



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CAMPUS ACATLAN

Estudio de las determinaciones de la Organización Institucional sobre el funcionamiento curricular: el caso del modelo propuesto por J. Gimeno Sacristan en el El Curriculum: una reflexión sobre la práctica



T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A

IRMA JESUS ESPARZA PEREZ

ASESOR: PROF. MIGUEL ANGEL PASILLAS



ENERO, 1998



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

A mi Madre:

Por asumirse como una mujer fuerte,
independiente y luchadora incansable.

A mi Padre:

Por haberme inculcado el amor al
saber.

A mis hermanas:

Claudia

Silvia

Leonor

Lilia

Por su apoyo incondicional y porque
cada una, a su manera, me ha
entregado distintos dones.

A mi maestra:

Carmen Brito Nava, por su amor y
comprensión.

AGRADECIMIENTOS

A FUNDACIÓN UNAM:

Por haberme designado como tesista-
becaria, dentro del Proyecto
Curriculum y Estructuración
Institucional.

A Miguel Angel Pasillas:

Por ser mi amigo y mi maestro.

ÍNDICE

Introducción	PÁGINA 3
--------------	-------------

Capítulo 1

APROXIMACIÓN AL CURRÍCULUM

1.1 Concepciones de Currículum	
1.1.1 José Gimeno Sacristán y Angel Pérez Gómez	7
1.1.2 Adalberto Ferrández Arenaz	10
1.2 Currículum y práctica	
1.2.1 El currículum y el proceso de deliberación	13
1.2.2 Currículum, práctica curricular y estructuras curriculares. El caso Raquel Glazman y María de Ibarrola	17

Capítulo 2

PERSPECTIVAS DE LA ACCIÓN ORGANIZADA

2.1 Institución	
2.1.1 Loureau y Lapassade	24
2.2 La Organización	
2.2.1 Renate Mayntz	28
2.2.2 Jean Guiot	46
2.3 Organización Escolar	
2.3.1 Angel San Martín y Francisco Beltrán	57
2.4 Recuento teórico	62

Capítulo 3

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN Y EL CURRÍCULUM

3.1 Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo	69
3.2 Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia	92
3.3 El Currículum: una reflexión sobre la práctica	105

Capítulo 4

Balance: lo organizativo y lo curricular	139
Conclusiones	157
Bibliografía	170

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe dentro de la línea de investigación denominada *Curriculum y Estructuración Institucional*, a cargo del profesor Miguel Angel Pasillas, dentro del Proyecto de Investigación Curricular, de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y Educación (UIICSE), ENEP-Iztacala. En especial, se relaciona con uno de los objetivos particulares de la línea de investigación antes mencionada:

Identificar las principales concepciones sobre la institución, que aparecen en los textos más representativos de teoría curricular que circulan en nuestro medio, así como los planteamientos acerca de la determinación que ejerce la estructura organizativa de la institución sobre la organización curricular. (Pasillas, 1994, 12)

La idea que orienta o hipótesis de trabajo de la tesis que presento es la siguiente: En los textos de teoría curricular, *las estructuras organizativas de la institución no suelen ser consideradas* dentro de los elementos que proponen para la definición, el diseño, la conducción y la evaluación de proyectos curriculares específicos. En adelante, pretendo mostrar esa idea, a partir del análisis de tres libros sobre la problemática curricular de José Gimeno Sacristán.

Respecto al método, esta tesis opta por una metodología de investigación documental; utilizaré como técnica de análisis el método que Duverger denomina clásico, dicho método se distingue por: a) Su carácter intensivo, es decir, pretende llevar a cabo un análisis profundo de los textos, b) Permite conocer el contenido mismo del texto, c) Presenta una base racional, ya que constituye una operación intelectual que: "Resume los rasgos fundamentales del documento, los conecta con los aspectos secundarios y deduce la relación de las ideas" (Duverger, 1978, 152). d) Es subjetivo, ya que -de alguna forma- el que trabaja el texto lo interpreta, pero tiene el compromiso de hacerlo con la mayor *imparcialidad* posible, tratando de no proyectar valores, prejuicios, ideas y o preferencias propias y, e) Es orgánico, porque respeta las divisiones naturales del texto (capítulos, párrafos, etc.).

Por ello, este trabajo consistirá en recopilar y presentar información acerca de: La Institución, La Organización y El Curriculum, para: 1) Presentar un panorama general del tema curriculum; 2) Identificar cuáles son los elementos que componen a la teoría de la organización; 3) Revisaré tres textos de José Gimeno Sacristán: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*; *Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* y *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*; y, 4) Con los componentes organizativos identificados se analizarán los textos de curriculum para conocer en qué medida este autor toma en cuenta o llama la atención acerca de la relación entre los aspectos organizativos de

DUVERGER, M. (1978). Método de las Ciencias Sociales. Barcelona, Ariel.

la institución y la definición, el diseño, la conducción y la evaluación de un proyecto curricular específico.

Aunque la Teoría de la Organización y la Teoría Curricular tienen objetos de estudio distintos, los componentes estructurales de la Teoría de la Organización nos pueden servir para analizar la Teoría Curricular, ya que consideramos que el Curriculum es una forma particular de Organización. Así, utilizamos como marco analítico las «variables organizativas» presentadas por Jean Guiot, en *Organizaciones Sociales y Comportamientos* y Renate Mayntz, en *Sociología de la Organización*, para analizar los textos sobre curriculum de José Gimeno Sacristán. Básicamente, queremos mostrar que: a) La utilización de los elementos estructurales de la teoría de la organización como marco analítico nos permitirá acrecentar el conocimiento referido al Curriculum, b) que el Curriculum y la Organización son campos isomórficos y c) que lo que determina un buen o mal funcionamiento curricular, no reside únicamente en el diseño -guiado por principios didáctico-metodológicos- de un proyecto curricular, sino que tiene que ver, además, con la consideración de los aspectos organizativos de la institución educativa.

Abundando en este tercer punto, observamos que es común establecer y armar proyectos educativos, olvidando o desatendiendo la problemática organizativa de la institución escolar. Esta distracción puede tener un carácter más definitivo en las deficiencias y desaciertos que se presenten en la persecución de los objetivos educativos, que las inconsistencias de diseño que el proyecto curricular manifieste. Superponer la organización de un proyecto curricular a la organización de la institución educativa, sin contemplar las situaciones de roce, las fuerzas que actúan en derroteros distintos, los dispositivos y procesos análogos, es lo más frecuente. Por lo anterior, queremos valorar la conveniencia de advertir y examinar los nexos entre el curriculum y la organización institucional.

