



Revista de Ciencias Sociales (Ve)
ISSN: 1315-9518
rcs_luz@yahoo.com
Universidad del Zulia
República Bolivariana de Venezuela

Esquemas interpretativos de los actores en la escuela. Comprensiones desde el análisis del cambio organizacional

Suárez Pineda, Marlén; Suárez Pineda, Luri; Zambrano Vargas, Sandra Milena

Esquemas interpretativos de los actores en la escuela. Comprensiones desde el análisis del cambio organizacional

Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XXVIII, núm. 3, 2022

Universidad del Zulia, República Bolivariana de Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28071865012>

Esquemas interpretativos de los actores en la escuela. Comprensiones desde el análisis del cambio organizacional

Interpretive schemes of the actors in the school. Understandings from the analysis of organizational change

Marlén Suárez Pineda
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,
Colombia
marlen.suarez@uptc.edu.co

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28071865012>

Luri Suárez Pineda
Universidad Santo Tomás, Seccional Tunj, Colombia
luri.suarez@usantoto.edu.co

Sandra Milena Zambrano Vargas
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,
Colombia
sandra.zambrano01@uptc.edu.co

Recepción: 03 Marzo 2022
Aprobación: 18 Mayo 2022

RESUMEN:

Las organizaciones institucionalizadas sacrifican el cumplimiento de la misión para mostrarse cumplidoras de lógicas y prescripciones legitimadoras en su campo organizacional. Esta investigación pretende entender cómo han cambiado los esquemas interpretativos de los sujetos en el ambiente escolar, como consecuencia de las presiones por la calidad provenientes del campo de la educación. Las comprensiones se buscan desde una perspectiva crítica de las teorías tradicionales de la organización, en donde se superan determinismos simplificadoros. La metodología es cualitativa, de corte fenomenológico, utilizando como método el estudio de caso múltiple con organizaciones escolares de los niveles básica y media de la educación pública en la ciudad de Tunja, Colombia. Las técnicas utilizadas son la entrevista semiestructurada, el focus group, la observación no participante y el análisis documental. Los resultados ofrecen evidencia empírica de que los sujetos organizacionales se comportan debidamente para legitimar la organización escuela, aunque haya ausencia de construcción de sentido en torno a las prescripciones de las políticas educativas. Se concluye que los arreglos dominantes en el campo de la educación han transformado la realidad de la escuela, promoviendo el apego a mitos racionalizados en menoscabo de la autonomía para resolver demandas propias de los entornos escolares.

PALABRAS CLAVE: Escuela, calidad de la educación, organización institucionalizada, esquemas interpretativos, cambio organizacional.

ABSTRACT:

Institutionalized organizations sacrifice the fulfillment of the mission to show compliance with logics and legitimizing prescriptions in their organizational field. This research aims to understand how the interpretive schemes of the subjects in the school environment have changed, as a consequence of the pressures for quality coming from the field of education. Understandings are sought from a critical perspective of traditional organization theories, where simplifying determinisms are overcome. The methodology is qualitative, of a phenomenological nature, using as a method the multiple case study with school organizations of the basic and middle levels of public education in the city of Tunja, Colombia. The techniques used are the semi-structured interview, the focus group, the non-participant observation and the documentary analysis. The results offer empirical evidence that the organizational subjects behave properly to legitimize the school organization, although there is a lack of construction of meaning around the prescriptions of educational policies. It is concluded that the dominant arrangements in the field of education have transformed the reality of the school, promoting the attachment to rationalized myths to the detriment of autonomy to resolve demands of school environments.

KEYWORDS: School, quality of education, institutionalized organization, interpretive schemes, organizational change.

INTRODUCCIÓN

Las sociedades en el planeta, sin excepción, están preocupadas por asegurar que la educación se convierta en el elemento conciliador de las tensiones que son el centro de las problemáticas en el siglo XXI. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1996), en su informe sobre la educación para el siglo XXI, señala que tales tensiones se concretan entre: a) Lo mundial y lo local; b) lo universal y lo singular; c) la tradición y la modernidad; d) el largo plazo y el corto plazo; e) la competencia y la igualdad de oportunidades; f) el desarrollo del conocimiento y las capacidades de asimilación del ser humano; y, g) lo espiritual y lo material. La educación entonces tiene el desafío de conferir autonomía a los individuos y capacidad de juicio para acompañar la construcción de visiones comunes hacia la resolución pacífica de los inevitables conflictos.

Nociones como la calidad de la educación es preocupación de todas las sociedades, por ello está presente en todos los planes y políticas gubernamentales del orden nacional y territorial, se definen guías, así como protocolos, se capacita para su aplicación y se monitorea su cumplimiento, se somete a educandos, al igual que a educadores a evaluaciones internas y externas permanentes, se exigen estrategias de mejoramiento continuo a los establecimientos de educación, y la búsqueda de mecanismos para asegurar la calidad, es compromiso en la rutina de todos los actores en el campo de la educación. La construcción de sentido por parte de los individuos en la organización educativa, acerca de los cambios que se le proponen en las prácticas de la enseñanza-aprendizaje, es de primer orden para que tales cambios ocurran efectivamente y produzcan los resultados esperados.

El presente trabajo de investigación se ocupa del fenómeno del cambio organizacional en el campo de la educación, desde una postura epistemológica de corte antipositivista, pretendiendo comprender la realidad desde los sujetos que la viven, de este modo no se parte de certezas libres de ambigüedades como tampoco se buscan leyes universales explicativas.

