Adicionalmente, el autor considera dos

⁹ El autor refiere a un conjunto de instrumentos de análisis oportunos para el SEM en su totalidad, y consideramos que cada uno de estos instrumentos posibilitan reflexiones teóricas profundas y pertinentes para nuestro interés (véase Ornelas, C., 2006:48-55). Para efecto de este informe, las presentamos de manera resumida, sin pretender reducir sus facultades teóricas y explicativas.

¹⁰ El autor refiere que la existencia de estas dos fuentes provocan de forma regular que el sistema escolar persiga fines opuestos. Por ejemplo, por directrices políticas y por sus prácticas y acciones, la educación mexicana se encamina a reproducir habilidades y destrezas para el desarrollo económico, sin embargo, la Constitución acentúa la idea de que el objetivo del sistema educativo es formar ciudadanos, no sólo trabajadores (Órnelas, 2006:49)

¹¹ Este punto refiere a la contradicción existente entre la creciente complejidad y el aumento de los conocimientos y, los métodos de enseñanza utilizados para transmitir los conocimientos a las nuevas generaciones. Este análisis tiene dos polos: por un lado los materiales de enseñanza de enseñanza y los métodos de enseñanza por el otro (ambos en sentido amplio), donde el conocimiento debe ser entendido en función a los marcos globales y su uso como fuerza productiva. (Idem,52)

tipos, el *currículum oculto* y el *currículum formal* que coexisten y retroalimentan a pesar de sus contradicciones inherentes

- iii. la *Cobertura*, que se refiere a la matrícula del SEM en términos de categoría social. Se centra en los segmentos sociales que se benefician de la escuela o que ascienden socialmente por medio de la escolaridad. Este instrumento está estrechamente ligado con la orientación del sistema, considerando que no sólo se trate de reproducir los privilegios de determinadas clases sociales, los conceptos de equidad e igualdad se mezclan a través de la orientación y la cobertura. Equidad como un postulado filosófico implica una cuestión valorativa, una meta o aspiración, mientras igualdad como categoría sirve para ordenar y precisar el grado de equidad en una sociedad.¹²
- iv. los *recursos del sistema* como son los materiales o económicos y, lo más importante los recursos intelectuales donde se ubican: los talentos de las personas, la organización de la fuerza de trabajo de la educación y la producción cultural y académica que debe incluir propósitos y postulados filosóficos complejos. Es decir, se consideran todos los elementos que intervienen en el proceso del trabajo escolar. y;
- v. la *organización del SEM*, que hace referencia a los arreglos Institucionales, a la administración de las redes de poder y conflictos. En este aspecto, los análisis de las fuerzas que actúan en el SEM se constituye como la médula de este componente, así como los fines de legitimación y control. Es decir,

¹² Es oportuno resaltar uno de las críticas actuales al SEM, particularmente, las derivadas de la prueba PISA 2007. En el seminario organizado por la FLACSO y la SEB la representante de la OCDE en México, la Dra. Silvia Heredia, señaló que algunas reacciones ante los desastrosos resultados de México, se dirigían a fundamentar que el fracaso refleja la pobreza de las localidades donde tiene que actuar el SEM. Percepción calificada por la funcionaria como “perversa”, porque en ese sentido el SEM, reproduce el mapa de la pobreza social, entonces, la equidad como orientación filosófica y la igualdad como categoría no se ven reflejadas en los resultados del SEM.

aspectos particulares de los proyectos, los conflictos y las contiendas por la hegemonía y conducción de la educación, se ubican en este instrumento de análisis.

Como se observa, el problema de la “calidad” está relacionado con aspectos mucho más profundos del SEM y, en especial del SEB, y no sólo se limita a los contenidos o en la gestión de la función docente, o bien a la gestión en las organizaciones escolares.

Observación 2

Un análisis de los documentos oficiales, en relación al diseño e implementación de estas acciones, sugieren la falta de un diagnóstico en el cual exista una coincidencia, al menos parcial, entre la visión institucional y las voces críticas que nos permitan acercarnos a la realidad del SEB. En este sentido, se subraya que al menos cuatro discursos intervienen en esta confrontación: el pedagógico, el social, el político y el económico. Esta revisión permite sugerir:

- a) que el discurso económico ha ejercido su hegemonía sobre el discurso pedagógico y social y;

b) que tanto el discurso pedagógico como el social se han politizado, cubriendo con una nube de humo sus propuestas y críticas, mitigando así sus efectos.¹³

Lo anterior nos permite proponer, de forma hipotética, que las acciones gubernamentales y sindicales en la modificación del SEB han obstaculizado, de forma deliberada, la participación de diversos actores de la sociedad (civil, académica e intelectual) en un tema de gran relevancia. Por otro lado, este aspecto nos permite complejizar el problema de forma multidimensional. Donde lo pedagógico y lo social se confrontan con lo político y lo económico formando un ambiente de conflicto, ambigüedad e incertidumbre en gran movilidad.

Observación 3,

Advertimos profundos cambios en tres grupos sustanciales que merecen especial atención:

- *Formación de docentes.* La combinación de la Reforma Normalista (implementada como parte del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000) y la heterogeneidad de la planta docente previamente existente configuran un

¹³ Véase Latapí Pablo (2006), quien en su libro *La SEP por dentro. Las políticas de la SEP comentadas por cuatro de sus secretarios*, se presentan las narraciones y acciones en torno a las negociaciones entre los diferentes actores políticos que posibilitaron la implementación del ANMEB y posteriormente la RIES. Véase también, Arnaut (1998) *La Federalización Educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. Además, existe gran presencia de notas periodísticas donde organizaciones sociales, académicos e intelectuales han fijado su postura sobre los cambios que se han hecho explícitos en la RIES. Otra fuente la ubicamos en los trabajos realizados por el CINVESTAV, principalmente por los departamentos de Investigación Educativa y de Matemática Educativa.

espacio de conflicto y ambigüedad provocando trastornos en la acción colectiva al interior de la organización escolar.

- *Los cambios de contenidos.* Los cambios y la reducción de asignaturas, así como el énfasis en los postulados propios del neoliberalismo, trastocan aspectos sustanciales en las prácticas pedagógicas provocando nuevas formas de control, evaluación e incluso, de simulación.
- *Gestión de las escuelas.* El énfasis a las escuelas eficientes provoca una sobre importancia del núcleo administrativo sobre el núcleo académico de las escuelas, omitiendo aspectos sustanciales en el análisis de la escuela como organización. Además, se observan nuevas prácticas de gestión para la atracción de recursos que provengan de sectores, específicamente empresariales y particulares. Ejemplo de ello son los programas: *únete ya* y *bécalos*¹⁴ donde las escuelas se introducen a una dinámica de gestión que, en nuestra opinión, incrementa la complejidad y las contradicciones existentes en la organización escolar, por ejemplo: a) en las prácticas pedagógicas y en la apropiación y adaptación del *currículo oficial* como eje articulador de sus acciones, y; b) en las dinámicas de transparencia y rendición de cuentas a

¹⁴ Estos programas, son parte de un conjunto de 97 programas que se reservan bajo la estructura de los Consejos de Participación Social en los cuales, sólo las escuelas inscritas en el programa de Escuelas de Calidad podrán participar. Por su parte, *Unete ya*, es una asociación civil que utiliza los montos acumulados en el programa *redondeo* que año con año se realiza a través de las compras en las tiendas de autoservicio. Ésta se presenta como un “modelo inter-sectorial” donde participan empresarios, gobierno federal y estatal y padres de familia, aunque el patronato es dirigido, únicamente, por empresarios con colaboración de gobierno estatal. Su objetivo es acercar nuevas tecnologías a las escuelas que ingresan en su convocatoria anual. Mientras, el programa *Bécalos*, de Fundación Televisa, utiliza los fondos de la donación en cajeros bancarios, ofrece tres tipos de ayudas: 1) becas a profesores y directores de escuelas de educación básica, 2) becas a estudiantes sobresalientes del nivel básico para que continúen sus estudios en el nivel medio y superior y; 3) becas de estudio y apoyo a instituciones que atienden a poblaciones de escasos recursos. Ambos programas utilizan la estructura institucional del gobierno local para su operación.

organismos de la sociedad civil bajo la figura de los Consejos de Participación Ciudadana.¹⁵

En resumen, observamos que a partir del discurso de la Modernidad Educativa se han presentado una serie de cambios sustanciales en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), concentrándose en el Sistema de Educación Básica (SEB). En particular, la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES) constituye un contexto que refleja el complicado entramado de tensiones y presiones, donde la organización escolar llamada Escuela Secundaria está inmersa. Lo anterior, constituye nuestro hecho social y fenómeno de interés para nuestra investigación.

Premisas que consideramos:

- a) La problemática de la organización escolar no se puede reducir a un problema de gestión o manejo eficiente de los recursos. Los problemas de diseño, estructura e institucionalidad tienen que ver con las relaciones de poder y de legitimidad de su función y acción social.
- b) La organización escolar pública, no debe ser considerada como un instrumento de acción de la política económica, social o pedagógica. Tampoco como un ente monolítico autónomo caracterizado únicamente por la actividad pedagógica, ajena a las cuestiones sociales, políticas y económicas. Considerarla así, es no comprender la complejidad de las relaciones que existen de forma inherente a su fin y función. Son estas relaciones las que constituyen el fondo de su problemática organizacional.

¹⁵ La figura de Consejos de Participación Ciudadana, tiene su fundamento en la Ley General de Educación en el capítulo VII., publicada en 1993 como parte de las acciones del ANMEB

c) Existen cambios en la estructura del SEM que afectan directamente a la organización escolar. Por ejemplo, la Reforma Normalista y la Carrera Magisterial, trastocan aspectos sustanciales, no sólo de la *formación e integración* de los docentes, sino del *control y evaluación* de las organizaciones escolares de la educación básica. En el caso de las escuelas secundarias, se observa una creciente heterogeneidad de la planta docente, así como un contexto de ambigüedad e incertidumbre al implementarse la Carrera Magisterial (CAM), como único mecanismo de nivelación salarial.

A partir de estas premisas, consideramos oportuno preguntarnos:

- ¿qué pasa ahí, en la organización escolar llamada secundaria en el contexto de RIES?
- ¿cuál es la mejor forma de estudiar a la organización escolar pública llamada secundaria?,
- ¿cómo podemos explicar la acción organizada de los actores en un contexto complejo multidimensional y multi-estructural? ,
- ¿a partir de qué referentes se constituye la acción organizada, a pesar de la presencia del conflicto, ambigüedad e incertidumbre en la organización escolar? y,
- ¿cómo podemos comprender su accionar, comprendiéndolas en el interior de una dinámica estructural multidimensional, donde las lógicas pueden ser no sólo diferentes, sino contradictorias?

En función al planteamiento presentado, consideramos oportuno definir nuestro objetivo general de la investigación. En él, pretendemos abordar las principales preguntas de investigación en el marco de la mirada organizacional.

2.1. Objetivo General

Se propone efectuar un análisis organizacional sobre las organizaciones escolares, que evite caminos en una sola dirección disciplinaria, donde no predomine una sola forma de comprender a la organización escolar. Ese ha sido el caso de los análisis que desde la pedagogía y la política se han efectuado sobre el tema de la escuela. Una primera aproximación multi-disciplinaria es la propuesta de la nueva sociología educativa, donde convergen discursos tanto político, social y pedagógico.

Sin embargo, no se adentran en la comprensión de conflicto, incertidumbre y ambigüedad existente en las relaciones inter e intra organizacionales de la escuela; menos aún, al ¿cómo funciona la escuela?, ¿cuáles son las formas control y las evaluación presentes?, ni a ¿cuáles son las formas en que los actores colaboran en la organización escolar? Estos son algunos aspectos, que el análisis organizacional permite, por medio de la vinculación entre la vida cotidiana de los sujetos con las multi estructuras que constituyen un sistema de complejidad creciente.

Por ello, consideramos como Objetivo general:

Lograr un acercamiento a la realidad de la organización escolar pública. Por medio de la comprensión sobre el *cómo se posibilita y bajo que condiciones,*

estructurales y culturales, se presenta la *acción colectiva de los actores* (específicamente de los docentes) de la organización escolar pública inmersa en un contexto complejo, multidimensional y multiestructural.

El propósito es:

Contar con elementos sustanciales que nos permitan elaborar propuestas integrales de intervención organizacional en las escuelas, toda vez que el contexto histórico-cultural-social exija una reconfiguración o bien, resignificación de su acción, función y propósito.

Se propone como estudio de caso:

Las Escuelas de Educación Secundaria Públicas como Organizaciones complejas, inmersas en un contexto igualmente complejo y turbulento impuesto por la RIES. Se contempla un estudio multi-caso de escuelas secundarias de la sección 36 del SNTE en el Estado de México. Está pendiente definir el criterio de selección, el cual puede ser:

- a) por tipo de escuela (técnica, general o tele-secundaria),
- b) sector (división geográfica donde pueden existir los tres tipos de escuela en ambientes tanto rurales como urbanos),
- c) por su ubicación (específicamente por ubicación rural o urbana) ó ,
- d) por escuelas que comparten características similares en cuanto a evaluación.

2. 1.1. Preguntas de investigación para la construcción de un marco en el análisis organizacional

En este apartado, consideramos oportuno partir de supuestos hipotéticos sobre *qué* y *cómo* es la organización escolar, para establecer, con claridad suficiente, nuestras preguntas de investigación.

- H1, La organización escolar es una entidad social donde se integran tres macro estructuras: la institucional (ó gubernamental), la social y la magisterial.