El primer capítulo, *Concepciones de Curriculum* consiste en mostrar las polémicas existentes en torno a la manera de concebir el curriculum y aproximarnos a las diversas conceptualizaciones de la que es objeto, para ello nos hemos valido de algunos textos escritos al respecto por: José Gimeno Sacristán y Angel Pérez Gómez, Adalberto Ferrández Arenaz, J. Schwab y, Raquel Glazman y María de Ibarrola. Además de revisar las maneras en que se lo concibe, nos interesa remarcar el «carácter praxiológico del curriculum»; de hecho, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez destacan, dentro de la clasificación que ofrecen, la que denominan *El curriculum como solución de problemas*, en la que reconocen el esfuerzo de autores como Schwab, Huebner y Pinar, por reconceptualizar el curriculum como un campo polémico, en donde no caben soluciones simples, ni automáticas; lo tratan como un campo que recibe influencias del medio social en que tiene lugar. Destacan que los problemas del curriculum, en gran parte, son situaciones particulares, por lo cual, no pueden solucionarse a partir de amplias y genéricas declaraciones, lo que vuelve necesario considerar que el curriculum ocurre en un tiempo y un espacio determinado; por ello, es necesario examinar la situación concreta para ofrecer posibles soluciones. De la clasificación de Ferrández, relevo *El curriculum como sistema*, ya que dicha concepción permite reconocer su complejidad, sus posibilidades, su dinamismo; así como el hecho de

mantener una relación en permanente dialéctica con el medio sociocultural. La segunda parte del capítulo uno, se intitula *Curriculum y Práctica*, y está conformada por los textos de: Schwab, Raquel Glazman y María de Ibarrola. Schwab es reconocido como pionero de la praxiología en el curriculum, él comienza a interesarse, y encaminar sus esfuerzos a la práctica curricular, por analizarla, por advertir su particularidad, porque la teoría del curriculum se enfoque a la solución de problemas prácticos. Por su parte, Raquel Glazman y María de Ibarrola, pioneras en México del tema Curriculum, advirtieron que alrededor éste se presentaban dos realidades diferentes, pero que mantenían una estrecha relación: *Plan de Estudios y Realidad Curricular*; es decir, no desconocen que en la realización del Curriculum confluyen diversos elementos, de distinta índole, y que tienen como elemento común a la Institución Escolar. Dan cuenta de que la concreción del curriculum está enmarcada por coordenadas de tiempo y espacio. Del trabajo de María de Ibarrola, quiero subrayar lo referente a lo que ella llama: "el peso de las estructuras establecidas en la vida de la institución escolar", en tanto determinantes o creadoras de la acción.

El segundo capítulo *Perspectivas de la acción organizada* tiene la intención de identificar los elementos, fenómenos y aspectos que constituyen y tienen lugar en la Organización, nuestros autores básicos de referencia para esta sección son: Renate Mayntz y Jean Guiot. Cada uno de ellos concibe, desde una perspectiva diferente, tanto el estudio como la constitución de la Organización, lo cual no quiere decir que no coincidan en algunos puntos de vista. Este capítulo pretende dar también una perspectiva global de los diferentes niveles de tratamiento de la acción organizada (el grupo, la organización, la institución), para ello hemos consultado a Georges Lapassade y René Loureau. Nos interesa destacar el concepto «Institución Educativa» en dos sentidos: a) como el acto de instituir y b) como lugar de enseñanza. También hay un apartado dedicado a la Organización Escolar, para conocer las dimensiones propias de dicha organización, este apartado es producto de la revisión de un texto de Francisco Beltrán Llavador y Angel San Martín Alonso.

El tercer capítulo *José Gimeno Sacristán y el Curriculum* consiste primordialmente en la síntesis de los textos: 1.- *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*; 2.- *Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* y, 3.- *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, en donde identificaré y resumiré los aspectos que considero que son más relevantes en el planteamiento del autor. Para Gimeno, en sus tres textos, la práctica aparece recurrentemente como un elemento importante dentro de sus desarrollos, en el primero su interés gira básicamente en lograr una práctica de la enseñanza racional y eficaz, fundamentada científicamente. En su segundo texto, declara la necesidad de una praxiología para la práctica de la enseñanza. En el tercero, Gimeno plantea, teniendo presente a Schwab, que se necesita una orientación práctica que persiga formas de comportarse en situaciones particulares. En este libro, el caso es comprender el desarrollo del currículo como un proceso de deliberación constante, donde se tienen que proponer alternativas de acción a confrontar en situaciones de la vida real.

El cuarto capítulo intitulado *Balance: lo Organizativo y lo Curricular*, busca comparar ambas perspectivas; para ello, hace jugar las cuestiones Organizativas y Curriculares en el análisis. En virtud de este interés, se me presenta una complejidad para

efectos de la exposición, ya que trato simultáneamente tres asuntos, que señalaré brevemente. En primer lugar, se hacen notar las similitudes que tienen entre sí la teoría curricular -representada en este caso por José Gimeno Sacristán- y la teoría de la organización, encarnada, principalmente, por Renate Mayntz y Jean Guiot; en segundo lugar, cada uno de los autores revisados sobre organización se agrupan en enfoques distintos: es posible reconocer a Renate Mayntz dentro de la perspectiva racional-normativa, y, a Jean Guiot se le puede ubicar dentro de la perspectiva sociológica-descriptiva. En tercero y último lugar, son tres textos de un mismo autor, escritos en tiempos distintos, que demuestran, de una manera particular, los paradigmas teóricos y las preocupaciones educativas de cada momento. Además, revisar diferentes planteamientos de un mismo autor, nos permite conocer los desplazamientos teóricos realizados por él a lo largo de casi una década. En cada uno de sus libros hay cuestiones que son recurrentes, hay cuestiones y nociones que incorpora en relación a los previos, y otras más las descarta.

El título de la tesis hace mención a un sólo texto de José Gimeno Sacristán, sin embargo, el trabajo analiza tres textos. Esto se debe a que, en un primer momento, tenía considerado analizar el texto *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*, sin embargo, el azar o la casualidad, me permitió conseguir el texto *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, un libro poco difundido en nuestro medio: se consiguió en España, en una venta de libros usados; este hecho hizo surgir la idea de seguir el pensamiento de Gimeno a través del tiempo, para conocer sus ideas en torno a los distintos temas que toca en sus libros, en particular, lo referente a la problemática curricular, y, dentro de ésta, revisar si considera o no la existencia de estructuras organizativas de la institución.

El presente estudio me ha permitido incorporarme como ayudante de investigador en áreas no muy exploradas antes por mí: el Currículum y la Organización. Además de que representa mi primera relación de trabajo formal, también ha sido un tiempo de formación profesional y personal.

Para la elaboración de este trabajo, en un primer momento, recibí el valioso apoyo de la Fundación UNAM, ya que participé como **tesista becario** en el Proyecto denominado *Currículum y Estructuración Institucional*, registrado en ese programa. Aprovecho la ocasión para agradecer públicamente ese apoyo.

CAPÍTULO 1

APROXIMACIÓN AL CURRÍCULUM

1.1 CONCEPCIONES DE CURRÍCULUM

1.1.1.- José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez

El texto denominado *Teoría del currículum* del libro *La enseñanza: su teoría y su práctica*, de José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, junto con *Bases y fundamentos del Currículum*, de Adalberto Ferrández Arenaz, nos permiten aproximarnos al concepto **Curriculum** y a la multiplicidad de maneras de concebirlo, ya que hasta la fecha, no existe acuerdo total para considerar, tratar y conceptualizar al currículum de forma unívoca, cuestión que queda clara para este trío de autores. Por su parte, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez consideran que no es negando y desechando la pluralidad conceptual como se puede comprender la complejidad y riqueza del currículum, sino enfrentándolo y procurando entender los pilares que sustentan cada una de estas orientaciones y/o maneras de concebirlo. Por otra parte, Ferrández Arenaz afirma la necesidad de analizar cada una de estas concepciones para tratar de conocer cuáles son compatibles, cuáles opuestas y cuáles consideran un asunto nuevo dentro de esta problemática. La finalidad de acudir a estos autores y textos es aproximarnos a los debates en torno a su manera de concebirlo, que tienen como consecuencia inmediata la inclusión o exclusión de determinados elementos o consideraciones.

En dicho apartado, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, afirman que el Currículum es un campo de estudio reciente, ya que sus inicios se remontan a las publicaciones "The Curriculum" y "How to make a Curriculum", editadas en 1918 y 1924, respectivamente de Franklin Bobbitt, al que se le ha nombrado Padre del Currículum.