El fenómeno se observa en un caso múltiple representado por tres establecimientos públicos de educación preescolar, básica y media de la ciudad de Tunja, Colombia, con la pretensión de comprender el proceso de institucionalización de las organizaciones y explicar de qué manera han tenido lugar nuevas construcciones sociales que respaldan cambios en las prácticas docentes, como respuesta a las presiones por la calidad de la educación provenientes del campo organizacional. El ejercicio supone explicar transformaciones en las estructuras de significación de los actores, desinstalación e instalación de mitos, apropiación de nuevos discursos, que configuran el cambio organizacional desde la realidad compartida de los sujetos.

En ese sentido, la inquietud investigativa se concreta en la pregunta: ¿Cómo han cambiado los esquemas interpretativos que comparten los actores en la escuela, por efecto de las presiones institucionales relacionadas con la calidad de la educación?

La teoría institucional en su enfoque del neoinstitucionalismo sociológico aporta las orientaciones para la aproximación al fenómeno. La visión del cambio isomorfo de DiMaggio y Powell (1999), junto con la visión de organización institucionalizada de Meyer y Rowan (1999), son centrales para la comprensión del cambio desde las presiones provenientes del ambiente y del campo organizacional; a su turno los aportes de Zucker (1987); Greenwood e Hinings (1996); Borum (2004); Gehman, Lounsbury y Greenwood (2016), permiten explicaciones a nivel de la microinstitucionalización. Estas posturas teóricas convergen con las de Berger y Luckmann (2003), sobre la construcción social de la realidad; y con las de Giddens (2011), en torno al poder limitante pero también habilitante de la estructura social.

El paradigma metodológico es interpretativo, se asume que la realidad por ser relativista solo puede comprenderse desde el punto de vista de los sujetos que viven los fenómenos y no desde la lente del observador (Burrell y Morgan, 2005). De este modo, el trabajo es de carácter fenomenológico y utiliza el método de estudio de caso, siguiendo los conceptos de Creswell (2007); y, Yin (2009). Las técnicas de recolección de datos son entrevista semiestructurada, observación no participante, focus group y análisis de documentos. El

análisis de los datos se hace a partir de las dimensiones de análisis definidas en el diseño metodológico y en apoyo de recursos informáticos como el Atlas Ti.

La utilización de estos resultados en los debates sobre políticas públicas para el campo de la educación, será muy provechoso porque se amplían las comprensiones del fenómeno organizacional superando las simplificaciones funcionalistas dominantes. Para la teoría se espera aportar evidencia empírica situada en tiempo y espacio para la validación de formas explicativas sobre el cambio organizacional.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. La subjetividad como paradigma para comprender el cambio organizacional

Es preciso comprender la realidad de la escuela desde la conciencia humana, superando la mirada funcionalista de que el cambio ocurre por un proceso controlado, para abrir espacios a ver el fenómeno como una construcción social en la que los individuos y sus interacciones transforman la vida organizacional, entonces la visión del cambio se ubica en las expresiones de la interacción como la cultura, los símbolos, códigos internos, representaciones psíquicas y emocionales de los individuos; desde esta orilla teórica, el cambio sucede, pero no puede ser controlado ni dirigido (Vértiz, 2008).

Como lo señala Muñoz (2010), se trata de reconocer el cambio en las organizaciones como “la dinámica de transformación inherente a los fenómenos sociales de la organización, con independencia de cualquier afán pragmático o intervención gerencial” (p.249). Por ello, antes que reconocer cuánto han cambiado las formas de hacer de las personas por efecto de las exigencias de la calidad, interesa comprender cómo ha sido el proceso de construcción de sentido por parte de los protagonistas en las organizaciones educativas públicas de la ciudad de Tunja, en relación con las nuevas prescripciones sobre la calidad de la educación.

El cambio organizacional tiene su origen en las tensiones entre el contexto institucional y el ambiente competitivo. De una parte la organización educativa tiene unas metas relacionadas con el número de alumnos atendidos, objetos de aprendizaje trabajados, competencias desarrolladas, entre otras, que constituyen la misión de la organización; por otra parte, están presente unos constreñimientos construidos socialmente a la manera de creencias o verdades que se dan por sentadas, se reproducen de modo automático, obran como condicionantes de legitimidad y se convierten en fuerzas estabilizadoras de la organización.

1.2. La teoría institucional

Selznick (1996); De la Rosa (2002); y, Cruz-Suárez, Prado-Román y Díez-Martín (2014), proponen hacer la diferencia entre organización e institución, para señalar que la organización puede sufrir un proceso de institucionalización, resultado de lo cual pierde enfoque en sus metas de eficiencia y eficacia, así como centra su interés en la supervivencia como respuesta a los ambientes internos y externos. Los autores colocan en evidencia que la dinámica organizacional es frecuentemente afectada por fuerzas externas provenientes de su medio ambiente institucionalizado; de este modo, las estructuras organizacionales buscan adaptarse siguiendo los requerimientos de un medio ambiente del que se derivan presiones que llegan a amenazar la permanencia organizacional.