Si esto es así, ¿cómo se posibilita el funcionamiento colectivo de la organización?, cuando existen influencias estructurales que no sólo pueden ser diferentes, sino contradictorias.

- H2, La organización escolar es integrada por dos núcleos principales de acción, el académico y el administrativo, que generan una organización en conflictual y conflictiva, que se distinguen por:

1. el núcleo académico, donde se ubica el proceso de *enseñanza-aprendizaje* en el cual intervienen de forma protagónica el docente y el alumno, y donde la relación con la sociedad, padres de familia, es constante, aquí se integra el *currículo oficial* como eje articulador de las acciones pedagógicas y el *currículo oculto* como eje articulador de las relaciones que surgen en la organización escolar.
2. el núcleo administrativo, encargado de la administración al interior de la organización, así como de la interacción con los “agentes o actores” de las

diferentes estructuras: social-institucional-magisterial, es un aspecto que refleja una dinámica de gestión turbulenta y ambigua.

En función a sus características, podemos considerar que los dos procesos fundamentales de la organización escolar son procesos colectivos en conflicto, derivado de las complejidades propias de sus procesos de interacción social. A partir de estas consideraciones, se identifica que la formación, la evaluación y el control del trabajo docente, como de su función social constituyen un espacio conflictivo ocasionado por los intereses y lógicas que se mueven en las tres macro estructuras.

Si esto es así, ¿cómo conviven ambos núcleos y, a partir de qué referentes conforman la acción organizada que requiere la organización escolar?

- H3. Los cambios en el SEB sugieren una mayor importancia a la función administrativa en relación de la función académica. Esto constituye, en el contexto configurado por las RIES, una presencia permanente de la crisis, incertidumbre y ambigüedad en las organizaciones escolares.

Si esto es así, ¿cuáles son las formas de evaluación y control? o bien, ¿cómo se mantienen o cambian en el interior de las organizaciones escolares las formas de evaluación y control?, más aún, ¿cómo afecta esta relación en los fundamentos filosóficos-políticos que dan origen a la existencia de la organización escolar pública?

Ante estos supuestos debemos preguntarnos,

- ¿cuál es la mejor forma de analizar una organización escolar?,
- Podemos preguntarnos ¿cómo se es y cómo se *está* en la organización escolar?
- ¿cuál es la mejor forma de estudiar y análisis la característica multiestructural y multidimensional que afecta a la organización escolar?
- ¿qué tipo de puentes teóricos permiten establecer argumentos y explicaciones sobre el vínculo entre multi-estructuras, multi-dimensiones y la organización escolar?
- ¿puede ser pertinente un análisis desde la perspectiva cultural?, donde la organización sea comprendida a través de :
 - a) redes de significados subjetivos o marcos de referencia compartidos que los miembros de la organización comparten en muy variadas formas;
 - b) sistemas de símbolos y significados compartidos que muestran las formas en que los símbolos se unen en relaciones importantes y demuestran como se relacionan a las actividades de la gente en conjunto y,
 - c) la existencia de un orden de relación de un conjunto de elementos, que con un significado limitado propio, se vuelvan un todo inteligible, es decir en una “la estructura”. (Smircich, 1998)

Consideramos que este enfoque cultural, propuesto por Smircich (1998), representa una perspectiva teórica que ofrece argumentos teóricos oportunos y sólidos bajo los cuales realizar nuestra investigación. Sin embargo, se requiere una búsqueda de

argumentos en el ámbito del análisis organizacional para construir un marco teórico metodológico sólido y oportuno para un análisis cultural de la organización escolar en tanto entidad social.

El interés particular es resaltar el énfasis colectivo tanto de la función, objetivo y procesos que se dan en el interior de la organización escolar. Pero además, considerar la multiplicidad de macro estructuras que la influyen y ejercen tensión, en diferentes modalidades e intensidades.

2.2. Ejes teóricos

Nuestro siguiente paso es, ¿cómo posibilitamos el acercamiento al *cómo se es* y *cómo se está* en la organización escolar? Es decir, ¿a partir de qué referentes epistemológicos organizamos nuestra discusión en torno a la acción colectiva en la organización escolar? Para esto, consideramos pertinente coincidir con nuestra propuesta teórica: relación cultural entre la(s) estructura (s) y la organización escolar, para ello consideramos una división en dos niveles de análisis:

MACRO NIVEL	MICRO NIVEL
Sistemas y estructuras multidimensionales de acción Teoría de los sistemas complejos	Cultura y Estructura Acción y estructura
Instituciones y Legitimidad Vs. Poder y Dominación	Discursos, significaciones y representaciones Racionalidad y Simbolismo Interaccionismo simbólico
Estructura y funcionamiento institucional	Estructura y funcionamiento organizacional

Adicionalmente, consideramos dos ejes transversales que cruzaran ambos niveles:

- Procesos de formación e integración de los docentes
- Diseño y estructura del control y la evaluación de la organización escolar

Estos ejes pueden ser ubicados en el diagrama de análisis propuesto (figura 2), donde el eje horizontal refiere a los procesos de formación e integración, mientras el eje vertical constituye el diseño y estructura del control y la evaluación. Los fundamentos teórico- metodológicos serán ampliados en el apartado de la construcción del marco teórico metodológico.

Figura 2

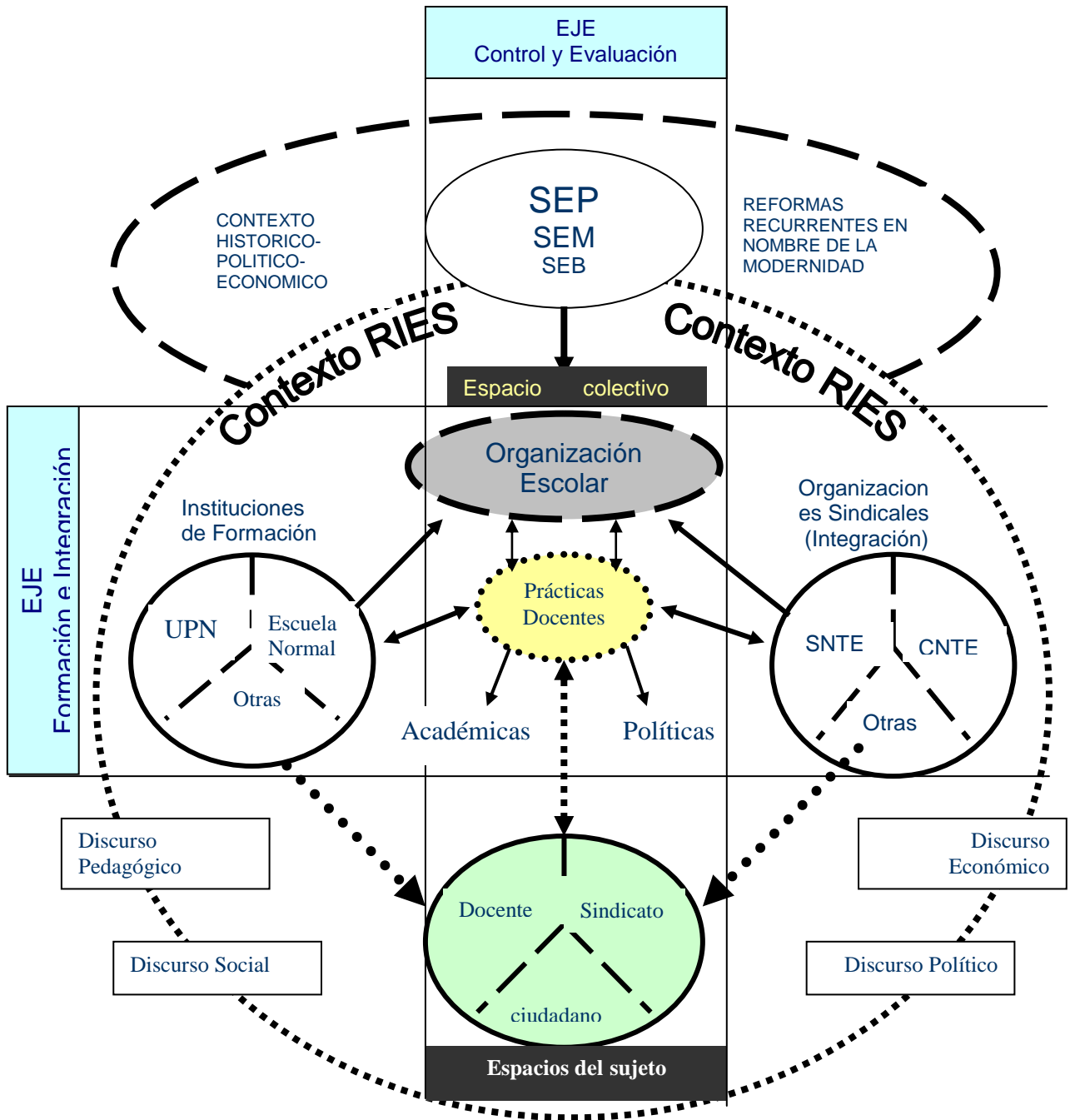


Diagrama de análisis propuesto
Elaboración propia, con apoyo del Dr. Rogelio Molina

2.3. Justificación

2.3.1 Pertinencia teórica

En el caso específico de la organización escolar, consideramos oportuno a los estudios organizacionales toda vez que su mirada multi e interdisciplinaria nos permite acercarnos a la complejidad de una organización de tipo educativo de carácter público. La organización escolar de nuestro interés, la escuela secundaria pública, se encuentra en un espacio caracterizado por la confrontación teórico-práctica, donde convergen simultáneamente cuatro disciplinas:

- la pedagogía (función sustantiva de los actores de la escuela)
- la sociología (función sustantiva de la escuela pública, en tanto institución),
- la política (espacios de definición sobre la escuela pública) y
- la económica (como discurso que actualmente ejerce su hegemonía a otros aspectos ajenos al mercado, como lo es el educativo).

Ante esta confrontación, se considera que el análisis organizacional puede contribuir a establecer conexiones teórico-explicativas para comprender dicha confrontación y así, posibilitar un acercamiento a su realidad, no a partir de una sola mirada, sino a partir de la integración multidisciplinaria. El interés es realizar un análisis incluyente que nos permita establecer argumentos sólidos sobre la organización escolar. En este sentido, el carácter multi e intra disciplinario de los estudios organizacionales se constituye como el espacio teórico-metodológico idóneo para nuestra pretensión.

La mirada organizacional nos permitirá establecer conexiones entre cultura y estructura a un nivel macro y a nivel micro organizacional, para, por ejemplo:

- a) identificar las formas en que las instituciones legitiman su dominio sobre la organización escolar;
- b) conocer las formas en que se ejerce el poder y la dominación en las estructuras sindical e institucional y al interior de la organización;
- c) comprender la relación de los discursos institucionales con las significaciones y sentidos que los actores otorgan a sus acciones;
- d) establecer las conexiones entre lo simbólico y lo instrumental de las acciones individuales y colectivas que, a través de la estructura y cultura organizacional, posibilitan el funcionamiento organizacional.

En relación a la característica de multi-dimensionalidad, propia de la organización escolar, se exige un tratamiento, igualmente multidimensional. En este aspecto, se hace referencia no sólo a la diferenciación escuela, grado, grupo, salón; sino, a la multidimensionalidad de roles que tanto profesores, personal administrativo, estudiantes y actores externos como los padres de familia viven en ese mundo organizacional.

El actor que nos interesa es el docente, donde su rol como pedagogo se encuentra en confrontación con su rol sindical y su rol ciudadano. En él, advertimos grandes conflictos, donde lo institucional no logra completar su rol docente, y el rol sindical lo lleva a sobrevaluar actividades ajenas a la docencia. En este sentido, consideramos

oportuno la centralidad en el docente como actor fundamental de la organización escolar, a través de su identidad, cómo discurso relacional.

Otro tipo de multi-dimensionalidad, es el referente al contexto inmediato de cada una de las organizaciones escolares. Aquí, no sólo resulta interesante la selección del tipo de secundaria (general, técnica o tele-secundaria), sino el impacto del contexto donde se ubica. En este punto resaltan dos cuestiones. Primera, el perfil de la planta docente que integra la organización escolar y, el tipo de cultura en las relaciones con los agentes externos (municipio, padres de familia, etc.). Lo anterior, dirige nuestra mirada a los tipos de relaciones intra organizacionales que afectan, de forma directa, la vida organizacional de la escuela.

2.3.2. Relevancia social

Es necesario señalar que el mundo de la docencia de la educación pública, en particular el caso mexicano, es un mundo casi inaccesible para la mayoría de los investigadores. Dos son los principales obstáculos: el institucional representado en la Secretaría de Educación Pública y, el colectivo gremial representado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

A pesar de ello, actualmente existe un ambiente de creciente interés sobre el estudio y análisis sobre las organizaciones escolares, lo que ha posibilitado una apertura, no sólo documental, sino de investigación de campo para conocer lo qué pasa ahí, en las organizaciones escolares.

Ubicamos una corriente de análisis que, de forma similar, se centra en el docente. Particularmente, aquellos que consideran su actuación sindical como el centro de investigación. Ciertamente, ésta se ha constituido como una veta de análisis fundamental para conocer el movimiento sindical y su consolidación como actores políticos. Sin embargo, se aleja de nuestro interés de investigación, que es la organización escolar.

Nuestro interés en centrarnos en el docente, talvez un poco ambiciosa, es reconsiderarlo como actor en conflicto, donde el *yo docente* convive con el *yo sindicato* y el *yo sociedad*, todos ellos en una misma persona. Para ello, consideramos el espacio de la escuela, (en tanto, organización conflictual y espacio conflictivo), el idóneo para conocer como conviven estos roles y cómo se posibilita su acción colectiva con sus pares.