Los autores señalan que la juventud del currículum como campo científico se refleja tanto en su dinamismo como en la falta de claridad y acuerdo respecto a nociones y conceptos, lo cual impide que se pueda construir una Teoría del Currículum relativamente estable y potente. El desacuerdo terminológico y conceptual se patentiza desde un inicio con el lenguaje, ya que las definiciones existentes son multivariadas, van: "Desde la restrictiva alusión al currículum como un programa estructurado de contenidos disciplinares hasta su laxa consideración como el conjunto de toda la experiencia que tiene el niño bajo la tutela de la escuela, hay un espacio demasiado amplio que favorece el caos y la confusión." (Gimeno y Pérez, 1985, 191)

En un intento clarificador los autores han clasificado, según sus diferencias y semejanzas, dichas definiciones en cinco grupos:

A) El currículum como estructura organizada de conocimientos.

Pueden incluirse en este grupo los que acentúan el carácter de transmisora de conocimientos a la enseñanza escolarizada. "El currículo es concebido como un curso de

estudio, como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela.” (Ibíd, 191)

Los autores señalan que dentro de esta extensa orientación se pueden considerar tres posiciones teóricas:

a) El esencialismo y perennialismo. Autores como Hutching, Bestor y Bagley enfatizan la dimensión inamovible y perdurable del conocimiento. El curriculum es concebido como un conjunto de conocimientos válidos y verdaderos, por lo que resulta fundamental que se transmitan de manera regular y organizada en la escuela, con el fin de desarrollar y ejercitar el intelecto. Los fundamentos que sostienen esta posición son: la disciplina formal y la idea de que el conocimiento vale por sí mismo y que es impercedero.

b) La reforma del curriculum y la estructura de las disciplinas. A lo largo de la década de los sesenta, autores como Schwab, Phenix, Bentley, Ford y Pugno impulsaron un movimiento de reforma del curriculum, considerando al conocimiento científico como el conocimiento que debe ser transmitido en la escuela. Se concibe al curriculum como la expresión estructurada e imprescindible de las disciplinas.

c) El desarrollo de modos de pensamiento. Gimeno y Pérez consideran que Schwab al concebir la estructura de las disciplinas como eje del curriculum coloca las bases para rescatar el principio integrador de Dewey (aprender es aprender a pensar). El curriculum desde esta perspectiva va más allá, de la transmisión de conocimientos ya que pretende que los alumnos adquieran modos particulares y legítimos de pensamiento.

B) El curriculum como sistema tecnológico de conocimientos.

El curriculum dentro de esta posición tecnológica de la educación es entendido como un documento que establece los resultados que se quieren obtener dentro de este sistema. Se pueden ubicar dentro de este grupo a: Bobbitt (1918-1924), Callahan (1962) Gagné (1966), Johnson (1967), Popham y Baker (1970), Estarellas (1972) y Mager (1974).

El curriculum es pensado como un diseño organizado que señala los comportamientos específicos que el alumno tendrá que mostrar después de haber sido instruido, sin embargo, no dice como (medios y estrategias) debe ser instruido. Johnson va más allá ya que para él el curriculum no se limita a los objetivos de comportamiento, sino que considera como contenido necesario del curriculum la cultura que es apreciada como indispensable para la sobrevivencia de la sociedad y que puede ser aprendida.

C) El curriculum como plan de instrucción.

Dentro de este grupo se encuentran Taba, McDonald, Beauchamp, ellos comparten la visión de que el curriculum es un documento que planifica el aprendizaje. Desde esta

perspectiva. no se reduce a un mero señalamiento de propósitos, sino que concurren una extensa gama de objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación y se incluye el diseño de componentes y vínculos que probablemente inciden en la práctica escolar. "El Currículum supone la planificación racional de la intervención didáctica en todas sus dimensiones." (Ibid, 192-193)

El diseño curricular supone niveles de abstracción y generalidad, por lo cual su puesta en marcha requiere que se adapte a la práctica, una teoría de la instrucción, según estos teóricos, hace eso posible. "El Currículum establece guías y líneas de intervención, la instrucción concreta en cada caso singular, las formas más convenientes de tal intervención." (Ibid, 193)

D) El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje.

Los autores señalan que Caswell y Campbell (1935) generaron una corriente que concibe al currículum: "...como un conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela...", en oposición a los teóricos que lo concebían como un simple programa de contenidos. (Ibid, 193) Afirman que Tyler, Wheeler y Foshay comparten una orientación parecida a la antes señalada.

A continuación transcribo algunas definiciones: (Ibid, 193)

Saylor y Alexander (1964): "...todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela."

Mackenzie (1964): "...los intercambios de los alumnos con los diferentes aspectos del medio planificado bajo la dirección de la escuela."

Olivier et al (1965): "Básicamente el Currículum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias por las que la escuela debe aceptar responsabilidades."

Los autores señalan que si en realidad el currículum es todo lo que aprenden en la escuela los niños, que entonces como afirmaba Eisner (1979): "...los profesores enseñan más de lo que se proponen y el alumno aprende más de lo que enseñan los profesores." (Ibid, 193) Considerar el currículum de este modo genera la inquietud por estudiar todas las experiencias de aprendizaje que no fueron programadas por la institución escolar.

Dentro de esta línea de pensamiento, surge el interés por investigar aquellos actos y aspectos educativos que se originan en la escuela y que tienen un efecto decisivo en el aprendizaje, aún cuando no hayan sido planificados explícitamente por la escuela. Esta línea de investigación ha recibido el nombre de *currículum oculto*.

E.) El currículum como solución de problemas.

José Gimeno y Ángel Pérez afirman que Schwab con sus tres artículos, publicados en 1969, 1971 y 1973, origina un viraje drástico en la conceptualización del currículum al estimar: "...el análisis de la práctica, la consideración de la singularidad de la práctica curricular y la orientación de la teoría del currículum a la solución de problemas." (Ibíd. 194)

Algunos autores impulsaron una corriente que destacaba el carácter artístico de la enseñanza así como la exigencia de constituir en un estudio unitario y flexible: contenidos y métodos, procesos y productos, conocimientos y estrategias metodológicas. Entre estos autores se cuentan: Westburry (1972), Stenhouse (1975), Pinar (1975), Huebner (1976) y Eissner (1979).

Dentro de esta orientación el currículum es concebido como una investigación teórica de lo que ocurre en la práctica generado por un proyecto que ordena de manera flexible, integrada y coherente el qué, el cómo y el cuándo de contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje, desde esta perspectiva se entiende a: "...la práctica escolar como un proceso de solución de problemas." (Ibíd. 195)

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez designan a los trabajos de Schwab, Huebner y Pinar como muestras representativas de la reconceptualización del currículum.

Intentan poner las bases de una nueva forma de concebir y trabajar este campo, se esfuerzan, desde un perspectiva abierta, 'humanista', en hacer evidente la necesidad de considerar el currículum como un campo de controversia y confrontación dialéctica sin soluciones fáciles ni mecánicas y susceptible de influjos explícitos u ocultos desde la estructura social donde se desarrolla. Los problemas de currículum son en gran medida situaciones y, por ello, escapan a las declaraciones abstractas y generales. Requieren análisis concretos y soluciones tentativas acomodadas a las coordenadas de espacio y tiempo que rodean la experiencia educativa. (Ibíd. 195)

1.1.2.- Adalberto Ferrández Arenaz

Adalberto Ferrández señala el carácter polisémico del término currículum y la existencia de distintas orientaciones teóricas e ideológicas en sus definiciones. (Bases y Fundamentos del Currículum, 1988, 225)

Muchos autores siguen diferenciando las *bases* del currículum de los *fundamentos* del mismo, las primeras se remiten a las condiciones económicas, sociales, políticas, culturales, etc., pertenecientes a un momento sociohistórico determinado y, los segundos, se ven afectados por la acción que ejercen las bases antes mencionadas: especialmente se refieren a los campos de conocimiento como la psicología, la sociología, la antropología y la pedagogía.