Para autores como North (1990); y Herrera (2014), las instituciones son las reglas de juego en una sociedad, a la manera de constreñimientos u obligaciones creados por humanos para dar forma a la interacción humana, a su turno, el cambio institucional refleja la forma en que la sociedad evoluciona en el tiempo. Los sujetos del cambio no son los individuos aislados, más bien actores con expresión colectiva: Organizaciones, en donde la acción humana es dotada de una estructura que permite la división social del trabajo. Las

organizaciones funcionan a partir de rutinas y son éstas las que reducen los problemas de elección de estrategias, así como la incertidumbre en las actuaciones de la organización.

Jepperson (1999), reconoce las instituciones como “sistemas o programas de gobierno socialmente construidos y reproducidos rutinariamente” (p.201). El mismo autor hace una distinción entre la institucionalización y la acción, utiliza el ejemplo de si un apretón de manos es una forma institucionalizada de saludar, alguien toma acción sólo al rehusar ofrecer la mano; seguir la institución es cumplir, en tanto tomar acción es alejarse de ella. Mientras la institución representa un orden o patrón social que ha alcanzado cierto estado o propiedad, la institucionalización hace referencia al proceso para alcanzar dicho orden.

Estos conceptos señalan que la teoría institucional se muestra como una perspectiva para comprender la realidad de la organización escuela, más allá del racionalismo instrumental que la concibe desde los planes, las políticas, los procedimientos y los recursos, para abrir espacios al reconocimiento de un ambiente de patrones construidos socialmente.

1.3. La escuela una organización institucionalizada

Para efectos de la presente investigación la noción de escuela está referida a la organización en la que tienen lugar intercambios humanos intencionados al aprendizaje de nuevos conocimientos y al desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivas y comunicativas (Echavarría, 2003; Cejas et al., 2019; Hernández et al., 2021; Chávez et al., 2022), dirigido a la población de niños y jóvenes del nivel de educación preescolar hasta el nivel de educación media. La escuela puede ser de carácter público o privado.

El campo organizacional de la educación en Colombia, que de acuerdo con DiMaggio y Powell (1999) está conformado por las organizaciones que ofrecen el servicio, los agentes de regulación-evaluación, organismos de formación de los educadores, organizaciones de educadores, estudiantes, egresados, organizaciones de padres, proveedores y demandantes, es altamente estructurado como lo es alrededor del mundo.

Los fines que deben perseguir las organizaciones participantes en el campo están prescritos, del mismo modo los roles de los distintos agentes, los modos en que se lleva a cabo la interacción interorganizacional e intraorganizacional, los planes que deben desarrollarse, las evaluaciones a la gestión, los indicadores a cumplir. Existe refuerzo permanente entre las organizaciones, de unas a otras, para asegurar la conformidad con los guiones emanados de los organismos gubernamentales y las lógicas dominantes en el campo organizacional. Al decir de Greenwood e Hinings (1996), se trata de un campo con alta estructuración o acoplamiento apretado.

Esta sobre-estructuración del campo confluye con lo expuesto por Weick (2009), cuando reconoce que se comete un error al administrar la escuela como si se tratara de una fábrica, en el caso de esta última las decisiones estrictamente planeadas y controladas son cruciales, entre tanto en la escuela ocurren dinámicas complejas e inesperadas que no pueden ser comprendidas desde la racionalidad del orden, la eficiencia y la estricta coordinación.

De acuerdo con los institucionalistas citados, un campo con alta estructuración, abriga organizaciones con escasa posibilidad de subvertir patrones aceptados socialmente, en ellas los actores cumplen roles tipificados y se reproducen discursos para reforzar un contrato social tácitamente acordado.

1.4. El mito y la ceremonia para legitimar la organización escuela

Un campo organizacional como el de la educación que es altamente estructurado (Greenwood e Hinings, 1996), reduce las posibilidades de autonomía organizacional para el cumplimiento de la misión, y promueve lo que Meyer y Rowan (1999) definen como el mito y la ceremonia para mostrar conformidad con las imposiciones del ambiente.

Las teorías convencionales, suponen que las políticas, programas, normas, reglamentos, e instructivos, propios de la organización formal, aseguran el logro de los objetivos, pero la evidencia empírica ha demostrado que en la práctica “se violan reglas, frecuentemente no se ejecutan las decisiones o si se ejecutan tienen consecuencias inciertas, las tecnologías son de eficiencia problemática y los sistemas de evaluación e inspección son alterados o son tan vagos que suscitan escasa coordinación” (Meyer y Rowan, 1999, p.81). Esta realidad conduce a la incorporación ceremonial de las prescripciones para mostrarse como organización prudente, racional y legítima.

Según estos teóricos fundacionales del neoinstitucionalismo sociológico, la conformidad que deben mostrar las organizaciones con los ordenamientos institucionalizados, ocupa las agendas, restando posibilidad a los actores internos de resolver las demandas particulares que supone la misión organizacional.

1.5. Política de calidad de la educación en Colombia

El gobierno nacional ha promovido a través del presente siglo varios discursos sobre la calidad de la educación que han sido instrumentados con programas, normas, guías, sistemas de vigilancia, evaluaciones a docentes y estudiantes, en la búsqueda de estandarizar la acción social en los ambientes escolares, lo cual se colige de la revisión, por parte de esta investigación, de los planes de desarrollo y la normatividad de los gobiernos de los últimos cuatrienios. Los planes de desarrollo en su apartado sobre la educación, muestran que la noción sobre calidad de la educación se ha expresado como una competencia de construcciones semánticas traducidas en exigencias a los actores de la escuela, haciéndola cada vez más isomórfica, conducida por guiones que le niegan la posibilidad de desarrollarse como respuesta a los problemas propios de su comunidad escolar (Dirección Nacional de Planeación, 2019).