Talvez, una de las principales aportaciones que podemos esperar de nuestro análisis, es generar en los docentes, y en otros actores de las diferentes estructuras que interactúan en la organización escolar, el interés por reflexionar, cuestionar y conocer su realidad organizacional. Es decir, saber conscientemente lo que pasa en las escuelas públicas de nivel básico. Así, la complejidad de la organización escolar se comprenderá a partir del reconocimiento de la interacción con diferentes actores sociales y del contexto multi-estructural que las determina.

De tal forma, el análisis que se propone, permitiría cubrir algunos de los vacíos de la investigación existente y, podría constituirse como un documento que facilitaría

planes de intervención organizacional, considerando que pueden existir limitaciones resultantes en las conclusiones y propuestas finales.

Además de la inquietud teórica sobre lo que pasa en la organización escolar, el caso de las Escuelas Secundarias representa un ambiente que está enfrentando el cambio en búsqueda de su “modernización”. Un campo de estudio que, de no observarse con detenimiento y elaborar los análisis críticos de su situación, puede llegar a convertirse en un evento catastrófico para el Sistema Educativo Mexicano en su conjunto. El principal riesgo es el enfrentar consecuencias, de orden social, político y pedagógico irreversibles.

2.3.3. Viabilidad

En este punto, atendemos a dos tipos de fuentes que hacen viable nuestro proyecto.

Primero, nos referimos a la documentación producto de investigaciones que se ha desarrollado, con cierta frecuencia, sobre la problemática educativa del país (desde diferentes enfoques: pedagógicos, económico, social y político), y en menor medida, sobre la problemática organizacional de las escuelas básicas que enfrentan cambios. Así, el análisis documental desde la perspectiva de la política educativa, integrado con los análisis organizacionales puede posibilitar un mayor conocimiento sobre lo que pasa en las organizaciones escolares.

La segunda fuente refiere a nuestro acercamiento con la organización de nuestro interés. Se ha avanzado en los planteamientos a través de enlaces formales e informales. El enlace formal ha sido directamente con la sección 36 del SNTE que corresponde al Valle del Estado de México, donde se ha conseguido la interlocución con personal que supervisa a las secundarias. De forma simultánea, se ha avanzado en pláticas generales sobre el tema de la RIES, donde se ha confirmado su interés por permitir la realización de nuestro proyecto. Hemos asistido, de forma exploratoria, a reuniones y eventos que han permitido un acercamiento a los directivos y docentes de las escuelas secundarias.

Por otro lado, el enlace informal ha sido establecido a través de diversas personas, que trabajan como profesores y directivos de las escuelas secundarias, y que han externado su interés en la investigación. Este enlace surgió de forma espontánea y sin considerar como vía de interlocución a las autoridades sectoriales del SNTE, ni de la SEP. Los interesados han argumentado, su relativa autonomía en la gestión que les es conferida a los directivos escolares.

En ambos caso, ha quedado pendiente aspectos como la confidencialidad de la información, tiempo de proyecto, espacios para las entrevistas etc. De igual forma, no se ha introducido el tema sobre los intereses particulares que la organización (SNTE y escuelas secundarias en particular) pretende obtener a cambio de la aprobación del proyecto. Aspecto definitorio que podría especificar directamente: el criterio de selección de las escuelas secundarias, los tiempos de apertura, la entrega de resultados, etc.

En este apartado se presento de forma resumida, el contexto en el que ubicamos nuestro hecho social o fenómeno de interés para nuestra investigación. Efectuamos el planteamiento del problema en términos de los estudios organizacionales para así, definir el objetivo y el propósito general de nuestra investigación. Posteriormente, se definieron: las preguntas de investigación; los ejes de análisis que, en un primer momento, contemplamos para nuestra investigación.

Continuamos con la justificación de la investigación. Donde ubicamos: a) la pertinencia en la ubicación al interior de los estudios organizacionales; b) la relevancia que implica efectuar una investigación como la que se propone, y; c) la viabilidad que posibilitará nuestra investigación.

Este primer momento de nuestro proyecto de investigación, nos posibilita elementos para la construcción de un marco teórico metodológico que nos guíe en nuestras pretensiones. En el siguiente apartado, presentamos la primera aproximación, a la luz de los estudios organizacionales, de la construcción del marco teórico-metodológico para un análisis organizacional de la escuela.

3. AVANCES DEL MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO.

En este apartado presentamos el análisis sobre el avance de la construcción del marco teórico metodológico que pretendemos utilizar para el análisis organizacional de las organizaciones escolares. Las reflexiones en torno a la aproximación organizacional de Rendón y Montaña (2004) son oportunas para considerarlas como guías en nuestra pretensión. Estos autores sugieren que aspectos como: su inscripción espacio-temporal, la problemática abordada, su ubicación paradigmática y su orientación metodológica se integren en grupos teóricos específicos. Distinguen tres fundamentales:

- a) por la ubicación paradigmática.
- b) por el enfoque teórico metodológico del objeto de estudio y,
- c) por la corriente de estudio que se privilegia

Éstos se constituyen como un primer esquema o mapeo de ubicación teórica a partir del cual realizaremos nuestra propuesta teórica metodológica.

A partir del planteamiento del problema y de la definición de los objetivos de investigación, previamente expuestos, en este apartado presentamos:

- La organización escolar y el objetivo del análisis organizacional para su argumentación teórico-metodológica
- La argumentación sobre la selección paradigmática que permitirá situar nuestro objeto de interés en dos posturas filosóficas que consideramos oportunas: el Modernismo VS el Postmodernismo.

- Continuaremos con la ubicación de dos corrientes teórico metodológicas en el debate actual: Funcionalismo e Interpretativismo, lo que nos permitirá integrar posiciones teórico-metodológicas, lo simbólico y lo instrumental, aparentemente contradictorias. Esta integración la efectuamos a partir de posturas y perspectivas propias del Construcciónismo Social y del Postestructuralismo. Estos enfoques, consideramos, nos permitirán incluir la dimensión simbólica, la cual, como señala Olavarría (2007), no está ajena a la acción instrumental de los actores,
- Finalmente, ubicaremos como corriente de estudio privilegiada a la cultura.

3.1. La organización escolar y el objetivo del análisis organizacional para su argumentación teórico-metodológica

La revisión teórica nos obliga a introducirnos en el debate sobre el concepto de escuela. Aspectos como: *su objeto de instrucción*, *su función social* de construir ciudadanos para las democracias en construcción, *su postura teórica* de acercar ciertas formas de pensamiento y, hasta la *función legal* de constituirse como el panóptico social donde los posibles ciudadanos son vigilados y controlados, han sido ampliamente debatidos y cuestionados desde las diferentes posturas teóricas (sociológicas, pedagógicas, políticas y, actualmente, económicas). Por lo anterior, construir un concepto de escuela desde la perspectiva organizacional constituye nuestro primer obstáculo. Exige buscar y seleccionar un marco teórico lo

suficientemente amplio para dar lugar a los análisis pedagógicos, sociales y políticos presentes en su interior y en su interacción con otros agentes o actores externos.

En este sentido, reconsideremos algunas interesantes propuestas de la organización escolar que ofrecen una perspectiva más amplia al no concentrarse únicamente por su función en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- Berger y Luckman (1986) la considera como una institución social que somete a los individuos a procesos diversos a fin de lograr la socialización y adaptación de los sujetos alumnos) al sistema (sociedad);
- Foucault (1988) señala que es una institución social semejante a los reclusorios o sanatorios psiquiátricos, caracterizadas por el uso del panoptismo, donde todo se vigila, todo se castiga y además todo esto se hace “por el bien de los internos” (los alumnos).
- Desde una postura más amplia, Bourdieu (1995) señala que es un espacio de reproducción de una cultura legítima a través de mecanismos de imposición violenta y arbitraria de formas de hacer y de ser.

Tres aspectos destacamos de estas concepciones:

- a) presencia de aspectos violentos de sometimiento y dominación
- b) el quehacer de la organización escolar trasciende sus fronteras, tiene sus fines en el contexto social al que pertenece
- c) se centra en la interacción social

Estos aspectos los encontramos estrechamente interrelacionados. Por un lado, la presencia de aspectos violentos de sometimiento y dominación, obedece a la persecución de un fin determinado. Éste, trasciende a la organización escolar, sea la socialización o la imposición de las formas de ser y de hacer en un mundo social más amplío. Sin embargo, las formas en que se logre: a) socializar a los sujetos, b) vigilar y castigar en beneficio de los internos ó, c) se imponer las formas de hacer y de ser, constituyen un aspecto esencial de lo que, cómo espacio se constituye la organización escolar. No sólo porque estas formas, de forma ideal, deben estar en armonía o concordancia con el mundo social al que pertenecen, sino por que deben reproducir el mundo social en términos instrumentales y simbólicos al interior de la organización escolar. Esto nos lleva a preguntarnos, ¿quién o quiénes determinan las formas y lo qué debe de reproducirse en la escuela? Así, el mundo de la organización escolar, lo que pasa en su vida cotidiana se constituye en un espacio no solo conflictivo, sino conflictual.

Puntualizando, Berger (2007), señala que la conflictualidad, es una propiedad inherente a la cultura, en el sentido de plantear la convivencia de dilemas propios de la interacción humana que exigen mayor reflexión. La conflictualidad es casi una dimensión de todo quehacer humano. Mientras, lo conflictivo, es la característica que muestra el aspecto problemático, negativo, de un asunto, de un evento o de un fenómeno específico.

Un aspecto relevante adicional nos ofrece la propuesta de Bourdieu. Ésta permite centrarnos no sólo en el alumno, sino en el docente y los otros actores que interactúan *en y con* la organización escolar. Además, sugiere considerar la

existencia de un *proceso de reproducción cultural*, lo que nos lleva a un análisis más profundo sobre las formas de *ser* en la escuela. Esta opción nos permite iniciar con una pregunta simple:

¿Cómo se es y cómo se está en la organización escolar?,

Para continuar con otras más elaboradas,

¿Cómo se efectúa el proceso de reproducción cultural en ambientes complejos por la dinámica estructural en conflicto y por las dimensiones de actuación en ambigüedad e incertidumbre?, es decir,

¿Cómo se logra la acción colectiva para dar sentido a la reproducción cultural en las organizaciones escolares?

Para ello, consideramos oportuna la perspectiva cultural de: Smircich, L., 1998; Thompson, J. 2006 y Olavarria M.E., 2007. Esta perspectiva la podemos ubicar en una posición crítica, como la trabajada por Gergen y Tojo, 1996. Así, la definición organizacional de la escuela la centraremos en términos de la cultura, como metáfora central que nos permite comprender a la organización a través de:

- a) redes de significados subjetivos o marcos de referencia compartidos que los miembros de la organización comparten en muy variadas formas;
- b) sistemas de símbolos y significados compartidos que muestran las formas en que los símbolos se unen en relaciones importantes y demuestran como se relacionan a las actividades de la gente en conjunto y,

- c) la existencia de un orden de relación de un conjunto de elementos que, con un significado limitado propio, se vuelven un todo inteligible, es decir en “una estructura”. (Smircich, 1998).

Esta propuesta permite la integración entre el mundo organizacional y las estructuras que la afectan, al tiempo que posibilita caminos explicativos sobre la acción organizada de los docentes en la organización escolar inmersa en múltiples estructuras y dimensiones en conflicto constante.

Para ello, contemplamos como dispositivo de acercamiento a la narrativa en torno a la identidad de los profesores. Considerando que la narrativa se constituirá como dispositivo metodológico (Czarniawska, 2001) y la identidad como el elemento relacional donde los actores justifican, simbolizan y otorgan sentido a sus acciones individuales en el ámbito colectivo (Gergen, 1994).

Adicionalmente, consideramos que la perspectiva cultural, posibilita caminos de análisis crítico a lo que Crozier y Friedber, consideraron, “*el centro del análisis no es la organización como sistema, sino la acción organizada de los hombres*”. (Crozier y Friedberg, 1990; 10) así, lo importante es ¿cómo se posibilita y cómo se modifica la acción organizada?. Es, precisamente en ese sentido que, la complejidad de la *acción organizada* se constituye como problemática sustancial de las organizaciones, a decir de estos autores “*si la acción colectiva constituye un problema para nuestras sociedades, esto se debe ante todo a que no es un fenómeno natural. Es un constructo social cuya existencia plantea problemas y del cual, todavía hay que explicar las condiciones en que surge y cómo mantenerlo*”. (Ídem: 13), es decir, como

se constituye el constructo social de la acción colectiva en un ambiente tan conflictivo, ambiguo e incierto como la escuela.

Así, a partir de estas consideraciones sobre las organizaciones escolares, presentamos los aspectos teóricos y metodológicos que sirven de base fundamental para nuestro marco de análisis.

3.2. De la selección paradigmática

Considerando la característica multi-paradigmática de las ciencias sociales, y en lo particular, de los estudios y análisis sobre las organizaciones, debemos identificar la ubicación paradigmática que posibilite nuestro análisis. Dos aspectos resaltan: primero, la identificación de los enfoques predominantes en la actualidad y; segundo, el interés y objetivo de la investigación. Estos aspectos determinarán nuestra ubicación paradigmática.

Primeramente, identificamos a la perspectiva de la modernidad como la predominante en los análisis organizacionales. En ella, ubicamos escuelas de pensamiento, que podemos agrupar en un primer conjunto, con grandes herencias del positivismo. Barba y Solís (1997), consideran un primer momento del análisis de las organizaciones que refiere a esta ubicación paradigmática, y que lo nombran como el *Análisis ortodoxo de las organizaciones*, donde la organización es considerada metafóricamente como una máquina o un organismo.