El artículo presenta dieciséis definiciones que con anterioridad recogió Angeles Gervilla; los autores de dichas definiciones son: Saylor y Alexander, Tyler, Wheeler y Foshay, Gagné, Inlow, Johnson, Taba, McDonald, Beauchamp, Tanner, Nassif, Scurati. Angeles Gervilla trata de sintetizar en su definición los elementos que se presentan de manera continua en dichas definiciones; la definición reza: "Plan general o estructura organizada de conocimientos, vivencias, y experiencias del alumno DURANTE LA ESCOLARIDAD." (Ibíd, 225)

El autor enfatiza de esta definición de curriculum tres aspectos: la planeación, las experiencias y el hecho de que sucede en la escuela y durante el periodo escolar. Señala que en la definición de Angeles Gervilla se nota un claro: "intento de fundamentar toda la educación en la escuela, por lo que el Curriculum no tiene nada que ver con situaciones de enseñanza extraescolar y mucho menos con modelos no formales impartidos en instituciones educativas que en nada se parece a la escolaridad obligatoria." (Ibíd, 231)

Según Ferrández también se puede leer: "que existe un intento de mantener el sistema escolar, y la escuela, como instrumentos idóneos de control social." (Ibíd, 231) Existe una confianza acuciante en la escuela en dos sentidos: en el primero se concibe a la escuela como un instrumento de control social y en el segundo, se le conceptualiza como un centro capaz de provocar transformaciones sociales.

Ferrández retoma la definición que Stenhouse da de el curriculum: "Un C. es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica." (Ibíd, 233) El curriculum no resulta para Stenhouse algo acabado y definido para todo un periodo largo de tiempo, si en cambio señala líneas generales de orientación que guíen la práctica educativa, un propósito educativo, que exige un *posicionamiento cultural*, es decir, implica asumir decisiones relativas a los *valores, creencias, técnicas, usos y costumbres*, incorpora la posibilidad de una crítica permanente por parte de todos los implicados en el curriculum, así como que éste pueda ser trasladado a la práctica efectivamente. El planteamiento de Stenhouse adopta una postura crítica frente a los planteamientos de otros autores de curriculum.

En cada definición de curriculum se halla siempre de manera subyacente una ideología, el autor asevera que hace falta: "conocer si esta ideología surge independientemente de la realidad social o bien si la ideología dominante en la sociedad queda reflejada en la concepción de curriculum, es decir, en su base teórica." (Ibíd, 234)

Ferrández saca de los Cuadernos de Educación de la Universidad de Caracas la siguiente clasificación de Curriculum:

A) El curriculum como los contenidos de enseñanza. Desde esta perspectiva el curriculum puede enfocar al contenido en dos formas: con un sentido puramente enciclopedista o como un instrumento cultural que colabore con el cambio social. Desde

esta concepción la ideología que se encuentra en el currículum es una de tipo humanístico o tradicional, centrada en el conocimiento.

B) El currículum como plan guía de la actividad escolar. El programa que contiene objetivos, contenidos, actividades, formas de evaluación, medios y recursos administrativos, etc., se convierte en el eje rector del proceso que califica -el autor- de instructivo. Esta perspectiva puede adoptar dos posibilidades: considerar al plan guía como condicionante de la práctica educativa o como un medio que impulsa una toma de decisiones durante la práctica.

C) El currículum entendido como experiencia. La mayoría de los autores entienden como experiencia a la actividad docente o a las estrategias didácticas. Ferrández caracteriza a estas últimas como: "la interacción de las actividades, medios y recursos, contenidos culturales, orientación, incentiviación y hasta evaluación del proceso." (Ibid, 237). Estas estrategias didácticas se conciben de acuerdo a unos objetivos producto de un análisis de necesidades, lo anterior engendra un diseño curricular. La estructura de dicho diseño señalará en que enfoque (técnico, práctico o sociocrítico) conviene ubicarlo.

Si la experiencia es concebida como praxis, como la considera Gimeno Sacristán, ésta debe contemplar: la reflexión de la acción, la investigación-acción, la realidad concreta en que se desarrolla el currículum, al aprendizaje como un acto social y al currículum como una construcción social.

D) El Currículum como sistema. El sistema educativo y el sistema escolar: "tienen un carácter complejo, probabilístico, dinámico y compuesto por subsistemas", según esta perspectiva. "Cuando el C. se enfoca como un sistema no puede tener una estructura lineal y predeterminada, sino abierta y de dialéctica constante con el entorno sociocultural." (Ibid, 242)

E) El Currículum como disciplina. Se considera como una materia de estudio para los que constituyen el currículum: "(éste) se estudia como un cuerpo disciplinar enfocado como un recurso formal y una herramienta técnica del sistema educativo." (Ibid, 242)

Para Ferrández Arenaz, la multiplicidad de significados que presenta el término Currículum se debe al pluralismo ideológico existente en la realidad educativa.

Más adelante Ferrández cita a Kemmis quien clasifica las teorías sobre el currículum dependiendo de la ubicación cultural y social de la educación: agrupa en tres tipos dichas teorías: técnica, práctica y crítica. Desde la *teoría técnica* el currículum es considerado cientificista, burocrático y tecnicista. Pone el acento en la organización de los fundamentos del currículum para que resulten más eficaces y menos costosos. "Lo importante en la teoría técnica es la separación entre lo social y cultural de la comunidad y la acción educativa en la escuela". (Ibid, 251) La escuela se pone al servicio de la sociedad, para reproducir patrones sociales y culturales: el currículum resulta una prescripción, planificada rigurosamente, que permite satisfacer las necesidades sociales. Es un enfoque instrumental del tipo medios-fines; los preceptos básicos de su acción son la eficacia y la

eficiencia. La *teoría práctica* del currículum se distingue por ser humanista, centrada en el individuo, en la acción liberal y racional de la acción. Su interés se centra en formar a hombres libres, ilustrados, sin ataduras irracionales y dogmáticas, resaltando el valor intelectual de la cultura producida y mantenida a partir de sucesivos debates teóricos. Sitúa al individuo dentro de un contexto democrático que le permite participar en la toma de decisiones que afectan a la sociedad. Se encarga de llevar a cabo los proyectos. Estas teorías requieren que los actores sociales adquieran un pensamiento práctico, es decir, que piensen antes de actuar, que identifiquen todas las posibles soluciones y sus efectos, eligiendo la solución más adecuada y más razonable para efectuar determinada acción. Para Ferrández, estas teorías tienen mayor injerencia en la vida social y cultural que las técnicas; ya que requieren que los individuos mediten y decidan responsablemente, respecto a las situaciones complejas que se les presenten, la mejor forma de actuar. La *teoría crítica* se basa en la dialéctica, demuestra un profundo interés por estudiar y brindar claridad respecto a la realización de los procesos sociales y educativos, de la participación democrática y comunitaria. Las teorías críticas persiguen la emancipación del individuo y la transformación de la sociedad. Se identifica al profesor como producto y productor de modos de pensar.