Los planes de desarrollo de los cuatrienios comprendidos entre el 2000 y el 2022, proponen desafíos para mejorar la calidad de la educación, reflejados en las métricas de las pruebas saber 11 y PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), utilizando distintas estrategias y tácticas. Todos los planes de este periodo, coinciden en compromisos con sistemas de evaluación a docentes y estudiantes, estandarización de currículos, así como mecanismos de vigilancia y control.

El plan decenal de educación 2016-2026, define que una educación de calidad es aquella que plantea y logra fines para las personas y las comunidades, comprendiéndolas en el marco de una sociedad en progreso que debe alcanzar competitividad en el contexto global. La visión de Colombia el país más educado de América Latina en 2025, registrada en el plan de desarrollo del cuatrienio 2014-2018, conceptúa que la educación de calidad permite a las personas apropiarse de los conocimientos y las competencias necesarias para articularse al aparato productivo, accediendo de este modo a ingresos y activos que le conduzcan a su movilidad social.

A su turno el plan estratégico de educación 2019-2022 se basa en el lema “educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos”, considera que una educación de calidad implica la definición y acompañamiento en proyectos de vida que apuesten por el desarrollo individual, social y económico, superando el ejercicio de medir aprendizajes (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2019).

La presente administración del país como las que le antecedieron en el presente siglo, han promovido programas de obligatorio cumplimiento por parte de las escuelas, sin que se conozcan, hasta ahora, los verdaderos impactos de estos en la calidad de la educación, los mismos son discontinuos y en algunos casos contradictorios entre sí. Cada administración propone nuevos programas que suponen compromisos adicionales para la escuela en términos de actividades e informes, pero como lo señalan los actores consultados en este estudio, no hay retroalimentación. Algunos de esos programas han sido: Colombia bilingüe, escuela inclusiva, jornada única, nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje, pruebas saber, concursos para promoción en la carrera docente, intervención de currículos, acompañamiento para las competencias de escritura y matemáticas, entre otros.

La política educativa del actual plan de desarrollo nacional tiene como punto de partida, el hecho que en las pruebas Pisa el país se sigue ubicando muy por debajo del promedio Oede en ciencias, comprensión lectora y matemáticas (Plan de Desarrollo Nacional, 2018-2022).

2. METODOLOGÍA

El método de investigación se elige considerando la situación epistemológica de los estudios de caso que expone Giménez (2012), en la que el interés del conocimiento de una investigación no es precisamente la generalización sino la dilucidación intensiva y profunda de un solo caso. De esta manera la validez del estudio no depende de que sea generalizable a poblaciones o universos.

El tipo de caso utilizado, según la clasificación de Yin (2009), es caso tipo 3 que refiere al caso múltiple compuesto por dos o más casos en el que se estudia cada uno holísticamente. El criterio fundamental para la definición del número de casos dentro del caso múltiple fueron las consideraciones del investigador, basadas en la discusión teórica que respalda la investigación.

La ciudad de Tunja, Colombia, tiene 14 establecimientos de educación de carácter público, en los niveles de básica y media. A partir de los registros de la Secretaría de Educación de la ciudad, se aplicaron los siguientes criterios para la selección de los establecimientos: Carácter de educación pública gratuita, ubicación en el área urbana de la ciudad de Tunja, y oferta educativa desde la educación preescolar hasta el nivel de educación media.

Con la intervención de la misma Secretaría, se convocaron a los rectores de las escuelas que cumplían estas características, para socializar la propuesta de investigación; se seleccionó un grupo de escuelas que expresaron la voluntad de participar. Luego de los primeros acercamientos, el caso de estudio se conformó con tres establecimientos, aquellos en donde coordinadores y docentes manifestaron su disposición para abrir espacios en sus agendas, así como facilitar el trabajo fenomenológico.

Las unidades de observación definidas en el trabajo fueron rector, coordinadores académicos y de convivencia, docentes y estudiantes. En un ejercicio de entrevistas piloto con los docentes, se infirió que existía diferencia de construcciones simbólicas entre ellos, según la normativa que rige su vinculación a la carrera docente. El decreto 2277 de 1979 (Presidencia de la República de Colombia, 1979), conocido como “el estatuto viejo”; y el decreto 1278 de 2002 (Presidencia de la República de Colombia, 2002) “estatuto nuevo”, definen condicionamientos diferentes para la vinculación y promoción del personal docente en Colombia. Este primer hallazgo condujo a categorizar dos tipos de informantes en el grupo de docentes.

El grupo de informantes estuvo conformado por tres rectores, una psico-orientadora, una coordinadora académica, una coordinadora de convivencia, 10 docentes del estatuto antiguo, 12 docentes del estatuto nuevo, y 86 estudiantes. Los estudiantes fueron consultados a través de focus group, los demás actores a través de entrevista semiestructurada. Se realizaron en total 28 entrevistas y tres focus group (uno en cada escuela del caso).

La técnica de observación no participante se desarrolló sobre varios escenarios de la cotidianidad de la escuela, particularmente el aula de clase, la sala de profesores y la cafetería de estudiantes. Por su parte, los documentos analizados se relacionaron con guías del docente, programaciones e informes de actividades docentes, manuales, entre otros.