Esta perspectiva ortodoxa fue dominante hasta los años 70, década en que apareció el libro de David Silverman, *La Teoría de las Organizaciones* (1975). Este autor, a partir de una recuperación de la naturaleza social de las organizaciones, puso en cuestionamiento los principios ortodoxos del positivismo en los estudios organizacionales. Un gran debate giró en torno a ese texto, mostrando claramente dos perspectivas diferentes y, en algunos puntos, contrarias sobre el *cómo* deben ser estudiadas las organizaciones.

En ese contexto, *Sociological Paradigms and Organizational Analysis* de Burrell y Morgan (1975) logró cierto consenso – aunque no fue ajeno a severas críticas-. Estos teóricos, a partir de cuatro aspectos científicos (ontología, epistemología, metodología y la naturaleza humana) proponen cuatro posturas paradigmáticas ubicadas en un cuadro de doble entrada: a) objetivo-subjetivo y b) cambio y regulación (figura 1). Es preciso señalar que los autores son claros en especificar la interconexión entre los cuatro paradigmas y que su modelo debe ser utilizado en términos metodológicos y no en sentido categórico de ubicación inamovible, es decir, debe ser una herramienta teórico-metodológica.

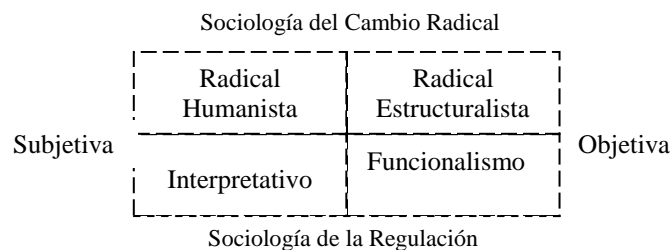


Figura 1. Cuatro paradigmas y dos dimensiones. Fuente: Burrell y Morgan 1975.

La propuesta de los cuatro paradigmas y dos dimensiones, ha sido considerada de gran auxilio a los estudiosos de las organizaciones. En el caso particular que nos

ocupa, se consideran pertinentes los dos cuadrantes inferiores: el Interpretativo y el Funcionalista, ambos se encuentran en la dimensión de la sociología de la regulación y se distinguen por su nivel de objetividad y subjetividad presente en el análisis.

Estos autores señalan que la sociología de la regulación hace referencia a cuestionamientos sobre los términos en los que la sociedad acentúa su unidad y cohesión. Es decir, se preocupa en el *porqué* la sociedad se mantiene como entidad, lo que en otras palabras, podemos inducir del porqué el colectivo se mantiene sobre lo individual. Este constituye el primer argumento sobre nuestra selección, particularmente en los enfoques: interpretativo y funcionalista, ya que nuestro interés general reside en cómo se posibilita la acción colectiva en las organizaciones escolares, a pesar de la existencia del conflicto presente tanto en las diferentes macro-estructuras como en la subjetividad de los actores.

El enfoque de la sociología de la regulación no niega la presencia del conflicto, de hecho, el punto central está en *¿cómo la unidad formada por la colectividad logra hacer frente al conflicto?* En nuestro interés de análisis, lo referimos al conflicto, considerando que la organización escolar es un espacio conflictual y conflictiva. Situaciones que pueden encontrar explicación por la presencia de múltiples intereses y dinámicas sociales.

Los autores confrontan dos posturas contrarias; eliminar el conflicto (Dahrendorf) ó bien, reconocer al conflicto como variable siempre presente en las sociedades (Cohen, Silverman y Coser), donde al conflicto se le confieren aspectos funcionales en la articulación de las teorías que posibilitan la explicación del orden.

Burrell y Morgan retoman el trabajo de Cohen para presentar dos modelos de sociedad. Estos modelos se caracterizan en términos de sistemas competentes de las asunciones que atribuyen a los sistemas sociales, características de: por una parte, la *comisión, cohesión, solidaridad, consenso, reciprocidad, cooperación, integración, estabilidad y persistencia*; y, por la otra, características de la *coerción, de la división, de la hostilidad, de desacuerdos, del conflicto, de mal-integración y del cambio en la otra*".(Cohen, 1968, pp. 166-7, citado por Burrell y Morgan, 1979)

Además, comparten los argumentos teóricos de la crítica central que Cohen propone en torno a los trabajos de Dahrendorf. Cohen sostiene que los modelos del orden y del conflicto nunca están enteramente separados. Además, sugiere que es posible que las teorías impliquen los elementos de ambos modelos y que no es necesario inclinarse a uno o a otro. Esta argumentación es fundamental, ya que, "*las opiniones del orden y del conflicto de la sociedad son dos lados de la misma moneda; no son mutuamente exclusivos y no necesitan así ser reconciliados*" (ídem). Esta conclusión ha sido de gran relevancia en el análisis organizacional, donde aspectos como: el poder, la ambigüedad y la cultura han sido incluidos como rutas de análisis teóricos que todavía no agotan sus posibilidades explicativas a los fenómenos organizacionales.

Es en este sentido, donde se propone la integración del paradigma funcionalista e interpretativo de esta dimensión del orden-conflicto social, para establecer conexiones explicativas. Consideremos entonces:

- el *paradigma funcionalista*, caracterizado por sus explicaciones acerca del estatus, orden social, consenso, integración social, solidaridad y satisfacción de necesidades; enfatiza las explicaciones de tipo racional; es altamente pragmático y se orienta más a proporcionar soluciones prácticas que al descubrimiento o explicación de problemas (Rendón y Montaña, 2004.).
- *el paradigma interpretativo* plantea que el mundo de los asuntos humanos está basado en la cohesión; es integrado y ordenado; los problemas de conflicto, dominación, contradicción y cambio, no forman parte de su repertorio teórico. Según Burrell y Morgan, este paradigma no ha realizado aportes significativos al estudio de las organizaciones. Sin embargo, a partir de las teorías post-estructuralistas, que han incorporado la mirada antropológica y de los estudios feministas al análisis organizacional, podemos ubicar un creciente interés en aspectos subjetivos de los individuos en el análisis de la acción social que posibilitan la cohesión. Entre los últimos trabajos de enfoque interpretativo ubicamos a Goffman Erwin, Gergen Kenneth, Tojo Joseph, Thompson John, J. Alexander Jeffrey y Czarniawska Barbara.

El paradigma interpretativo, requiere otros argumentos explicativos para poder considerarlo como esquema teórico. Estos argumentos los encontramos en los trabajos de Gergen y Tojo (1996). Estos autores presentan una posición crítica sobre las bases modernistas presentes en la ciencia organizacional, donde distinguen cambios paradigmáticos que posibilitan caminos teóricos que constituyen nuevas argumentaciones sobre la ciencia organizacional contemporánea.

Estos autores señalan que mucha de la investigación contemporánea en la ciencia de la organización se realiza todavía dentro de un armazón modernista. La mayoría asume una o más de las presunciones modernistas. Sin embargo, señalan, Gergen y Tojo, que es a través de muchas ramas de las ciencias y humanidades donde ha surgido una nueva sensibilidad de investigación. Dentro de la academia esta sensibilidad es predominantemente crítica, desmantelando sistemáticamente el cuerpo de suposiciones y prácticas modernistas. Distinguen en tres niveles, la situación histórico cultural que contrastan entre la modernidad y la post-modernidad (entendidas como concepciones filosóficas y no, como periodos sucesivos en el tiempo). De esta distinción destacan tres aspectos esenciales para el análisis organizacional (cuadro 2).

Cuadro 2. Distinción de la situación histórico-cultural entre la modernidad y postmodernidad

Fuente: Kenneth J. Gergen y Joseph Tojo (1996) y Mendoza Rogelio (2007)

		Modernidad	Post Modernidad
Niveles de la situación Histórica- Cultural	Metateoría	Empirismo lógico, Método hipotético deductivo	Hermenéutica Construccionismo social
	Teoría	Teorías ortodoxas de E.O. 1. Positivismo 2. Estructural funcionalismo	Teorías relacionales 1. Post estructuralismo 2. Micro interaccionismo 3. Fenomenología social y antropología
	Metodología	Verificacionista	Generativa de análisis potenciales
Aspectos esenciales del Análisis Organizacional		<ul style="list-style-type: none"> • Agente racional • Conocimiento empírico • Lenguaje como representación 	<ul style="list-style-type: none"> • Racionalidad comunitaria • Construcción social del conocimiento • Lenguaje como acción

Esta propuesta es de particular importancia, toda vez que permite clarificar aspectos fundamentales en el análisis organizacional, donde:

- a. En la modernidad, como discurso hegemónico de progreso, se requiere del agente racional (trabajador ó directivo) que interviene en un mundo objetivo, en función a objetivos claramente establecidos; donde el lenguaje se constituye en el instrumento de representación de la realidad de ese mundo objetivo y, la validez es otorgada en función a un proceso sistemático de experimentación, donde la recopilación y evaluación de datos cuantificables son sustanciales en la construcción del conocimiento. (Gergen K., y Tojo J.,1996)
- b. Mientras, en el mundo postmoderno, a partir de las posturas críticas se considera que el concepto de racionalidad individual es conceptualmente defectuoso y opresivo en la implicación. Sus problemas conceptuales son demostrativos, la mayoría claramente en el caso de movimientos literarios y retóricos. El centro de la crítica está en el lenguaje, que para el modernista proporciona la expresión más transparente de racionalidad individual, mientras para los semióticos, deconstruccionistas y retóricos literarios proponen, *al lenguaje como un sistema en sí mismo, un sistema de significados que precede y sobrevive al individuo (ídem)*. En este sentido, "ejercer la racionalidad" es ejercitar una función oscura e interior del "pensamiento", para formar parte en una forma de cultural. (ídem)

Estas distinciones entre el modernismo y postmodernismo de Gergen y Tojo al integrarlas con los paradigmas sociológicos de Burrell y Morgan, nos proporcionarían una ubicación paradigma que compartiría dos posturas diferentes (figura 3)

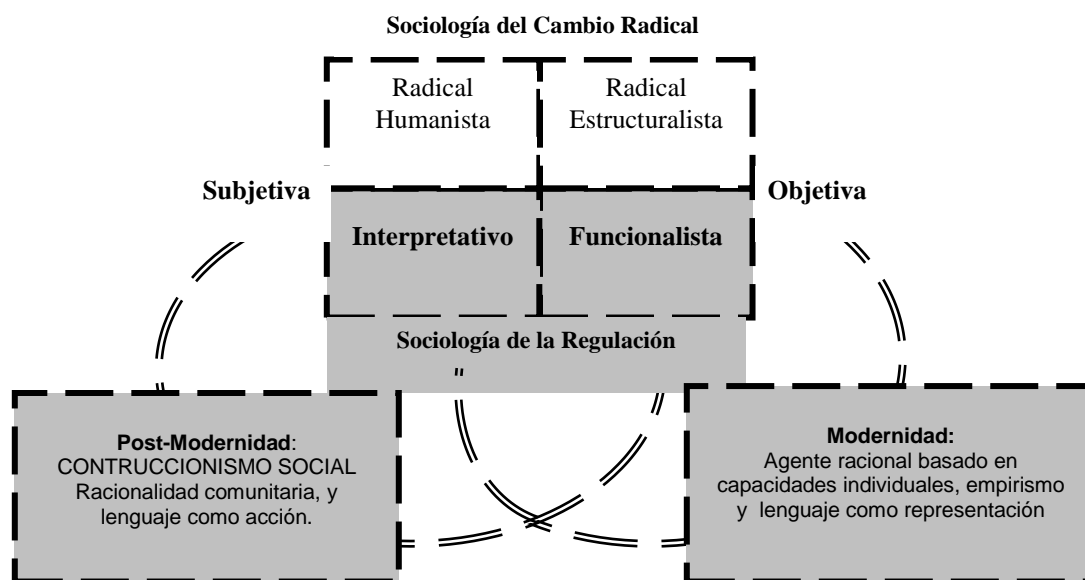


Figura 3. Integración de los enfoques Moderno y Postmodernos de Gergen y Tojo en los paradigmas sociológicos de Burrell y Morgan
Fuente: Elaboración propia basado en Burrell, Morgan, Gergen y Tojo

Así, para nuestros propósito, la organización escolar, al ser considerada un espacio de reproducción de una cultura legítima a través de mecanismos de imposición violenta y arbitraria de *formas de hacer y de ser* (Bourdieu, 1995), se integra en la dimensión de la sociología de la regulación. En él, ubicamos la perspectiva crítica postmoderno, donde el lenguaje, se constituye como un referente de análisis esencial para el conocimiento de las estructuras profundas que otorgan y dan sentido a las acciones del individuo. De igual forma, la sociología de la regulación nos permite ubicar, el otro lado de la moneda, donde la visión instrumental está presente en el mundo subjetivo de los individuos.

En párrafos anteriores se presentaron los argumentos sobre nuestra selección paradigmática. Abordamos la propuesta de Burrell y Morgan sobre la dimensión de la sociología de la regulación, así como los trabajos de Gergen y Tojo en relación a las diferencias filosóficas entre la postmodernidad y modernidad. A continuación, consideramos pertinentes hacer algunas reflexiones teóricas en torno al Construccinismo Social, la Narrativa y el Post estructuralismo, que permitan argumentar nuestra propuesta.