De las clasificaciones anteriores, quiero destacar la denominada *El currículum como solución de problemas*, de José Gimeno Sacristán y Angel Pérez Gómez, ya que concebirlo de este modo representa un giro en la forma de pensarlo, porque el afán deja de estar en determinar por adelantado el proceso de enseñanza-aprendizaje y se traslada a pensarlo en movimiento, además, destaca, en contra de las propuestas generalizables, la necesidad de entender al currículum como una expresión específica con problemas particulares que requieren de soluciones particulares; también la caracterización de *El currículum como sistema*, de Adalberto Ferrández Arenaz, nos brinda elementos para comprender al currículum como una práctica compleja, dinámica, en donde ocurren cosas pensadas y no pensadas y que mantiene relaciones con su medio social.

A continuación presento dos aproximaciones al currículum desde una perspectiva práctica y que consideran lo que no siempre es previsible vía planificación, y que se diferencian de otras concepciones curriculares que dejan fuera lo no previsto, en su afán por planificar todo.

1.2 CURRÍCULUM Y PRÁCTICA

1.2.1.- El Currículum y el Proceso de deliberación

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez intitularon a una de las corrientes que se han abocado a la problemática curricular *Curriculum como proceso de solución de problemas*, yo agregaría, prácticos. Dicha corriente cambió la dirección de los esfuerzos emprendidos hasta ese momento, al declarar que lo importante era la práctica y no las construcciones y especulaciones teóricas que girarán en torno a lograr el mejor método, la mejor forma de planificar o que sólo se considerara a los contenidos científicos como los contenidos académicos válidos y necesarios. Un autor que ha sido reconocido como pionero en

concebir praxiológicamente¹ al currículum e incorporar el método de la deliberación práctica en su devenir es: J. Schwab. Considero que las aportaciones de este autor son básicas porque ayudan a comprender al Currículum como una práctica social condicionada por múltiples determinantes, como son aspectos: políticos, económicos, culturales, sociales, históricos e institucionales.

En este apartado, retomo el extracto del artículo titulado *Un enfoque práctico como lenguaje para el Currículum*, publicado en 1969 por J. Schwab y que fue seleccionado por José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez para formar parte del libro *La enseñanza: su teoría y su práctica*.

Schwab inicia dicho capítulo con tres afirmaciones, que transcribo textualmente a continuación: (1985, 197)

- 1º El campo del Currículum está moribundo.
- 2º El campo del Currículum alcanzó esta desdichada situación por una inveterada, no cuestionada y errónea confianza en la teoría.
- 3º Habrá un renacimiento del campo del Currículum, (...) para orientarse hacia otros tres modos de acción.

En primer lugar, Schwab dice que el currículum está moribundo, porque con sus métodos y principios actuales no es capaz de perseverar en la tarea y contribuir sustancialmente a la evolución de la educación. Manifiesta la necesidad de contar con nuevos principios que permitan replantearse los problemas del Currículum.

En segundo lugar, Schwab cree que la confianza ciega y el uso indiscriminado de teorías, que no pertenecían al campo de la educación, para desarrollar objetivos y procedimientos para la enseñanza contribuyó para colocar en esa situación de moribundez al currículum. El autor señala como torpezas significativas, en la planificación del currículum, las siguientes características:

a) *Fracaso de su esfera de aplicación*. Se refiere a que un currículum que no toma en cuenta tanto el aspecto individual como colectivo, lo cognoscitivo como lo afectivo, lo tecnológico como lo sociocultural, no puede ser un Currículum justificable. "Un currículum que se base en uno o unos pocos subasuntos de las ciencias sociales es indefendible: se necesitan contribuciones de todas ellas." (Ibid, 203) Por ello el autor reitera que hay que abandonar la modalidad teórica en el tratamiento del currículum para privilegiar las modalidades ecléctica, casi práctica y práctica.

El diccionario Ciencias de la Educación define a la Praxiología como: "Ciencia especializada en el estudio de las formas, condiciones y principios de acción propios del ser humano. (...) Los principios básicos en que se funda esta disciplina son elaborados por T. Kotarbinski, filósofo polaco, figurando como fundamentales los métodos de inferencia y los conceptos generales de fin y medios, método, acción, plan, técnica, eficiencia, economicidad, etc. El objetivo de la praxiología es la «acción eficaz», por lo que investiga las condiciones en las que se da la máxima eficiencia." (1996, 1123)

b) *El vicio de la abstracción*. Es común no considerar que el curriculum se desarrollará en un lugar específico con coordenadas de tiempo y espacio. Por lo cual, dice nuestro autor que es necesario adicionarle a la teoría lineamientos que le permitan trasladarse a la práctica correctamente. Él las llama artes: “primeramente artes que identifiquen las disparidades entre las cosas reales y su representación teórica; en segundo lugar, artes que modifiquen la teoría en el curso de su aplicación a la luz de las discrepancias, y en tercer término, artes que señalen la forma de tomar en cuenta los muchos aspectos de las cosas reales que la teoría no considera.” (Ibíd, 203)

c) *Pluralidad radical*. Aún cuando ninguna teoría abarca en su totalidad su objeto de estudio, incluso cuando algunas ofrecen mayor claridad que otras, apunta el autor que una multiplicidad de teorías, con todo y sus defectos, puede brindarnos más que una sola teoría.

Respecto a la tercera afirmación, el autor expresa que ésta es la idea principal que configura su trabajo. Él cree que los modos de acción (eclectico, casi práctica y práctica) van hacer que el campo del curriculum se revitalice, renazca, ya que estos modos se alejan tajantemente de la modalidad teórica.

En un apartado de este capítulo llamado *Crisis general de principios*, el autor manifiesta que en todos los campos de actividad intelectual existen momentos de crisis. Éstas se producen porque siempre, en cualquier disciplina se requiere comenzar a trabajar sobre principios que no se han comprobado ya que su objeto de estudio resulta extraño hasta para ellos, por ello, dice Schwab, es necesario inventar o deducir una guía. Los investigadores toman esta guía como algo preexistente, sin embargo, sus años de investigación no son sólo de búsqueda de conocimiento acerca de su objeto de estudio, ni de resolución de los problemas que les plantea éste, sino que representan la oportunidad de reflexionar, de probar y de analizar prácticamente los principios que los han dirigido durante todo ese tiempo de estudios.

Schwab apunta que las huidas, alejamiento del tema, son los síntomas que permiten diagnosticar que el campo del curriculum está en crisis. El autor señala cuatro tipos de huidas: a) huida del objeto propio del campo, b) huida hacia arriba, hacia los modelos y la metateoría, c) huidas irreversibles en dirección ascendente y lateral, y d) huida hacia actividades secundarias.

Schwab señala que la **modalidad práctica** está constituida por cuatro facetas:

1º. Su preocupación central es la de *mantener y mejorar los modelos de la acción deliberada*. Encamina sus esfuerzos para que los resultados de esos modelos preserven su coherencia e importancia relativa a través de los años. Señala Schwab que las artes prácticas tratan de que las instituciones existentes sean conservadas y transformadas paulatinamente, que no sean destruidas y sustituidas completamente. “Los cambios deben planificarse y articularse de manera tal con lo que permanece inalterado que el funcionamiento del todo se mantenga coherente e intacto.” (Ibíd, 204)

El autor afirma que existe la necesidad de una guía completamente nueva que posibilite el estudio empírico, en el aula, de las intervenciones y transformaciones producidas en ella. Que no sirva tan sólo como base para estudios teóricos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que permita conocer lo que se está haciendo, cómo se está haciendo, qué cambios se requieren, cómo se pueden lograr, qué recursos asignar para que la restante estructura educativa no se vea afectada. Para lograr tal cosa, Schwab manifiesta que se necesitan nuevas formas de hacer investigación empírica, nuevos métodos de información, una nueva clase de investigadores educativos y considerables sumas de dinero.