Para el tratamiento de los datos se codificaron las entrevistas utilizando expresiones alfanuméricas que denotan la escuela, el rol del informante y un número consecutivo. Se categorizó la información de acuerdo con las convergencias simbólicas que emergieron de los relatos, tales convergencias se presentan en torno a las rutinas en el ambiente escolar, significado sobre los roles de maestro, estudiante y familia, relaciones interpersonales, evaluaciones externas y expectativas de los actores.

La validez de este estudio está dada por la aproximación al fenómeno desde la postura de los distintos actores intraorganizacionales y utilizando diferentes técnicas de recolección de los datos, en una constante

triangulación de las fuentes. Las técnicas se aplicaron en momentos diferentes de la cotidianidad escolar, y tanto la recolección como el análisis, significaron un ir y venir permanente entre datos y teoría. Como lo señala Galeano (2004), “la validez de un estudio de caso depende de su realidad y autenticidad, es decir, de su representación de la situación analizada, y no de su frecuencia o su representatividad con relación a un promedio estadístico” (p.76).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se describen las convergencias más importantes que se hallaron en el análisis de los datos; así los relatos que se muestran textualmente son los que mejor representan la estructura interpretativa de los actores. En este apartado se hacen algunas referencias a los decretos 2277 de 1979 (Presidencia de la República de Colombia, 1979); y, 1278 de 2002 (Presidencia de la República de Colombia, 2002), que corresponden al viejo y nuevo estatuto docente, respectivamente, por razón de lo expuesto en la configuración del caso.

La organización educativa debe dar cuenta que cumple los preceptos normativos dictados desde los organismos de control, sin importar si sus actores comparten significados acerca de la efectividad y si en la práctica existen condiciones que imposibilitan el cumplimiento, esto obliga a la organización a optar por la ceremonia de la que habla Meyer y Rowan (1999), para mostrar que sí hay alineación con los mandatos. Algunos entrevistados señalan que el Ministerio de Educación les obliga a mentir, inventando reportes porque las condiciones de tiempo y las particularidades de su comunidad estudiantil no les permiten atender rigurosamente lo exigido, pero también porque no creen en la utilidad de lo exigido y se carece de retroalimentación; así un docente del viejo estatuto 2277 relata:

Mire que mandó el Ministerio que tal cosa (...) llene esto, registre esto (...) a veces uno tiene que hacer informes hasta ficticios porque no hay tiempo, igual nunca retroalimentan (. ...) Los del 1278 tienen que cumplir todo porque tienen una presión encima continua: que el video, que los resultados, que la foto, que si participó en el baile, los tienen psicosiados por todo. (Entrevista PRF2)

A su turno un docente del nuevo estatuto 1278 comenta:

Algo que yo critico es eso, demasiada llenadera de informes, de papeles y a la hora de la verdad el desarrollo de la planeación de la clase se va quedando perdido (...) entregue informes, haga, haga, revise eso (...) ahorita que estaba hablando con estos dos estudiantes, desearía poderme sentar, oiga venga le dedico cinco minutos, miro a ver qué es lo que usted tiene, qué ha cambiado, qué ha mejorado, y no hay tiempo para eso (Entrevista PSF1)

Los rectores comparten la representación de sus escuelas como un escenario donde se manejan cada día situaciones propias de ambientes sociales problemáticos, las comunidades estudiantiles son de estratos 1 y 2, son comunes los casos de la familia disfuncional, violencia intrafamiliar y trabajo infantil. La escuela se convierte en un espacio para acompañar a los niños y jóvenes a soñar y apostar por una condición de vida mejor; sin embargo, las presiones por una calidad de educación al estilo de estandarizaciones, dificultan el propósito. Un rector comenta: “La exigencia del Ministerio de Educación es calidad, calidad, calidad, pero es que calidad es todo un proceso, son unas cosas que no solamente es aprendizaje (...) aquí nos toca recomponer no solamente al muchacho sino también la familia” (Entrevista DTF1).

Los estudiantes por su parte reclaman que haya espacios para hablar de temas que no estén en las guías, proponen que los tiempos de mayor estadía en la escuela promovidos con la jornada única, se utilicen para las artes, la cultura y los deportes, y no para trabajar más contenidos de asignaturas; requerir, como lo manifiesta Escobar (2020), la propiciación de nuevos encuentros de socialización, en los cuales se fomenten diálogos productivos y les ayude en su formación integral. Los docentes explican ante esto, que les toca cumplir las guías porque sobre esos contenidos están basadas las evaluaciones externas para los estudiantes.