3.2.1. El Construccinismo Social y la Narrativa

La metateoría construccionista nos posibilita contar con la *teoría relacional*, la que en términos de Gergen, K., es “*el intento de dar cuenta de la acción humana en términos de un proceso relacional. Intentar moverse más allá del individuo singular para reconocer la realidad de la relación*” (Gergen, K. 1994, 48). Este enfoque relacional considera la autoconcepción no como una estructura cognitiva privada y personal del individuo, sino como un discurso acerca del yo, es decir, es la representación de los lenguajes disponibles en la esfera de la interacción pública. En este sentido, lo central desde esta perspectiva, es la construcción de un discurso que tenga pretensiones de factualidad, donde la interacción con el “otro” es esencial en la construcción del “yo” a través del discurso.

Por lo anterior, la categoría conceptual central es el “yo” como una “*narración que se hace inteligible en el seno de las relaciones vigentes*” (ídem). La cuestión es, ¿cuál es el elemento relacional idóneo para analizar la construcción del yo?, es decir, ¿a

partir de qué elemento o elementos podemos conocer la cotidianidad de la vida organizacional de los docentes en el interior de las organizaciones escolares? Para esta pretensión, consideramos a la *identidad* como elemento sustancial sobre el cual los docentes podrán dar forma a sus acciones en la vida colectiva de la organización. De tal forma, el esquema teórico metodológico propuesto es: una integración de la teoría relacional, donde el elemento relacional sea la identidad de los docentes, privilegiando como dispositivo metodológico a la narrativa.

¿Porqué seleccionar la narrativa?, Gergen señala que es a través de la narrativa a lo largo de la vida, que nos hacemos inteligibles en el seno del mundo social. Se constituye también como el principal vehículo de identificación con los otros y de nosotros mismos.

La tesis de Gergen señala que “*Las vidas son acontecimientos narrativos. Los relatos son, las formas de dar cuenta, y parece equívoco igualar la exposición con su objeto putativo*” (ídem, 59). Sin embargo, las exposiciones narrativas están incrustadas en la acción social; hacen que los acontecimientos sean “*socialmente visibles y establecen expectativas para acontecimientos futuros*” (ídem, 68) lo que puede sugerir una posible intervención organizacional. Debido a estas particularidades metodológicas, se consideran relevantes las aportaciones de Czarniawska, B., quien ha hecho interesantes propuestas en torno a la narrativa, como dispositivo de investigación en las ciencias sociales.

Esta autora parte de un principio establecido por Barthes, quien, entre otras anotaciones, señala “*Todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus*

narrativas, la narrativa es internacional, trans-histórica, trans-cultural: está simplemente ahí, como la vida misma” (Roland Barthes, citado en Czarniawska, 2001). El primer obstáculo para esta autora, fue fundamentar la base científica del análisis de la narrativa en la investigación de las ciencias sociales que se encontraban dominadas por los enfoques positivistas.

Czarniawska desarrolló un análisis de las diferentes propuestas analíticas que ha potenciado la narrativa. Entre ellas podemos ubicar los debates sobre la hermenéutica de Gadamer y los estudios sobre la relación entre el texto y el lector donde se ubican Wolfgang Iser y Hans Robert Jauss. En esta perspectiva, podemos ubicar la presencia de Paul Ricoeur, quien tomo en consideración diferentes aspectos de varias escuelas que se relacionaban a su interés principal: *la relación entre la temporalidad y la narrativa* (ídem). De igual forma, podemos ubicar las demostraciones de Walter R. Fisher quién demostró *“el rol central de la narrativa en la política y del análisis de la narrativa en las ciencias políticas”* (ídem).

En suma, este giro literario en las ciencias sociales se vio legitimado, señala la autora, *“por una demanda de que el conocimiento de la narrativa, no obstante todas las demandas modernistas, es el principal portador del conocimiento en nuestras sociedades (Lyotard; Bruner, citados por Czarniawska)”*(ídem). Esto le confiere un estatus de alta legitimidad en las sociedades modernas –ó mejor dicho, contemporáneas-, el uso diario de la forma narrativa es totalmente penetrante.

Sin embargo, se requiere distinguir a la narrativa como dispositivo metodológico de otras formas literarias como son la crónica, la historia, los cuentos y la autobiografía, análisis que por su extensión no abordaremos en el presente informe.

Otro aspecto interesante lo constituyen las aportaciones que Czarniawska rescata de los trabajos de Alasdair McIntyre, quién propuso “*pensar a la narrativa establecida como la forma mas típica de la vida social*” (ídem). Lo que no quiere decir que sea un principio ontológico, sólo que concebirla como tal facilita una fuente rica de entendimiento. En este sentido, las narrativas deben ser consideradas como un “*modo común de comunicación social*”(ídem). Por consiguiente, “*un estudiante de la vida social, no importa de que dominio, necesita interesarse en la narrativa como una forma de conocimiento, una forma de vida social, y una forma de comunicación*” (ídem). Estos se constituyen en los tres aspectos fundamentales en el análisis de las ciencias sociales y particularmente, en nuestras pretensiones de investigación.

- a) forma de conocimiento
- b) forma de vida social y,
- c) forma de comunicación.

Esta necesidad fue fácilmente aceptada por los investigadores sobre la *vida familiar* (Mishler) o *historias de vida* (Linde), pero no ha sido del todo obvio en dominios como del análisis organizacional. Las organizaciones “modernas” de trabajo fueron vistas como un lugar de producción y de otras formas de conocimiento, tal como el conocimiento técnico y el conocimiento lógico-científico. Es decir, donde lo social era considerado ajeno al interior del mundo de la organización. En la actualidad, esta

separación ya no existe, ahora, el mundo organizacional, sea de una organización económica, una organización civil o una institución pública, no podría entenderse anulando su relación con el mundo social en el que están inmersas y el que está presente en ellas mismas.

En el caso particular de la narrativa al interior de los análisis organizacionales, la autora distingue tres fuentes de conocimiento de la organización “moderna”:

- a) el científico,
- b) el técnico y
- c) la narrativa.

Señala que los principales demandantes de una forma de conocimiento más relevante para dibujar la complejidad de la organización fueron el conocimiento narrativo y el conocimiento científico, mientras que el conocimiento técnico es visto como un sub-producto del conocimiento científico.

Czarniawska utiliza las aportaciones de Jerome Bruner, quién contrasto sucintamente las formas de conocimiento narrativo y científico. Demostró que *“el conocimiento narrativo cuenta la historia de las acciones e intenciones humanas, y los sitúa en el tiempo y el espacio. Mezcla los aspectos objetivos y subjetivos, relacionando el mundo como la gente la ve, en ocasiones substituyendo la cronología por la causalidad”* (ídem).

En contraste, el conocimiento lógico-científico: busca conexiones de causa efecto para explicar el mundo, la mayor parte de esas conexiones intentan formular leyes generales y contiene procedimientos para verificar/falsificar sus propios resultados.

En resumen, la propuesta de la autora es ubicar un análisis más cercano al post-estructuralismo en el borde del espectro de la narratología. Un análisis que no busque cadenas de causa y efecto sino “*conexiones recurrentes o usuales entre varios elementos de una narrativa. No busca leyes, sino patrones y regularidades, que nos revelen una estructura profunda –incluso del mundo o de la mente- pero el cual está adherido a un texto por el escritor y el lector de manera semejante*”.

(Ídem)

Así, consideramos que las facilidades de análisis que posibilita la narrativa como dispositivo metodológico centrado en los docentes. En este sentido, a partir la narración de su identidad, se posibilitaría la (re)construcción de la **estructura profunda** que está presente en las organizaciones escolares que, consideramos, puede ser parte fundamental de explicaciones sobre el comportamiento colectivo al interior de las escuelas.

Es decir, se constituye como un camino que podría posibilitar explicaciones de cómo, y a pesar del conflicto inherente a la presencia de macro estructuras que ejercen tensión y contradicción en el mundo organizacional de las escuelas, existen elementos de cohesión que fundamentan la acción colectiva.

3.2.2. El Post-estructuralismo

En este apartado, iniciamos con las reflexiones de Crozier M. Y Friedberg, E., quienes en su libro *El Actor y el Sistema*, (1990) ponen a consideración sus propuestas en torno a la acción colectiva de los hombres, como el centro del análisis en las organizaciones. Sugieren un análisis a partir de dos polos: el sistema y el actor, mismos que están relacionados a partir de los instrumentos que han sido desarrollados por el hombre para asegurar y desarrollar la cooperación con vistas a lograr metas comunes. Ciertamente, los autores advierten que esta premisa fue el punto principal de concebir a las organizaciones como sistemas cerrados, por lo cual, precisan y corrigen, “*el centro del análisis no es la organización como sistema, sino la acción organizada de los hombres. (Ídem: 10), ¿cómo se posibilita? y ¿cómo se modifica?*”

Considerando la complejidad de que la *acción organizada* constituye como la problemática sustancial de las organizaciones sugieren: “*si la acción colectiva constituye un problema para nuestras sociedades, esto se debe ante todo a que no es un fenómeno natural. Es un constructo social cuya existencia plantea problemas y del cual todavía hay que explicar las condiciones en que surge y cómo mantenerlo*”. (Crozier y Friedberg, 1990:13). Esto es fundamental en su exposición, ya que la estructura de análisis en torno a la existencia de dos polos opuestos: el actor y el sistema, permite establecer un vínculo entre la estructural y los individuos.

Además, permite establecer como fenómeno esencial, *una construcción social*, que sólo se posibilita en la organización. Es decir, considerar a la acción colectiva como

constructo social nos permite vincular espacios de significados compartidos y de otorgamiento de sentido a las acciones.

Estas consideraciones centran nuestra propuesta en el enfoque post estructuralista de las ciencias sociales, donde ubicamos la influencia de la antropología cultural, la lingüística, la historia, e incluso, algunas derivaciones filosóficas.

En sus inicios, el estructuralismo se inspiró especialmente en la lingüística de Saussure quien distinguió entre "lengua" y "habla" considerando la lengua como un "sistema de signos" independiente del uso que de él hace el individuo y así propuesto la creación de una nueva ciencia

Como pensadores relevantes ubicamos a; Sartre, en sus análisis hacia el marxismo), Claude Levi Strauss con la etnología, Lacan en el psicoanálisis, Luis Althusser en el estudio del marxismo y M. Foucault, en su análisis del discurso. Todos ellos, en conjunto, representaron un alejamiento de perspectivas historicistas o subjetivistas en un intento de hallar una nueva orientación para la investigación en las ciencias sociales. Las implicaciones filosóficas que trajo consigo este enfoque, le confirió fuertes críticas, calificándolo como anti-humanista, anti-subjetivista y anti-historicistas.

Esa situación ocasiono un amplio debate sobre las cuestiones epistemológicas del método estructuralista, en el cual, podemos ubicar las aportaciones post-estructuralistas en torno a la construcción científica de la realidad, donde resaltan los trabajos feministas y culturales que cuestionaron los principios ortodoxos del análisis de las ciencias sociales, ejemplos son:

- El descubrimiento de los sesgos sexistas en la ciencia
- Notable despliegue de investigaciones sobre el etnocentrismo y grupos minoritarios, (jóvenes de medios desfavorecidos, enfermedades mentales, presos, desempleados, discapacitados, etc.)
- (Re) descubrimiento del empleo científico del lenguaje ordinario en el marco de las investigaciones cualitativas, seguido de un progreso conceptual y metodológico de aquéllas y de una transformación mayor de las relaciones entre los abordamientos cuantitativo y cualitativo.
- Notable modificación del concepto de muchas disciplinas o actividades especiales de conocimiento (sociología de las relaciones étnicas, de la familia, del derecho, criminología, etc.).

Cómo observamos, en las ciencias sociales se posibilitan nuevos caminos explicativos, precisamente, a través del enfoque *post-estructuralista* y de las teorías del *construccionismo social*.

En los párrafos anteriores presentamos una revisión sintética de las principales fuentes teóricas a través de las cuales realizaremos nuestra investigación. Sin embargo, se requiere una posición epistemológica y ontológica respecto a nuestra selección de dicha propuesta teórica. Estos aspectos los abordaremos en el apartado siguiente sobre el enfoque metodológico.

3.3. Del enfoque metodológico

Este apartado nos exige una introducción a los debates que se han centrado en: 1) la naturaleza de las ciencias sociales y 2) la centralidad en los enfoques positivistas hegemónicos (cada vez más disminuidos), al momento que una investigación de es considerada científica o no.

Una línea de análisis la podemos seguir a través de Jeffrey Alexander quien en su texto "*La centralidad de los clásicos*"(1990) retomó cuestiones tan básicas como fundamentales, ejemplos: ¿cómo se hace teoría en la ciencia social?, ¿cuáles son las formas de legitimación, valoración o dominación de una teoría en las ciencias sociales?, ¿existe una teoría social, ó son varias las teorías sociales?, ¿existe una metodología específica para el teorizar social y de su validación misma?, ¿es posible aún, considerar a las ciencias sociales similares a las ciencias naturales en cuanto a su teoría, metodología, validación, etc.?, ¿existen clásicos en las ciencias sociales?, si es así, ¿cuál es el papel de los clásicos en la teoría de la ciencia social?.

Este autor, a partir de un análisis del papel que han tenido los textos considerados "clásicos" en el quehacer del científico social, señala que actualmente existen nuevas líneas teóricas y metodológicas que posibilitan nuevas explicaciones en la comprensión del mundo social, muy diferentes a la comprensión del mundo de las ciencias naturales.