2ª Sus acciones se generan a partir de conflictos y errores identificados en la maquinaria e insuficiencias que resultan patentes en los defectos de los resultados. La modalidad práctica *se interesa abierta y deliberadamente por diagnosticar los males del curriculum.*

La modalidad práctica (...) como introduce cambios para reparar fricciones y deficiencias, tiene el mandato de determinar todos los posibles efectos del cambio propuesto, de establecer que nuevas fricciones y deficiencias puede involuntariamente provocar." (Ibíd, 205)

3ª Esta faceta es lo que Schwab llama *Creación anticipada de alternativas*, es decir, antes de que se haya presentado una situación problemática ya se han pensado y sopesado posibles soluciones.

4ª El *método* de la modalidad práctica es *deliberativo*, porque su finalidad es decidir cómo actuar en una situación concreta.

La deliberación es un proceso complejo y arduo que requiere:

- Situarse frente a fines y a medios como si se determinaran mutuamente.
- Tratar de identificar, respecto a ambos, qué hechos pueden ser importantes.
- Descubrir los hechos significativos de cada caso concreto para tratar de encontrar los fines del caso y crear soluciones alternativas.
- Indagar las consecuencias de cada alternativa en todas sus derivaciones, si tales consecuencias afectan los fines.
- Calcular de cada una de las alternativas, sus costos y efectos, en función de ello adoptar la mejor alternativa.

Para Schwab lo importante no es desaparecer la especialización y lo que a cada uno le corresponde hacer, sino reunir la mayor cantidad de asuntos necesarios, lo que implica impulsar y apoyar la multiplicidad de intereses, aptitudes y hábitos intelectuales que son los que distinguen a la educación.

Sus propuestas específicas respecto a cómo propagar el método deliberativo para solucionar problemas de la práctica curricular son:

- a) Que se organicen juntas para que todos los profesionales vinculados con la práctica curricular se encuentren y discutan los problemas prácticos desde diversas perspectivas.
- b) Pide que aparezcan publicaciones periódicas que traten el asunto.
- c) Que la formación docente permita leer y escribir ese tipo de literatura; cuestión que exige que los docentes adquieran nuevas actitudes y nuevas habilidades.
- d) El uso de nuevos medios de comunicación entre los docentes.

En síntesis, el método deliberativo consiste en elegir entre una variedad de alternativas una solución, no la única y verdadera, sino la óptima. Implica decidir racionalmente. Este método exige que se acuerde respecto a cómo se percibe el problema; qué posibles soluciones se contemplan y cuáles son sus consecuencias.

1.2.2.- Currículum, Práctica Curricular y Estructuras Curriculares. El caso de Raquel Glazman y María de Ibarrola.

La intención de este apartado es la de presentar la cuestión curricular desde la perspectiva de dos mujeres que se constituyeron en pioneras del tema currículum en México, Raquel Glazman y María de Ibarrola. En su planteamiento también se puede reconocer el énfasis en la práctica curricular. Para esta sección, se revisaron los textos *Planes de estudio* y *Cinco principios para la revisión curricular del CCH*.

En el primer capítulo del texto denominado *Planes de estudio*, María de Ibarrola señala que todas las instituciones educativas de nivel superior persiguen los mismos fines, que son: impartición de educación -enseñanza-, investigación y difusión cultural. De Ibarrola dice que es precisamente el primero de ellos el que se vincula de manera directa con el plan de estudios, ya que éste es el documento formal que enuncia los logros educativos que se pretenden alcanzar, es el instrumento institucional que define el tipo y la organización de los estudios que se deben realizar para obtener dichos resultados; se establece, entonces, como un modelo normativo que determina los requisitos que están obligados a cubrir los estudiantes, los criterios para que éstos sean acreditados y certificados; la selección y organización de actividades y los recursos docentes que contribuyan al logro de los objetivos planteados.

Los elementos que conforman un plan de estudios son: objetivos de aprendizaje, organización pedagógica y administrativa de los estudios, estructuración cronológica; los criterios generales para la evaluación del aprendizaje y el señalamiento de los recursos requeridos para su implementación. A continuación explica cada uno de ellos:

Los *Objetivos de Aprendizaje* son: "la formulación explícita y precisa de los cambios que se esperan en los estudiantes como consecuencia de un proceso de enseñanza-

aprendizaje determinado". (Gilzman e Ibarrola, 1987, 28) Estos objetivos expresan los fines del Plan de estudios describiendo los logros que deberán alcanzar los estudiantes, así como enunciarlos en su doble dimensión: de contenidos y comportamientos, de manera explícita y sin ambigüedades. Los objetivos de aprendizaje se expresan en tres niveles: general, intermedio y específico. Para la autora, la adecuada selección de los objetivos determina la validez y el valor que el plan tenga para el individuo y la sociedad. La elección de los objetivos supone considerar: el fin último del plan de estudios, a la institución educativa, al estudiante y al contexto social, político, cultural y económico en el que se ubica tanto la institución educativa, como el alumno. Todos están relacionados con el resultado buscado. Los factores antes señalados tienen que ser considerados cada uno, en tres planos diferentes: plano conceptual (concepciones valorales), plano normativo (leyes generales y particulares que norman la acción educativa), plano situacional (situaciones sociales e individuales que influyen en la educación).

La *Organización Pedagógica y Administrativa del Plan de Estudios* debe contemplar, por un lado, la relación que ha de establecerse entre los contenidos que forman el material de estudios y, por otro, el tipo de interacción que el estudiante pueda establecer con los recursos disponibles.

Existen distintas formas de organizar los estudios, entre éstas se encuentran: por materias, por áreas, módulos, prácticas, proyectos de investigación, etc. En un mismo Plan de Estudios pueden coincidir distintas modalidades. La autora reitera la doble función de su organización: pedagógica y administrativa. Es pedagógica en cuanto que facilita: "...el aprendizaje de una profesión, mediante el análisis de los contenidos y comportamientos que le son propios y la enseñanza de los mismos en dosis particulares y periodos cortos que respeten (...) la relación coherente, armónica e integrada que deben guardar contenidos y comportamientos (así como...) los principios de aprendizaje". (Ibid, 35) Es administrativa porque se encarga de organizar y preparar las condiciones institucionales necesarias para que se cumpla la función pedagógica.

La *Estructuración* de los cursos en el Plan de Estudios se caracteriza por tener una dimensión temporal, relativamente larga, debido a que los resultados que se han enunciado como finales, se van alcanzando poco a poco, María de Ibarrola señala, además, que el Plan de Estudios requiere establecer dos tipos de relaciones: una horizontal, que representa a los cursos que se imparten en forma simultánea y, otra vertical, que corresponde a los que se imparten en forma sucesiva.

La *Certificación* establecida por el Plan de Estudios cumple dos funciones: una interna, que se refiere al reconocimiento al interior de la institución de haber alcanzado determinados conocimientos para ser promovido a cursos ulteriores y, otra externa, relacionada con el reconocimiento público para ejercer una profesión. Para certificar conocimientos es necesario primero evaluar el aprendizaje de los estudiantes y, después, asignarles una condición que permita que se computen los resultados de la evaluación, para ello muchas Instituciones de Educación Superior han adoptado el sistema de créditos, éstos

se asignan: "en función del número de horas de enseñanza y estudio o práctica por semana que requirió cada curso". (Ibíd. 38)

El último elemento que conforma un Plan de Estudios se refiere a la *Selección de Recursos*, su importancia es fundamental porque delimita la elección y conformación de los cuatro aspectos anteriores, además, los recursos escogidos de entre las alternativas posibles llegan a generar características que distinguen a un plan de otros.