La jornada única llegó como una obligación de extender la permanencia de los niños y jóvenes en la escuela, pero en ausencia de recursos para disponer de personal e infraestructura. Al respecto, un estudiante de grado 11 en un focus group comparte:

Pienso que en el afán ponen materias, trabajos, actividades de todo orden, no se están fijando si estamos mejorando (...) uno hace cosas porque las exigen pero no se analiza si hay una buena perspectiva, porque a la hora del análisis no se ve el resultado. (Focus Group ESF)

En relación con la figura del maestro se halló una fuerte convergencia en torno al sentimiento que el mismo dejó de ser una figura importante en la sociedad, el orgullo de ser maestro está desapareciendo de los esquemas interpretativos de las personas que ejercen esta tarea. Algunas de las expresiones que representan las concordancias más significativas se exponen enseguida:

Los docentes éramos reconocidos y respetados, como decía un amigo, en el pueblo las figuras más reconocidas eran el alcalde, el policía, el médico, el cura y el docente, hoy día el docente es un trapito de poner aquí y de poner allá (. ...) El docente muchas veces tiene que ser además de docente, papá, mamá, psicólogo, policía, de todo, porque hay estudiantes que ven en el docente el mejor amigo en comparación con cualquiera de su casa (...) y hemos evitado cosas graves escuchando al chico. (entrevista PRK1)

Un docente del estatuto (viejo) 2277 añade: “A mí me da pesar que la gente estudie licenciatura (...) la mayoría de practicantes dicen yo no me puedo quedar en esta tarea, no quieren quedarse como docentes” (entrevista PRF2). Asimismo, un profesor del estatuto (nuevo) 1278 comenta:

A mí me gusta mi profesión, pero veo que no hay motivación por ser docente, son pocos los que tienen la vocación, la mayoría están buscando un incentivo. Manejamos un nivel de estrés altísimo, hay mucha gente que se abruma y se estresa y se está perdiendo la motivación de ser docente. (entrevista PSF2).

La representación en torno a la figura del estudiante desde el esquema cognitivo del docente también se ha transformado, las narraciones de los entrevistados lo perciben como un actor que bajó el nivel de compromiso con su formación, pero simultáneamente expresan la solidaridad que les despiertan los jóvenes porque pertenecen a unos contextos familiares difíciles. Un directivo docente comenta: “Con tanta flexibilidad los jóvenes no quieren hacer nada (...) tanta flexibilidad hace que los muchachos pierdan el interés, no tienen ganas (...) que los niños toca llamarlos qué está pasando que no vienen” (entrevista DTF3).

En relación con la familia del estudiante, es generalizada la percepción por parte de los docentes que las familias de los niños y jóvenes que hoy ocupan las aulas de los establecimientos estudiados, también han experimentado profundos cambios en su relación con la escuela, han transitado de familias comprometidas con la formación del estudiante a familias despreocupadas, que no aceptan asumir costo alguno y no respaldan las metas de aprendizaje.

Las familias son en buena parte disfuncionales, no manifiestan consideración y compromiso con la tarea que cumple la escuela. Una docente manifiesta en su entrevista: “Cuando uno conoce la familia del chico, lo comprende, entiende por qué su comportamiento y su falta de compromiso” (entrevista PRF2). Expresiones como: “Las familias nos dejan aquí sus hijos y se despreocupan de ellos”, son recurrentes en las entrevistas a docentes y directivos docentes. Un docente refiere: “Otra cosa que agobia es la actitud de los padres de familia, es violenta y agresiva uno tiene que ser mediador y muy prudente. La familia se ha desentendido bastante, cree que la escuela es una guardería” (entrevista PRY1).

La representación compartida en torno a las relaciones entre los docentes es la de mecanización, en razón a las múltiples ocupaciones no hay espacio para compartir reflexiones o para socializar acerca de experiencias individuales, un docente del estatuto 1278 comenta: “Hay días que, de tantas actividades, oye tu trabajas aquí?, y ahora con la jornada única no tenemos tiempo, solo el saludo y cuando tenemos reuniones formales de trabajo, es muy poquito lo que compartimos” (entrevista PSK2). Un docente del estatuto 2277 relata: “Hoy

día la tecnología nos ha alejado, entonces profesores hay que entregar tal, aquí se les envía tal, el contacto físico entre los docentes se ha perdido (...) usted trabaja en el patio 1, yo estoy en el patio 2” (entrevista PRK1).

En una de las escuelas se encontró que la mayoría de los docentes entrevistados valoran la solidaridad que se ha despertado entre ellos, y la disposición a colaborar unos a otros, como consecuencia de las problemáticas que encierran la realidad social de sus estudiantes y que ellos deben lidiar cotidianamente.

Al menos en 20 entrevistas de las 28 aplicadas, se encontró la interpretación que las evaluaciones externas para estudiantes y maestros es apenas un trámite que pretende evaluar el saber asociado a contenidos, pero no evalúa la labor en la construcción del ser ni el apoyo al estudiante en sus cotidianidades problemáticas, que se lleva a cabo en la escuela. Un docente expresa: “El impacto social nadie lo ve, nadie lo evalúa, aquí es donde se construye país” (entrevista PSF3).

Los docentes del estatuto 1278, deben someterse periódicamente a una evaluación para la promoción dentro de la carrera docente, uno de los mecanismos de evaluación es la elaboración de un video que muestre el desarrollo de una sesión de clase. El total de los docentes consultados califica este instrumento como un montaje, en el que median libretos y se entrena a los estudiantes para comportarse de un modo que no se parece a la cotidianidad. Un docente comparte: “Lo del video siento que no mejora la calidad, siento que es falso y mentiroso, veo que compañeros pulen cosas que normalmente no hacen, es subjetivo y genera desigualdades porque es muy pequeño el porcentaje que puede pasar” (entrevista PSK2).