Entre sus reflexiones podemos retomar:

- 1) la no separación del objeto-sujeto de la investigación social,

- 2) la característica sistemática (método) e histórica (acumulación de hechos) de las ciencias sociales,
- 3) la presencia de cuestiones valorativas y cognoscitivas en la generación de consensos para otorgar el rango de clásico a un texto,
- 4) la presencia de cuestiones fundamentales para el investigador social: objetivo-subjetivo, individual, racionalismo, acción social y encontrar significado, y
- 5) el rango de clásico en los textos de la ciencia social es un pretexto para hablar de la teoría, en tanto el debate nunca se termina.

Estas consideraciones nos obligan a que el investigador defina su posición epistemológica y ontológica en el momento de emprender una investigación científica.

3.3.1. Epistemología de la investigación

En este sentido, consideramos pertinente la propuesta de Thuillier (citado por Mardones 1991) al considerar la noción de epistemología como aquella ciencia o filosofía de la ciencia que no impone dogmas a los científicos sino que estudia la génesis y la estructura de los conocimientos científicos. Para este autor, la epistemología no es un sistema dogmático conformado por leyes inmutables e impuestas; sino que mas bien, es ese trasegar por el conocimiento científico que se mueve en el imaginario de la época; las reflexiones sobre el mismo, y el quebranto o "crisis" (concepto de crisis de paradigma de Kuhn, 2001) de las normas que sustentan un paradigma en particular propio de una comunidad científica. (Mardones, 1991)

Por ello, debemos comprender la exigencia reflexiva del investigador. Ricci sugiere comprender a la epistemología como ese punto de vista desde el cual el investigador se relaciona con las cosas, con los fenómenos y, eventualmente con lo trascendente. Se puede comparar la epistemología con un mirador u observatorio de la realidad que, con lentes más o menos agudos, la miran críticamente, dándose cuenta que no se halla fuera de ella, sino contribuyendo a constituirla; es decir, no es meramente un proceso de observación, sino una participación activa en el hecho o fenómeno estudiado. (Ricci; 1999).

En el mismo sentido, Pire A, (1997) se refiere a la forma específica que deberá privilegiar el investigador. Este autor refiere la existencia de tres grandes opciones, o modelos, que se han definido como con variantes internas más o menos marcadas: la mirada del exterior, la mirada del interior y la mirada hacia abajo.(Pire, 1997)

En esta aproximación epistemológica, es necesario situarnos en el ámbito de las ciencias sociales para definir nuestras bases epistemológicas. Retomando a Alexander J. (1991), quien argumenta de forma clara lo que llamo "*ruptura epistemológica radical entre observaciones empíricas, que se consideran concretas y específicas, y las proposiciones no empíricas, abstractas y generales*". (Alexander, J.,1991)Donde como resultado de la diferenciación entre las ciencias naturales y las ciencias sociales -a partir de lo supuestos positivista y post-positivistas- se clarifica la no separación del objeto y sujeto en las ciencias sociales toda vez que "*se encuentran en una dinámica constante afectándose mutuamente.*" (Ídem) Por lo anterior, el autor señala la importancia que los debates sobre cuestiones como la objetividad, subjetividad, encontrar significado, la acción social, el individualismo, el

racionalismo, etc, son aspectos de suma importancia al interior de la teoría social, y por consecuencia en la construcción del objeto de estudio. (Alexander, 1991). Por ello, consideramos pertinente para nuestro trabajo, posicionarnos en la perspectiva *construccionista* de las ciencias sociales, que nos permitirá encontrar mayores elementos explicativos y de comprensión sobre nuestro problema de estudio. Pero antes, debemos atender algunos puntos sustanciales sobre esta perspectiva.

Existen diversos enfoques que abordan los problemas sustanciales de esta perspectiva. De forma particular, nos referimos al debate que se centra en los asuntos de si la realidad es construida o si la realidad es dada. Aquí es oportuno retomar las propuestas de Durkheim, este autor clásico del estructuralismo, nos explica la tautología de “construir construyendo”, donde el objeto de la ciencia se separa del objeto del sentido común, es decir, no se impone por su sola evidencia, sino porque existe una diferencia entre objeto “real”, preconstruido por la percepción y “*al objeto científico como un sistema de relaciones expresamente construido*”. (Citado por Bourdieu, 1978). En ese mismo sentido, Bourdieu señala que en la ciencia social no se parte de la observación, sino de la construcción, tal como lo consideraban Marx y Weber. Éste último, sugiere que la investigación científica se organiza, de hecho, en torno a objetos contruidos que no tienen nada en común con las unidades delimitadas por la percepción ingenua. El problema central en la construcción de la realidad en las ciencias sociales es, como lo señala Poincaré que “*los hechos no hablan, la maldición de las ciencias del hombre –sociales- es ocuparse de un objeto que habla*”. Entonces *¿cómo acercarnos a la realidad para su construcción?*. (idem)

La construcción de un objeto de estudio, nos remite, como lo señala Pire, al fenómeno de la preconstrucción social del objeto de estudio. Por “*preconstrucción*”, señala el autor, quiere decir que el objeto ha sido concebido por un trabajo del espíritu, o creado por el sesgo de instituciones y prácticas sociales, de un cierto modo *antes* que el investigador emprenda su investigación sobre ese objeto (construcción de primer grado). Esta preconstrucción social del objeto constituye una suerte de obstáculo epistemológico, pues ella orienta nuestro modo de ver y de concebir. Pero también, el reconocimiento de las preconstrucciones del sentido común marcan la existencia de una conexión permanente entre los diferentes tipos del saber del científico (saber común y saber científico) (Pire, A., 1997). Además, tal como lo sugiere Durkheim, es muy importante la diferencia entre la preconstrucción del objeto y la construcción del objeto científico de estudio.

En el caso específico de la construcción del objeto científico de estudio, la presencia de la subjetividad del investigador es una parte esencial tanto en su praxis en el proceso de construcción como también, por la fuente de sus críticas. Pire señala que a la pregunta expresa de ¿si se puede decir que la noción de objeto construido conlleva *necesariamente* una connotación epistemológica *subjetivista*?, la respuesta es no, ya que el investigador está obligado a concluir que sus resultados no cubren *toda* la realidad, que los errores son posibles, que necesariamente se han introducido deformaciones, que hay dimensiones aclaradas y otras oscuras, que el conocimiento producido es un conocimiento aproximado, etc. Pero él no está obligado a concluir que todos sus resultados son subjetivos en el sentido que no pueden ser confrontados a una realidad que se encuentra fuera del espíritu de los individuos. Sin

olvidar el principio de correspondencia, es decir, que exista correspondencia con la realidad, “la construcción científica de la realidad supone necesariamente una deformación de la realidad, lo que no significa automáticamente una deformación de la verdad”.(Pire, 1997)

Es precisamente Alvaro Pire (1997), quien en una ambiciosa propuesta de la construcción de una metodología general para las ciencias sociales, presenta un trabajo que establece una serie de puentes teóricos entre el plano epistemológico y el plano metodológico de las ciencias sociales. A partir de un análisis sobre el desarrollo de las ciencias sociales y las formas a las que los investigadores han recurrido (cuadro 4).

Cuadro 4			
Plano epistemológico	Plano Metodológico		
El tema central aquí concierne a la posición, al punto de vista o a la actitud que el investigador debería privilegiar para producir un conocimiento “objetivo” o “verdadero”.	Mirada del exterior	Modelo 1. La valorización de la neutralidad y de la observación del exterior	La preferencia por la causalidad material y los datos cuantitativos.
	Mirada del interior	El modelo 2: La valorización de la neutralidad y de la observación del interior	Privilegia la mirada desde el interior, los datos cualitativos y la causalidad intencional y de interpretación (<i>el sentido que los actores dan a sus conductas o a su vida, es entonces materia de observación</i>)
	Mirada hacia abajo	Modelo 3, La valorización del prejuicio y de la observación desde abajo”	Retiene del primero la preferencia por la causalidad material y los datos cuantitativos. Agrega una preocupación mayor por el análisis histórico. Articula, sin explicitarlo, la mirada desde abajo con la mirada desde el exterior.
Fuente : Elaboración propia, basado en Pire, A; 1997			

En esta propuesta, Pire ofrece al investigador diferentes caminos para sus pretensiones de construcción de un conocimiento científico. Un aspecto sustancial es

la forma en que el científico selecciona esa parte de realidad para la cual, definirá su actitud ante ella (mirada exterior, mirada interior ó mirada hacia abajo). Pire sugiere que cada actitud que el científico privilegia, deberá estar en congruencia con el plano metodológico que seleccione para posibilitar su investigación.

Así, Pire nos presenta una tipología donde ubica las concordancias entre los planos epistemológicos y ontológicos de la investigación. En ella, nosotros nos ubicamos en el plano epistemológico de la MIRADA DEL INTERIOR, donde la neutralidad y la observación del interior del objeto de investigación es elemento esencial para nuestros análisis. Esto nos permitirá acceder al mundo simbólico, donde los actores otorgan sentido a sus conductas y a su vida, y se constituye en la materia privilegiada de observación de nuestra investigación.

Sin embargo, esta propuesta se aleja de un aspecto sustancial de la investigación científica. Nos referimos a la racionalidad del investigador científico frente a la realidad, es decir, qué tanto de la realidad será el objeto de estudio del investigador. Ante ello, Zemelman (1987) sugiere que los principios epistemológicos, como son relaciones entre: lo objetivo - lo subjetivo; la observación – la interpretación; el hecho dado - el hecho construido, deben ser elementos esenciales de objeto de estudio a construir. Sugiere que ante estos principios, el investigador científico debe considerar los límites de la racionalidad que la realidad impone. En específico, este autor presenta la diferenciación entre el estudio de la realidad a la del estudio de una totalidad.

El concepto de totalidad “*nos permite delimitar universos de observación, capaces de servir de base para determinar opciones de teorización, o bien para definir prácticas sociales alternativas que sean objetivamente posibles*”. (Zemelman, 1987). De igual forma, retoma a Kosik cuando dice: “... *no es un método que pretenda ingenuamente conocer todos los aspectos de la realidad sin excepción y ofrecer un cuadro <total> de la realidad con sus infinitos aspectos y propiedades, sino que es una teoría de la realidad y de su conocimiento como realidad*” (Kosik, citado por Zemelman, 1987). En otras palabras, Zemelman sugiere el concepto de totalidad, como fundamento epistemológico para organizar el razonamiento analítico, que posibilite la construcción del conocimiento científico, específicamente en el caso de las ciencias sociales.

3.3.2. Ontología de la investigación

Siendo la ontología la disciplina filosófica más importante, por su relación que guarda en el desarrollo del resto de las disciplinas y que dependen de un modo u otro de ella. Toda vez, que podemos señalar que es la parte de la filosofía que *se refiere a lo que existe*. Aristóteles en su *Metafísica* la considera la ciencia del «ente en cuanto ente», aunque el nombre lo acuña Cristian Wolff, calificándola como *el examen de las propiedades de los seres: existencia y posibilidad*. Es precisamente por estas concepciones ontológicas que debemos definir claramente las bases ontológicas de nuestra investigación. Dos aspectos consideramos: 1) la naturaleza de nuestro problema de investigación, la cual partimos de la premisa que es un hecho social complejo y dinámico que se presenta en forma multidimensional y

multifactorial, y; 2) a partir de esta premisa se exige un diseño metodológico que permita establecer criterios de relación entre los múltiples fenómenos que se entretajan en este hecho social. Por lo anterior, consideramos oportuno retomar las propuestas del *Materialismo filosófico*, que se divide en dos planos que no deben ser confundidos:

1. **Ontología general**, que estudia el Ser, la realidad, o materia ontológico-general,
2. **Ontología especial**, que estudia los contenidos dados a escala de la conciencia operatoria y que conforman al mundo como realidad ontológica (a su vez esta parte de la Ontología se divide en *lisológica* y *morfológica*). Estos contenidos de que se compone el Mundo. El materialismo filosófico los designa como géneros de materialidad, son 3 y están sinectivamente conectados entre sí, de suerte que la anulación de uno conllevaría a la anulación de los restantes:

1º Género de materialidad que comprende todas las entidades constitutivas del mundo *físico exterior*

2º Género de materialidad que connota todos los fenómenos de la *vida interior etológica y psicológica*.

3º Género de materialidad que comprende todos los *objetos abstractos*, entendiendo por tales las relaciones objetivas entre las partes del género dos a través del género 1, y de las partes del género 1 a través del género 2. Estas relaciones objetivas constituyen la "estructura " misma del mundo.

En este sentido, la distinción entre la ontología general y especial es abstracta y su distinción conlleva la tesis crítica de que los tres géneros de materialidad no agotan la realidad. La cuestión fundamental de la Ontología general es concebir al *ser* como una pluralidad infinita que desborda a la conciencia frente a los distintos monismos¹⁶ e idealismos¹⁷. Lo anterior resulta fundamental para nuestra investigación, toda vez que nos permite estar en concordancia con nuestras bases epistemológicas, donde seleccionamos una perspectiva construccionista de un problema de estudio que sus bases ontológicas son la complejidad, la dinámica, la multidimensional, lo multifactorial, la multiferencial y, por consiguiente, la multiestructura. Además nos permite considerar nuestro interés específico en términos de la profundidad de análisis que se pretende.