Según la autora, se requiere hacer una selección de cada uno de los elementos anteriores, por los siguientes motivos:

- no es posible transmitir todo el acervo cultural existente hasta la fecha, a los educandos;
- el contenido de la enseñanza sufre frecuentes cambios debido a múltiples factores, como son: la generación de nuevas necesidades laborales surgidas a raíz de cambios sociales, políticos, culturales, económicos;
- las profesiones mismas sufren transformaciones generadas por los avances tecnológicos y por la construcción de nuevos conocimientos;
- cada Institución Educativa posee determinadas funciones, en razón del nivel escolar, que la diferencian de las demás;
- cada grupo social, en función de sus necesidades y de su visión del mundo, tiene diferentes expectativas en torno a los resultados de la educación.

Todos y cada uno de los elementos del Plan de Estudios deben guardar una estricta congruencia, porque la acción de cada uno de ellos afecta a los otros.

Raquel Glazman y María de Ibarrola definieron al Plan de Estudios, en el capítulo *Diseño de Planes de Estudios: 'Modelo' y realidad curricular*, como: "la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficaces." (ibid. 255)

Posteriormente María de Ibarrola y Raquel Glazman, realizaron una reflexión teórica que las condujo a hacer una reformulación de su concepción inicial de Plan de Estudios, acuñada a partir del trabajo generado en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), en el periodo comprendido entre 1971 a 1974. Este trabajo les permitió distinguir la existencia de dos realidades diferentes, pero que mantienen una ceñida relación. Estas realidades son: **Plan de estudios y realidad curricular**.

Por *plan de estudios* entienden: "...el conjunto de estructuras académico-organizativas² que facilitan y propician una forma específica y legitimada de acceso al conocimiento." (Glazman e Ibarrola, 1987, 279)

² Estas son consideradas como canales y relaciones establecidas que consisten en la división y agrupación del conocimiento, criterios de contratación y promoción de profesores; asignación de tiempos y espacios para las distintas funciones universitarias y su vinculación interna: docencia, investigación y servicios; a las formas de

Por *realidad curricular* conciben: "...el interjuego de elementos educativos y psicológicos, sectores sociales y políticos variados y complejos que coinciden en la institución". (Ibíd. 279) Este interjuego propicia diversas posibilidades de apropiarse del conocimiento, que pueden o no estar organizadas. En esta realidad se entremezclan las historias personales, académicas y orígenes sociales de profesores y alumnos, en un tiempo y espacio determinados.

Algo que, para mí, resulta sumamente importante de resaltar es que respecto al plan de estudios existen: "... interpretaciones y formas diferentes de acceder al contenido o de llevar a cabo el programa de los cursos que inclusive pueden llegar al extremo negativo del ausentismo y la deserción de alumnos y profesores, quienes buscarán por otros medios lo que no encuentran en el plan de estudios". (Ibíd. 280)

Me interesa resaltar del capítulo "Repensando el Curriculum", lo referente a: "el peso de las estructuras establecidas en la vida de la institución escolar", así como: "los procesos cotidianos mediante los cuales maestros y alumnos superan y rebasan o boicotean y resisten esas estructuras." (Ibíd. 297)

Las estructuras formales a las que se refiere Ibarrola son: los objetivos declarados, las normas, reglamentos y leyes; dice que estas estructuras han sido desdeñadas desde que se enfatizó la idea de que lo más importante es lo que sucede en *la práctica*. La autora busca identificar de qué manera los reglamentos, normas y principios generales establecidos estorban o posibilitan determinadas situaciones.

Las estructuras, según de Ibarrola, son "producto de procesos que llegaron en algún momento histórico a cristalizarse, a legitimarse o a formalizarse de hecho en virtud de las facilidades que pudieron ofrecer a la mayoría de los sujetos involucrados para incorporarse mediante acciones orgánicas a la búsqueda de objetivos comunes". (Ibíd. 296)

A continuación destacamos algunos planos que ejemplifican la presencia de distintas estructuras, formales e informales, dentro de la institución:

a) Los objetivos y finalidades declaradas y el reconocimiento externo del proyecto académico. Para que una institución educativa enarbole unos objetivos y unas finalidades, ha pasado antes por un periodo de acuerdos y negociaciones, muchas veces tácitos, entre los grupos inmiscuidos de alguna forma con la cuestión curricular. La formalización de estas negociaciones se plasman en un documento, el Plan de Estudios.

b) Recursos necesarios y disponibles frente a normas y estructuras de administración y operación presupuestal. Las asignaciones presupuestales y los recursos con los que cuenta una institución muchas veces se convierten en los factores que modifican y condicionan lo expresado en el Plan de Estudios. María de Ibarrola señala que esta disociación entre los

acceso al conocimiento; a las formas de evaluación y control del conocimiento y certificación legal y social de los conocimientos adquiridos. (Ibíd. 279)

recursos disponibles para la enseñanza y los que se marcan como necesarios en el plan provocan: "distancias insalvables o discrepancias aparentemente inexplicables" entre ambos. Lo académico, lo curricular, se encuentra, entonces, determinado por: "una intrincada trama de estructuras legales y administrativas, formales e informales." (Ibid. 317-318)

c) El currículum informal frente a las estructuras de supervisión, evaluación y certificación. En múltiples ocasiones sucede, principalmente en Educación Superior, que la práctica curricular cotidiana de una o varias materias es completamente diferente a lo que estipula el plan de estudios. Sin embargo, a pesar de ello, frente a "las estructuras administrativas y legales de evaluación y certificación", (Ibid. 329) se dan procesos de simulación, es decir, se acreditan cursos que no se llevaron y aprendizajes que no se lograron. Lo importante en este punto es explicar: ¿por qué se distancia la práctica de lo programado?, ¿por qué se certifica lo informal?, ¿qué influye para que los contenidos prevalecientes sean los informales frente a los formales?

En un texto más reciente, *Cinco principios para la revisión curricular del CCH*. De Ibarrola dice que entre el plan de estudios, que es lo documentado, lo formal, y la realidad curricular, compleja e imprevista, se encuentran las **estructuras curriculares**. La autora las define de la siguiente manera: "...se refiere a cómo la institución educativa ha organizado y propiciado la interacción entre los principales elementos curriculares. (1992, 4)

De Ibarrola asegura que mediante un análisis cualitativo de los siguientes elementos se logrará identificar las estructuras curriculares existentes en una misma institución: éstos son: los contenidos, su selección, ordenamiento, secuenciación, dosificación, la asignación de maestros; el establecimiento de condiciones institucionales para el mejor desarrollo de las estrategias educativas pertinentes, la asignación de tiempos y espacios; la dotación de recursos materiales y didácticos; los procedimientos y las exigencias que establecen la evaluación, certificación y acreditación. (Ibarrola, 1987, 232; 1992, 4)

Las estructuras curriculares, según de Ibarrola, "permean la interacción entre maestros y alumnos y conocimientos en la institución." (Ibarrola, 1992, 4) La autora destaca como ejemplo de estructuras curriculares a: las materias, las prácticas profesionales, el servicio social; la planeación, organización e impartición del trabajo en aula; los laboratorios y talleres.