Consultados sobre las expectativas a futuro en torno a la calidad de la educación, se halla una convergencia simbólica entre el personal docente, alrededor que el sistema educativo del país habrá de cambiar algún día, para reconocer que lo más importante no son las estadísticas, indicadores, ranking, ni balances de costos, sino entender las realidades socioeconómicas de los niños y jóvenes que llenan las aulas de este tipo de escuelas públicas; aspiran a recibir herramientas para lograr una comunicación asertiva con sus educandos y convertirse en una fuente de afecto, y en un facilitador del proceso de construcción de competencias para dar giro a las formas de vida consagradas en los entornos de los estudiantes.

La inferencia del investigador, en la etapa de diseño metodológico, sobre la existencia de esquemas interpretativos diferentes entre el personal docente, por razón de los dos estatutos que les procuran condiciones de vinculación distintas, fue desvirtuada; el análisis de los datos demostró que los esquemas interpretativos entre el personal docente de los dos regímenes eran más convergentes de lo que parecía al momento de las entrevistas piloto; los docentes y directivos docentes, de uno y otro estatuto, ofrecen alta correspondencia en sus representaciones en torno a los asuntos presentados en este apartado de resultados.

Las realidades observadas en el ambiente escolar del presente estudio, conducen a la afirmación que los cambios han tenido lugar dentro de un compromiso con la legitimidad de la que habla DiMaggio y Powell (1999); la demostración de conformidad con los patrones institucionalizados en el campo, garantizan la supervivencia de la organización educativa.

Como se pudo constatar en las entrevistas y triangular con observaciones no participantes y focus group, el acatamiento a los requerimientos en la búsqueda de los estándares de calidad, ha conducido a fatigas, estrés y desmotivación de los actores, y la calidad de la educación no se refleja, por lo menos no en términos de las métricas de los organismos evaluadores.

Los dos actores, estudiantes y docentes, aguardan por la oportunidad de mayor interacción entre ellos. Los estudiantes reclaman porque perciben al docente angustiado por desarrollar los temas de una guía, mientras desean conversar con él de asuntos que les preocupa o desarrollar clases donde todos puedan expresarse, todo lo cual se imposibilita porque no hay tiempo. Puede afirmarse que este caso ofrece evidencia empírica suficiente para la tesis de Meyer y Rowan (1999), el ritual del cumplimiento se antepone a la misión organizacional.

Se pone en evidencia que mientras más institucionalizado esté el ambiente, más tiempo y energía utilizan las organizaciones demostrando su legitimidad, esto es demostrando que actúan como es debido según los mitos racionalizados en el campo. Por su parte, la inspección y evaluación sobre estas organizaciones tiene

un carácter ceremonial, toda vez que tanto el vigilado como el vigilador aceptan metas ambiguas porque las realidades son igualmente confusas.

Los resultados coinciden con la postura de Weick (2009), cuando se refiere a las organizaciones educativas como sistemas flojamente acoplados. Efectivamente, en el caso múltiple estudiado se halla que la realidad de la escuela no puede ser leída desde sus planes, políticas y objetivos plasmados en documentos ceñidos a leyes y decretos; en las prácticas hay singularidades en el orden social, económico y técnico, que obligan a dar respuestas sobre la marcha, no necesariamente apegadas a las prescripciones normativas.

La escuela dispone de muy escasos márgenes de autonomía para responder a las demandas de sus comunidades de interés. Los arreglos dominantes en el ambiente, vinculados a los conceptos de eficiencia, productividad y estandarización, están fuertemente institucionalizados y normatizados por los organismos del Estado, los mismos obran como jaula de hierro dejando limitadas posibilidades para que al interior de la organización escuela surjan los emprendedores institucionales definidos por Greenwood y Hinings (1996), que propongan subvertir los patrones, así como abrir espacios para las innovaciones hacia el verdadero desarrollo de la misión.

CONCLUSIONES

Las presiones por la calidad de la educación, derivadas de un campo organizacional fuertemente institucionalizado, han transformado los esquemas interpretativos de los sujetos en la organización escolar, esto puede concluirse de la aproximación al fenómeno en una ciudad intermedia colombiana como es Tunja. Si bien, por el paradigma metodológico aplicado, no es posible la generalización de estos resultados, sí emergen elementos para comprender la organización escolar de carácter oficial en Colombia, y la acción social que en ella tiene lugar, como consecuencia de los mandatos para mejorar la calidad.

Los significados sobre la calidad de la educación que han construido colectivamente docentes y estudiantes, convergen alrededor de representaciones como guías, registros, informes, seguimiento de plantillas y evaluaciones estandarizadas. Los sujetos cuestionan por qué no está en primer orden la comprensión del contexto y la consecuente atención a los requerimientos particulares de conocimientos y competencias de la población escolar. La investigación señala que el isomorfismo organizacional es la forma de legitimación, misma que se traduce en acreditaciones, certificaciones, rankings y acceso a recursos adicionales. En estas lógicas, el desempeño del docente o del directivo docente, se mide por sus aportes para mantener la escuela en el marco de las prescripciones del campo organizacional.

El autoconcepto de los actores en la escuela se ha reconfigurado, el docente cree que no está haciendo lo que debe hacer y que su tarea no es valiosa para la transformación de la sociedad; el orgullo de ser docente está desapareciendo de los esquemas interpretativos de quienes ejercen esta tarea. El estudiante, a su turno, está convencido que sus propias curiosidades e intereses de conocimiento no caben en las agendas escolares, el discurso dominante es la guía temática institucionalizada sobre la cual se le aplicará la evaluación externa estandarizada. Este último actor reconoce hallar sentido a su rol cuando encuentra en el aula al docente emancipador de la guía, dispuesto a escuchar y plantear temáticas inquietantes que tocan sus propios entornos.