De tal forma, a partir de las bases epistemológicas y ontológicas podemos señalar que nuestra investigación se adhiere a la postura construccionista. Consideramos oportuno señalar que intervienen principalmente dos grandes paradigmas: el Humanista (*ser*), caracterizado por su orientación idealista subjetiva y el paradigma Funcionalista (*deber ser*) que se caracteriza por su orientación realista objetiva (Paulston, 1996, basado en Burrell y Morgan). Al interior de ellos ubicamos algunas de las principales teorías que nos auxiliaran en nuestra investigación:

¹⁶ Monista es la metafísica presocrática, y monista será toda filosofía, que se considere materialista o espiritualista, que pretende sostener que el mundo es unívoco y la multiplicidad de fenómenos es en realidad aparente. El materialismo filosófico, en tanto que pluralismo ontológico, se considera como contrapuesto al monismo metafísico.

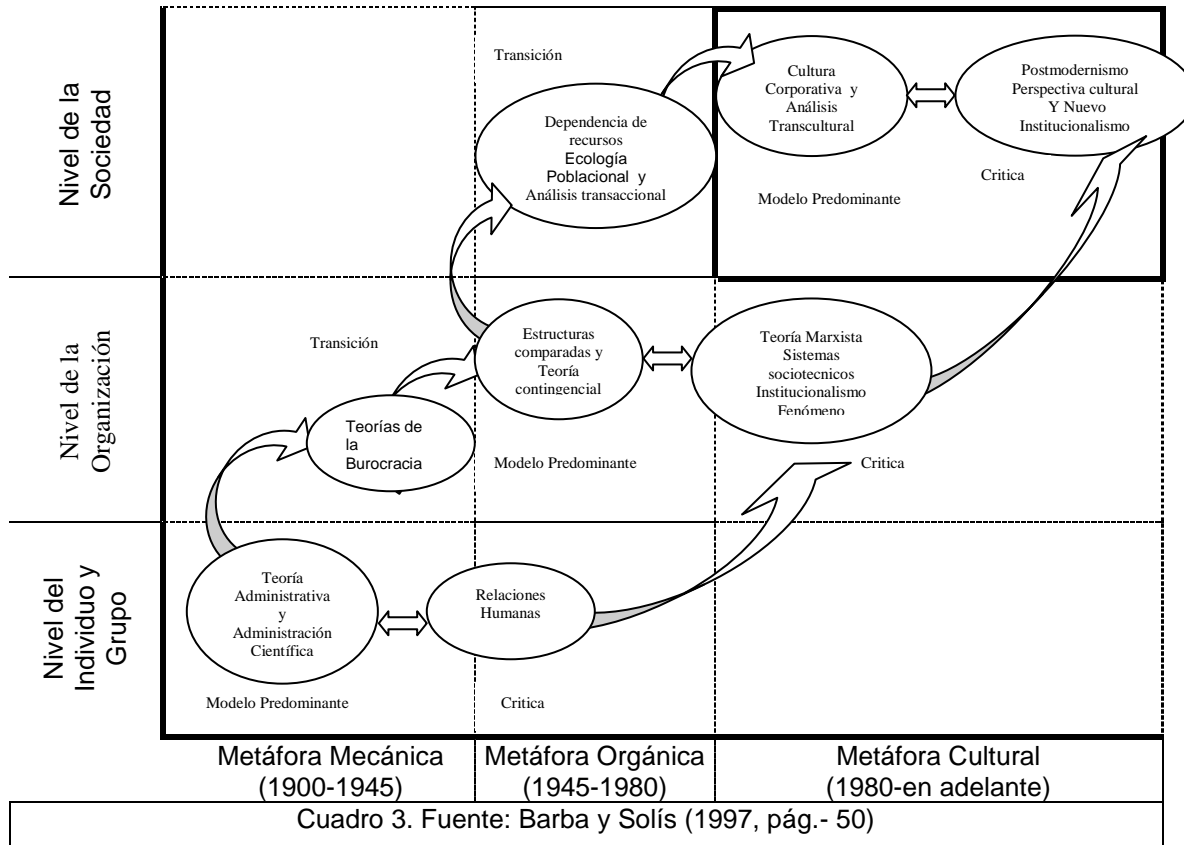
¹⁷ En general, se entiende por idealismo a la doctrina que reduce toda existencia al pensamiento, como el *idealismo material* de Jorge Berkeley. Sin embargo, esta definición no permite distinguir entre el idealismo alemán, que tiende a reducir los contenidos abstractos a la conciencia subjetiva, mientras que otros idealismos reducen el mundo a esas mismas entidades abstractas (el esencialismo de Platón, por ejemplo).

Teorías	Autores
Construcción Simbólica	Clifford Geerts; Linda Smircich , Kenneth Gergen, Joseph Tojo, John Thompson,
Construcción Social de la Realidad	Peter Berger, Thomas Luckman, Alfred Shutz, Karel Kosik, Vincent de Gaulejac, Bruno Latour
Convergencia Simbólica en la Organización	Ernest Borman; Linda Putnam y Michael Pakanowski
Dramaturgia Social, Lenguaje y conversación	Erwing Goffman, Barbara Czarniawska, Peter Jonathan,
Inter-accionismo Simbólico	George Hebert Mead, Peter Berger y Thomas Luckman, Clifford Geertz
Teoría de géneros	Jessie Bernard
Teoría de la cultura en la organización	Antonio Barba, Ishtiaq Jamil, Margaret Archer
Teoría de la Identidad	Kenneth Gergen, Eric Fromm, Anthony Giddens, Peter Berger, Thomas Luckman, Tere Páramo, Vincent de Gaulejac, Eugene Enriquez, Elvia Taracena
Teoría Estructural Funcionalista	Auguste Comte, Herbert Spencer, Emile Dukheim, Talcott Parsons y Robert Merton
Teorías de la Identidad en las Organizaciones	Hamid Bouchikni, C. Marlene Fiol, Dennis A. Gioia, Karen Golden-Diddle, Mary Jo Hatch, Hayagreeva Rao, Violina Rindova, Majken Shultz,

3.4. Por la corriente de estudio que se privilegia.

El objetivo de este apartado es situar nuestra investigación, por la corriente de estudio que privilegia al interior de la perspectiva organizacional. En tal sentido, consideramos oportuno el trabajo de Barba y Solís (1997) sobre el análisis evolutivo de la Teoría y los Estudios organizacionales. De forma ejemplar, sintética y sin perder facultades explicativas, estos autores diseñaron una tabla de doble entrada

para ubicar las principales corrientes y perspectivas de la teoría, el análisis y los estudios organizacionales.



La tabla, que reproducimos en el cuadro 3, cuenta con dos dimensiones. La primera, el nivel de análisis (individual, organización y sociedad) y, la segunda, en enfoque metafórico privilegiado. Este mapa podremos clarificar nuestra ubicación, precisamente a partir de la corriente de estudio que se privilegia.

En el caso del nivel de análisis, nos ubica en el nivel social, permitiendo así un análisis contextual referente a la organización escolar. Esta ubicación, nos permite integrar la perspectiva post-estructuralista, ampliamente trabajada por los estudios antropológicos y feministas para establecer conexiones y enclaves entre estructura y cultura.

En este sentido, resulta pertinente la observación que hace Tyler en relación al debate entre la distinción o no de la estructura y la cultura: *“La distinción entre estructura y cultura que con frecuencia establecen los teóricos empiristas de la organización es artificial y equívoca, más una sobra de antiguos debates entre parsonianos e interaccionistas que un indicio de algo realmente nuevo en el análisis de organizaciones”* (1996;157). Por ello, para nuestro enfoque de interés, resalta en especial importancia, el papel estructurado que desempeñan los mitos y los ritos al interior de las organizaciones educativas, considerando diferentes macro estructuras en interacción. Esta línea de análisis nos permite integrar aspectos culturales que se explican a través de un análisis simbólico e instrumental, dónde los mitos, las ceremonias y ritos son parte fundamental en la constitución de la acción colectiva (Meyer y Rowan, 1977)

Así, a partir de la integración del mundo simbólico en el análisis organizacional, podemos reconsiderar nuevamente el planteamiento de Smircich L. Esta autora presento un importante e influyente documento en lo que refiere al análisis sobre la cultura en el ámbito organizacional. Su principal propuesta, es la concepción de la cultura como metáfora central en el análisis organizacional *“La cultura como una metáfora central para las organizaciones va más allá de la visión instrumental de organizaciones derivadas de la metáfora de la máquina y más allá de la visión adaptativa de la metáfora orgánica. La cultura como una metáfora central promueve una visión de las organizaciones como formas expresivas, manifestaciones de la consciencia humana. Las organizaciones se comprenden y analizan no en términos económicos o términos materiales, sino en términos de sus aspectos expresivos, de*

ideas, y simbólicos". (1983). Así, la cultura deja de ser una variable externa o interna susceptible a un cambio programado previamente en función a objetivos establecidos, como ha sido el caso de las implementaciones de cambios de sistemas de gestión basados en la "cultura corporativa".

En el mismo sentido, Olavarría M.E. (2007), sugiere estudiar a la cultura como algo que la organización es, y no como algo que la organización *tiene*. Esta autora, desde la mirada antropológica de las organizaciones retoma a los autores como Graeme Salaman, que cuestionan la "cultura organizacional" y señala: "*el término Cultura Corporativa emerge de, y es alentado por, un conjunto de pensamientos gerenciales actuales que ofrecen una forma de concebir y entender cómo las organizaciones trabajan, qué afecta su realización, y cómo esto que realizan puede ser mejorado*" (1997:236). Este enfoque culturalista, señala Olavarría, confunde cultura con comportamiento.

De igual forma, Roberto Varela (1997) distingue cultura de comportamiento, al ser conceptos, recurrentemente confundidos en la bibliografía managerial. Varela señala, "*en ocasiones, la palabra cultura se sustituye por la de actitud, si cambiamos la actitud, cambiaremos el comportamiento. Se establece sin más que la modificación de un proceso intramental traerá consigo un cambio en el comportamiento. Lo que es evidente es que se dan cambios intramentales y que posiblemente estos cambios produzcan otros cambios igualmente intramentales, se trata de acciones inmanentes, no de acciones transeúntes*" (1997:47-48). Lo anterior es de gran importancia, ya que nos coloca en un enfoque complejizado por los procesos de construcción constantes

de la cosmovisión de los individuos, de la cual, se deriva el sentido y la significación de sus acciones en el ámbito colectivo.

Esta perspectiva nos permite integrar de forma consistente el enfoque de Smircich, el cual está conformado por tres perspectivas, oportunas de ampliar y clarificar (que fueron abordadas anteriormente de forma resumida):

- Enfoque cognitivo: Organizaciones como redes de significados subjetivos o marcos de referencia compartidos que los miembros de la organización comparten en muy variadas formas, que para observadores externos, parecen funcionar a manera de regla de tipo gramatical. (Smircich, 1983)
- Enfoque simbólico: Organización como sistemas de símbolos compartidos y de significados. Estos sistemas se explican a partir de la mirada antropológica que muestran las formas en que los símbolos se unen en relaciones importantes y demuestran como se relacionan a las actividades de la gente en conjunto.(ídem)
- Enfoque estructural psicodinámico: Aquí la cultura señala la labor de la estructura inconsciente; ella revela la forma de lo inconsciente. Desde esta perspectiva el propósito de estudiar la cultura es revelar las dimensiones universales ocultas de la mente humana. La tarea del análisis estructural es descubrir el orden de relación de un conjunto de elementos, que con un significado limitado propio, se vuelvan un todo inteligible. Ese orden puede ser llamado “la estructura”.Desde este punto de vista, las formas organizacionales y las prácticas son entendidas como proyecciones de procesos inconscientes y

son analizados con referencia a la dinámica dada entre procesos fuera no premeditados y su manifestación consciente. (ídem)

En este sentido, cuando la cultura deja de ser analizada en términos de variable (interna-externa) que puede ser modificada, manipulada, etc., en función al logro eficiente del funcionamiento organizacional, se posibilita el cuestionamiento sobre la comprensión organizacional. En otras palabras, posibilita nuevos cuestionamientos, con mucha más profundidad sobre de la acción individual y la acción colectiva, ¿qué significa que una organización este organizada?; ¿qué papel juega el lenguaje en la construcción de categorías inconscientes que están presentes en acciones colectivas?, etc.,

Así, a partir del enfoque cultural, podemos ubicar a las organizaciones escolares como entidades sociales inmersas en un entramado de macro estructuras que influyen en diferentes dimensiones e intensidades:

4. Diagrama en construcción. Guías para nuestra investigación.

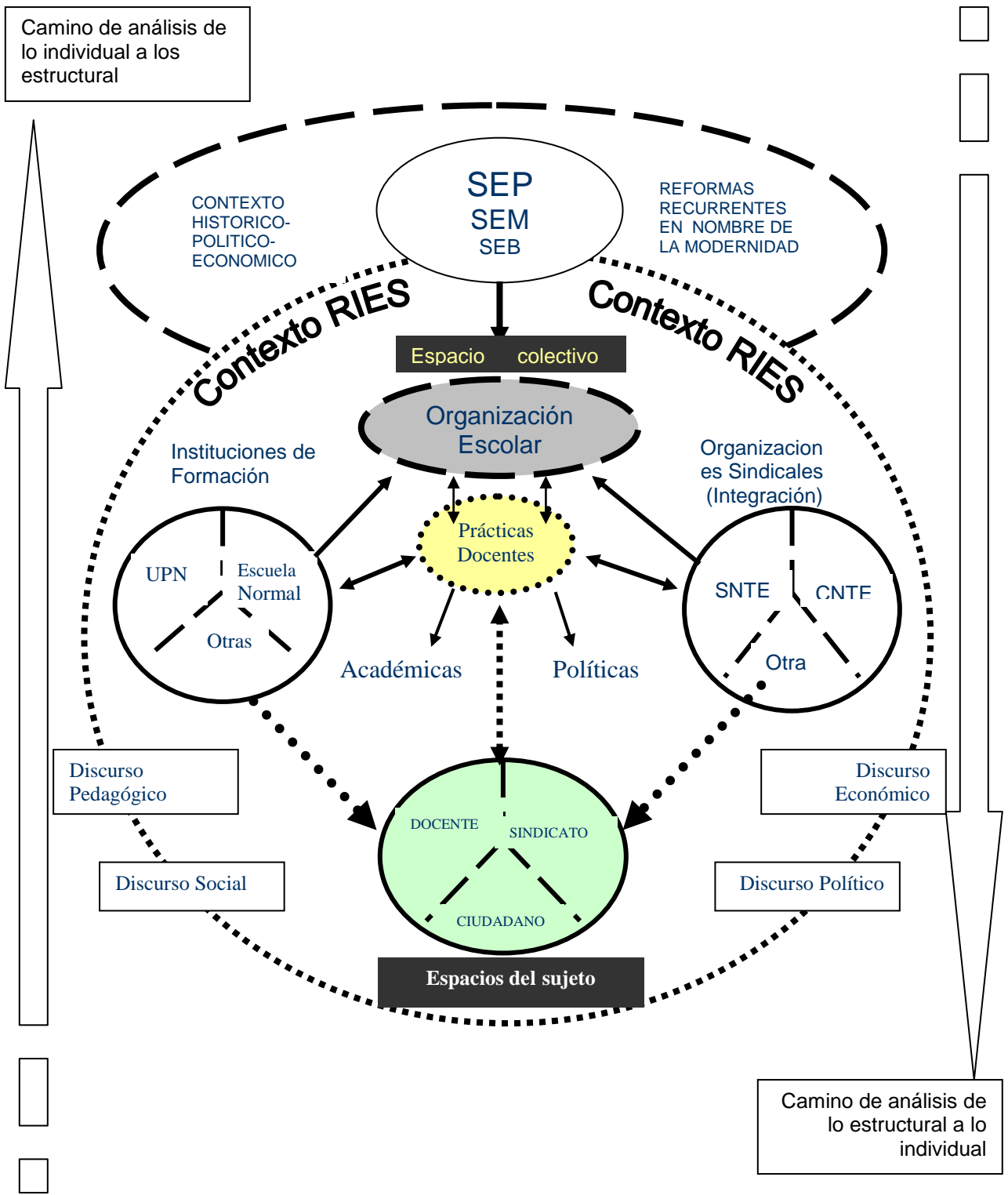
Considerando los argumentos teórico-metodológicos, se ha diseñado un primer diagrama que guiará nuestra investigación. Este diagrama se encuentra en proceso de construcción y, seguramente, se complementará con esquemas y argumentos adicionales.

En el diagrama que se presenta en la figura 4, se podrá observar gráficamente, la propuesta del análisis teórico-metodológico, considerando:

- la pertenencia de la organización en la estructura del SEM;
- la pertenencia de los actores “docentes” en tres diferentes relaciones: el pedagógico-docente, el sindicalizado y el ciudadano y,
- el proceso de formación e integración en las organizaciones escolares y sindicales.

Estas consideraciones nos permiten establecer un camino de análisis que va de lo individual a lo estructural y viceversa. De igual forma, nos permite ubicar un punto central, que precisamente los constituye la práctica docente al interior de la organización escolar.

Figura 4



A partir del diagrama, podemos establecer niveles y profundidad de análisis en las diferentes etapas de nuestra investigación:

- Primera etapa: Investigación documental, el marco legal e investigación histórico contextual de las escuelas de educación secundaria, así como de las instituciones que intervienen en los procesos de formación e integración de los docentes. Esta fase permitirá elaborar un análisis crítico de la estructura institucional donde podremos ubicar la presencia de mitos y ritos como articuladores o atenuantes del conflicto en la organización escolar.
- Segunda etapa: Pretender la integración del nivel individual “docentes” con la organización. Reconstrucción de trayectorias en la formación, la integración de nuevos actores con trayectorias diferenciadas, ubicación de momentos de coyuntura que trastornan los procesos de integración organizacional, ubicación de momentos de arreglos institucionales que, a partir del fenómeno de cascada, trastocan la organización. Esta fase requiere de técnicas de investigación cualitativa como son: observación no participante, entrevistas a profundidad, etc., es decir, uso de técnicas etnográficas que privilegien el espacio de reflexión.
- Tercera etapa: Análisis del mundo organizacional a partir de los dos puntos anteriores. Identificar patrones de comportamiento que han posibilitado la acción social a partir de estas dos fases: formación-integración de los docentes de educación secundaria.

Adicionalmente, nos permite ubicar líneas de investigaciones complementarias ó alternativas para futuras investigaciones. Entre ellas destacamos:

- a) Las centradas en los sujetos: historias de vida de los docentes, la función directiva en las organizaciones escolares, de perspectiva de género etc.;
- b) Las centradas en los procesos organizacionales como pueden ser los procesos de reclutamiento, control y evaluación de la actividad al interior de la escuela, lo que permite establecer análisis del diseño y cambio organizacional
- c) Los análisis de los procesos de modernización de las organizaciones escolares, como parte de un proceso externo inducido y no, como parte de un proceso interno de desarrollo. Etc.

BIBLIOGRAFIA

- Arnaut, Alberto, 1998, La Federalización educativa en México, Colegio de México, México.
- Barba, A. y P. Solis, 1997, Cultura en las Organizaciones, Enfoques y Metáforas de los Estudios Organizacionales, Vertiente Editorial, México
- Berger, Guy (2007), Conferencia sobre la Participación Social en los Sistemas Educativos, en el marco del Congreso sobre la Participación Ciudadana en el Sistema Educativo Nacional, FLACSO, México.
- Bourdieu Pierre, (1997) Capital cultural, escuela y espacio social, Siglo Veintiuno Editores, México,
- Bourdieu Pierre, La Reproducción
- Bourdieu, Pierre, "Espacio social y poder simbólico", *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, págs. 127-142
- Brunson, Nils (1982), "The irrationality of actino rationality: decisions, ideologies and organizational actions", en *Journal of Management Studies*, vol. 19, no. 1, pp. 29-44
- Burrell, G. y G. Morgan, 1979, Sociological Paradigms and Organizational Análisis, Heinemann, London.
- Coase, R. H. (1988). *La empresa, el mercado y la ley*. Alianza económica. Madrid.
- Cohen, Michael y James G. March (1996) "Leadership in an Organized Anarchy", en Shafritz, Jay y J. Steven Ott (eds.) *Classics of*

- Organization Theory*, Harcourt Brace College Publishers, USA, pp. 385-399
- Czarniawska, Barbara (2001). The uses of narrative in Social Science Research. Gothenburg Research University, Sweden
 - Czarniawska, Barbara (2001).interpretative Studies of Organizations: The Logic of Inquiry” en *Narrating the Organization. Dramas of Institutional Identity*. University of Chicago Press., pp. 54-72.
 - Czarniawska, Barbara, 1997, Narrating the organization. Dramas of institutional identity. The University of Chicago Press. USA. Pp. 11-72
 - Czarniawska-Joerges, Barbara, 1992, *Exploring Complex Organizations. A Cultural Perspective*, USA, Sage Publications
 - Czarniawzka, Barbara, 1998, *A narrative approach to organization studies*, Qualitative Research Method Series 43, A Sage University Paper, Thousand Oaks/London/New Delhi, Sage Publications
 - Feldman, Martha S. (1991), “The meanings of ambiguity; Learning from Stories and Metaphors” en Frost, Peter y Larry Moore (eds.) *Reframing Organizational Culture*, SAGE Publications, USA, pp. 145.156
 - Fernández Lidia (1994), *Instituciones educativas, Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Piados
 - Friedberg, Erhard, *Le pouvoiretla régle. Dynamiques delación organisée*, París, Editions du Seuil, 1997.
 - Geertz, Clifford, 2000. “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, pp. 17-40

- Gergen, Kenneth y Tatchenkery, Tojo Joseph (1996), Organization Science as Social Construction: Posmodern Potentials, en The Journal of Applied Behavioral Science Volume 32, diciembre 1996 No. 4; pp. 356-377. Arlington, USA
- Gergen, Kenneth, 1996 (1994), Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social
- Laperrière, A. (1997) « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. » En Poupart et al. (Coords.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin, pags. 365-389
- Latapi, S. Pablo, 2004 (2006), La SEP por dentro, Las políticas de la Secretaria de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios, FCE, México
- Ley General de Educación, Editorial PAC, México, 2004.
- Maffesoli, Michel. 1999. El Nomadismo fundador. En: *Revista Nómadas*. No 10. Santafé de Bogotá. Departamento de Investigaciones Universidad Central. Abril. Pág. 126 -142.
- March, J.; Olsen J. (1993) “El nuevo institucionalismo. Factores organizativos de la vida política”, *Zona Abierta*, Pablo Iglesias. Madrid, pp. 1-43.
- March, J.; Olsen, J. (1997) *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*, Fondo de Cultura Económica. México.
- March, James J. 1989. *A primer on Decisions*, Bickwell, New York, E.U., pp. 1-23 y 175-219

- March, James J. 1989. *Decisions and Organizations*, Blackwell, New York, pp. 101-115.
- Mardones, José M. 1991. *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Materiales para una fundamentación científica. Barcelona: Anthropos.
- Meyer, John W. y Brian Rowan (1999). "Organizaciones institucionalizadas: la estructura forma como mito y ceremonia". Walker y Paul J. Di Maggio (comps). en *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Fondo de Cultura Económica. México. Pp. 79-103.
- North, D. (1995) instituciones, cambio institucional y desempeño económico, Fondo de Cultura Económica, México,
- Olavarría, María Eugenia, 2007. *Simbolismo y organización*, manuscrito,
- Órnelas, C. (2006). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*, FCE, México
- Órnelas, C. et al, 2001. "*Kafka y la racionalidad: Memorias de la política educativa*" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6, Núm 13, pp. 477-499.
- Osorio, Francisco. 1998. *Qué es Epistemología*. Conferencia dictada para el Magíster en Antropología Mención Desarrollo. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. Abril 7 de 1998.
- Palop, Jonquères Pilar (1981) *Epistemología Genética y Filosofía*, Ariel, Barcelona, España

- Pérez, P. G y Valencia LL. (2004) “El neoinstitucionalismo como Unidad de Análisis Multidisciplinario”, en Actualidad Contables FACES, Años 7, No. 8, Mérida, Venezuela. Págs. 85-95
- Pires, A. (1997) « De quelques enjeux épistémologiques d’une méthodologie générale pour les sciences sociales ». En Poupart et al. (Coords.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin, pags. 3-54
- Pires, A. (1997) « De quelques enjeux épistémologiques d’une méthodologie générale pour les sciences sociales ». En Poupart et al. (Coords.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin, pags. 3-54
- Potter, Jonathan, (1998) La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social.
- Poupart, J. (1997) «L’entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. » En Poupart et al. (Coords.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin, pags. 173-209
- Rendon, M y L Montaña (2004) “Aproximaciones organizacionales” en UNAM, versión on line.
- Salaman, Graeme. 1997. “Culturing Production” en Du Gay, Paul (ed.), *Production of Culture, Cultures of Production*, London, Sage Publications, pp. 235-283

- Simon, Herbert, 1988, *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa*, Aguilar, Buenos Aires, pp. 1-20 y 59-117.
- Smircich, Linda (1983). "Concepts of Culture and Organizational Analysis", en *Administrative Science Quarterly*, vol. 28, no. 3, pp. 339-358.
- Tyler, W., 1991 (1996) *Organización Escolar*, Morata. Madrid
- Varela, Roberto. 1997. "Cultura y comportamiento", *Alteridades. Símbolos, experiencias, rituales*, México, UAM, año 7, núm. 13, pp. 47-52
- Weik, Kart E. 1985, *Fuentes de orden en sistemas desorganizados*.
- Williamson, O. (1989), *Las instituciones económicas del capitalismo*, Fondo de Cultura Económica, México,



ACTA DE IDÓNEA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

No. 00020

"LA ORGANIZACION ESCOLAR A TRAVES DE LA IDENTIDAD DE LOS DOCENTES: INCERTIDUMBRE Y AMBIGÜEDAD EN EL CONTEXTO DE MODERNIZACION. EL CASO DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS"

En México, D.F., se presentaron a las 10:00 horas del día 9 del mes de junio del año 2008 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

DR. ROGELIO MENDOZA MOLINA
MTRA. ROSA ISELA GARCIA HERRERA
DR. GERMAN VARGAS LARIOS



Bajo la Presidencia del primero y con carácter de Secretario el último, se reunieron a la presentación de la comunicación de Resultados cuya denominación aparece para la obtención del grado de:

MAESTRA EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES
DE ESTHER MORALES FRANCO

Esther Morales Franco
ESTHER MORALES FRANCO
ALUMNO

y de acuerdo con el artículo 78 fracción III del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

Aprobar

REVISÓ
Julio Cesar de Lara Isassi
LIC. JULIO CESAR DE LARA ISASSI
DIRECTOR DE SISTEMAS ESCOLARES

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó a la interesada el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.

DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE CSH
Pedro Constantino Solís Pérez
DR. PEDRO CONSTANTINO SOLIS PÉREZ

PRESIDENTE
Rogelio Mendoza Molina
DR. ROGELIO MENDOZA MOLINA

VOCAL
Rosa Isela García Herrera
MTRA. ROSA ISELA GARCIA HERRERA

SECRETARIO
German Vargas Larios
DR. GERMAN VARGAS LARIOS