Esta investigación se configura como un acercamiento a realidades encubiertas, propias de la acción social organizacional, que no se reflejan en los resultados de la gestión, dado que no hacen parte de las metas y métricas contenidas en los planes. Analizar el cambio organizacional en la escuela, ubicando al ser humano como sujeto de la organización con voluntad propia y conciencia individual, para comprender sus formas de interpretar la realidad, es el aporte de este trabajo.

Las limitaciones están del lado de las implicaciones de un trabajo fenomenológico que supone comprender el fenómeno en una perspectiva emic, leyendo la acción desde la lente de quienes la experimentan. Por ello,

la disponibilidad de las personas para ofrecer tiempos y espacios en el ambiente natural de su trabajo, merece importantes compromisos de la gestión del investigador.

Finalmente, futuras agendas de investigación se recomiendan bajo el mismo paradigma metodológico, para conocer estas estructuras cognitivas en las organizaciones escolares privadas y en otros contextos socioculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P. L., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores
- Borum, F. (2004). Means-end frames and the politics and myths of organizational fields. *Organization Studies*, 25(6), 897-921. <https://doi.org/10.1177/0170840604042406>
- Burrell, G., y Morgan, G. (2005). *Sociological paradigms and organizational analysis: Elements of the sociology of corporate life*. Ashgate Publishing Limited.
- Cejas, M. F., Rueda, M. J., Cayo, L. E., y Villa, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(1), 94-101.
- Chávez, K. J., Ayasta, L., Kong, I., y Gonzales, J. S. (2022). Formación de competencias investigativas en los estudiantes de la Universidad Señor de Sipán en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(1), 250-260. <https://doi.org/10.31876/rsc.v28i1.37689>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications, Inc.
- Cruz-Suárez, A., Prado-Román, C., y Díez-Martín, F. (2014). Por qué se institucionalizan las organizaciones. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 23(1), 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.redee.2013.09.003>
- De la Rosa, A. (2002). Teoría de la organización y nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. *Administración y Organizaciones*, 4(8), 13-44.
- DiMaggio, P. J., y Powell, W. W. (1999). II. Retorno a la Jaula de Hierro: El isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. En W. W. Powell y P. J. DiMaggio (Comps), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 104-125). Fondo de Cultura Económica.
- Dirección Nacional de Planeación – DNP (2019). Planes de desarrollo nacional. DNP. <https://www.dnp.gov.co/DNPN/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>
- Echavarría, C. V. (2003). La escuela: Un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-27.
- Escobar, S. (2020). Las relaciones de poder desde la perspectiva juvenil: Continuidades y rupturas con el liceo. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 190-205. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i0.34122>
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Gelman, J., Lounsbury, M., y Greenwood, G. (2016). How Institutions Matter: From the micro foundations of institutional impacts to the macro consequences of institutional arrangements. In M. Lounsbury (Ed.), *How Institutions Matter!: Research in the sociology of organizations*, Volumen 48A (pp. 1-34). Emerald Group Publishing.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y Representaciones Sociales*, 7(13), 40-62.
- Greenwood, R., e Hinings, C. (1996). Understanding radical organizational change: bringing together the old and the new institutionalism. *Academy of Management Review*, 21(4), 1022-1054. <https://doi.org/10.2307/259163>
- Hernández, I. B., Lay, N., Herrera, H., y Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 242-255. <https://doi.org/10.31876/rsc.v27i2.35911>
- Herrera, J. M. (2014). Las instituciones, su diseño y cambio en las organizaciones. *Polis*, 10(2), 13-38.

- Jepperson, R. L. (1999). Refinamiento de la teoría institucional. En W. W. Powell y P. J. DiMaggio (Comps), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 193-215). Fondo de Cultura Económica.
- Meyer, J. y Rowan, B. (1999). I. Organizaciones institucionalizadas: La estructura formal como mito y ceremonia. En W. W. Powell y P. J. DiMaggio (Comps), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 79-103). Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2019). Educación de calidad el camino para la prosperidad. https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articulos-237397_archivo_pdf
- Muñoz, R. (2010). Cambio y cultura organizacionales. Una crítica teórica y un estudio de caso. En S. Arcand, R. Muñoz, J. Facal y J-P. Dupuis (Eds.), *Sociología de la empresa: Del marco histórico a las dinámicas internas* (pp. 239-262). Siglo del Hombre Editores.
- North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808678>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (Compendio). Santillana Ediciones Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Presidencia de la República de Colombia (1979). Decreto 2277 de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-103879_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia (2002). Decreto 1278 de Junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-86102_archivo_pdf.pdf
- Selznick, P. (1996). Institutionalism “old” and “new”. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 270-277. <https://doi.org/10.2307/2393719>
- Vértiz, M. A. (2008). Referentes teóricos para el análisis del cambio organizacional: Las tesis sobre el cambio y la síntesis de los procesos institucionales. *Gestión y Estrategia*, (33), 13-27. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2008n33/Vertiz>
- Weick, K. E. (2009). Las organizaciones educativas como sistemas flojamente acoplados. *Gestión y Estrategia*, (36), 93-110. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2009n36/Weick>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Zucker, L. G. (1987). Institutional theories of organization. *Annual Reviews Sociology*, 13, 443-464.