Del concepto «estructuras curriculares» surge un concepto que alude a ciertas condiciones institucionales que propician u obstaculizan la enseñanza y el aprendizaje, éste concepto es el de **espacios curriculares**.

Como podemos observar, una palabra recurrente en los textos de María de Ibarrola es «estructura», sin embargo, algunas veces, no les confiere un contenido claro y, a otras sólo es posible conferírsele mediante una búsqueda sistematizada en el texto. Las estructuras, a las que puede adjudicárseles una presencia constante y un contenido preciso son: estructuras académicas, estructuras legales, estructuras curriculares y estructuras

administrativas, cada una de las estructuras enunciadas tienen un aspecto formal y otro informal. El aspecto formal e informal de las estructuras, lo podemos buscar y reconocer mediante el acceso a los documentos y prácticas determinadas de cada institución educativa.

Tanto las estructuras legales como curriculares se definieron en párrafos anteriores. Las estructuras legales se refieren a las leyes, políticas y reglamentos existentes en la Institución Educativa. Algunas estructuras curriculares son: las materias, las prácticas profesionales, los laboratorios, los talleres, etc.

Las estructuras académicas se refieren a: “(lo) que facilita de manera directa el conocimiento, la división y agrupación del conocimiento, las formas de acceso y evaluación del conocimiento”; las estructuras administrativas se refieren a “la operación presupuestal, las fuentes de financiamiento, asignaciones presupuestales, recursos en general, criterios de contratación, promoción de profesores, asignación de tiempos y espacios para las distintas funciones universitarias, certificación legal de los conocimientos”.

Para María de Ibarrola las estructuras son procedimientos y acciones instituidas o que se han institucionalizado y que inciden de diversa forma y con distinta magnitud en los procesos curriculares que suceden en las Instituciones de Educación Superior.

A manera de síntesis, el plan de estudios y la realidad curricular tienen las siguientes características: no son independientes uno del otro, porque necesariamente mantienen una relación sea de contradicción, oposición o complementariedad. Las estructuras curriculares son un concepto intermedio entre el plan de estudios y la realidad curricular. Algunas tienen un carácter formal y reconocido desde un principio, otras -por el contrario- se han ido generando a través del tiempo, caracterizándose por ser en un principio informales, pero que operan de manera recurrente hasta alcanzar un grado de costumbre, rutina, para finalmente adquirir un status de reconocimiento oficial. Las estructuras curriculares, a su vez, crean espacios curriculares, éstos se refieren a las condiciones institucionales que obstaculizan o propician la enseñanza y el aprendizaje. Finalmente todos los aspectos antes enunciados tienen un mismo referente, la Institución Educativa, ésta es a un mismo tiempo, punto de llegada y partida.

María de Ibarrola y Raquel Glazman destacan el papel que la Institución juega en el desarrollo del currículum, al tiempo que distinguen la existencia de dos realidades distintas, pero estrechamente vinculadas, en torno al currículum: el Plan de Estudios y la Realidad Curricular. La primera hace referencia a lo formal, lo establecido y la segunda, a lo que de hecho sucede en la práctica. María de Ibarrola, distingue entre estructuras formales e informales, en ese sentido, podríamos reconocer al Plan de Estudios, como un conjunto de estructuras formales y, lo que ocurre en la Realidad Curricular, que no es de modo alguno previsible, pone en marcha procesos que van conformando paulatinamente estructuras que con el tiempo pueden ser reconocidas por la Institución. De hecho, destaca que entre ambos -Plan de Estudios y Realidad Curricular- se encuentran unas Estructuras, que llama Curriculares, que son las formas cómo la Institución Educativa ha organizado y dispuesto la

interacción entre docentes, alumnos y conocimientos; cuestión que no descarta que la propia institución presente ciertas peculiaridades que favorezcan u obstruyan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Ibarrola el concepto estructura, es muy importante, ya que con él distingue formas de actuación y conductas instituidas o que se han ido institucionalizando y que repercuten de distinto modo y en diferente medida en los procesos curriculares que se llevan a cabo en las Instituciones Educativas.

Gimeno Sacristán y Ferrández Arenaz nos han permitido acercarnos a diferentes formas de pensar el currículum: hacerlo desde la perspectiva praxiológica y la perspectiva de sistema nos permite reconocer que existe un conjunto de problemas que usualmente no toman en cuenta las perspectivas que se centran únicamente en lo formal, en la planeación, diseño, concreción y evaluación. Estos problemas han sido, por mucho tiempo, la preocupación fundamental, así como, considerar al currículum independiente del tiempo y el espacio, del lugar y el momento en el que ocurre: por ello, resulta fundamental incorporar *la práctica* como un elemento constitutivo del currículum, porque es finalmente en ella en donde se hace realidad. Además, con el método deliberativo -propugnado por Schwab- el docente deja de aparecer como un simple ejecutor y su rol adquiere otras dimensiones. Este cambio en el papel del docente supone una formación diferente.

De María de Ibarrola, nos interesa resaltar la noción de «estructuras» como formas de actuación y conductas que desde un inicio estuvieron instituidas o que a través del tiempo se han ido institucionalizando y que tienen una resonancia distinta y con diferente alcance en los procesos curriculares que ocurren en las instituciones educativas. Es decir, en un proyecto curricular se señalan: objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje, medios didácticos, formas de evaluación; sin embargo, no se considera la acción de las personas, los procesos instituyentes, los espacios existentes dentro de la organización institucional; cuestiones que pueden tener un carácter formal o informal dentro de la organización de la institución. Justamente, el sentido del siguiente capítulo se encuentra en señalar los aspectos formales e informales de las organizaciones, señalar y explicar los componentes que las configuran, ya que todo currículum ocurre en un ambiente institucional.

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS DE LA ACCIÓN ORGANIZADA

2.1 LA INSTITUCIÓN

2.1.1.- Loureau y Lapassade

El texto seleccionado, *Claves de la Sociología*, de Loureau y Lapassade nos servirá como una introducción al tema de las organizaciones, en general, y al de la Organización Institucional, en particular. En él se destacan distintos niveles de estudio de la acción organizada, que para estos autores son: el grupo, la organización y la institución. Cada uno de ellos aborda los distintos niveles en la acción coordinada, demandando una comprensión diferente y la identificación de asuntos particulares.

Loureau y Lapassade plantean que hacia mediados de la década de los veinte, la Sociología comienza a definirse como la ciencia de los grupos sociales. Es hasta los trabajos de la psicología americana que el estudio de *los grupos* empieza a adquirir relevancia, sobre todo a partir de la intervención de un psicólogo en el mundo empresarial, Elton Mayo. Se señala que Mayo tratando de definir los factores que influyen en el rendimiento de los trabajadores de la *Western Electric Company*, descubrió al término de la investigación una variable oculta: "el grupo, las relaciones humanas en el seno del pequeño grupo de trabajo." (19, 134) Mayo descubre la importancia de las relaciones de grupo en los talleres, sin embargo, lo que sucede en éstos, no sólo está determinado por estas relaciones, sino también por la formación económico-social y las instituciones en las que se encuentran inmersos estos centros de trabajo. Por lo tanto, dicen los autores que: "No puede analizarse al grupo separadamente de la estructura social y de las instituciones." (Ibid, 135)

Jacobo Levy Moreno concibió por casualidad el método psicodramático que consiste en reproducir conflictos y que, según él, esta reproducción: "...puede facilitar la superación de estos conflictos"; (Ibid) Estos son siempre un conflicto de grupo, sea éste familiar, escolar, laboral, etc. Moreno dice que la intervención en un grupo no es eficaz, si no se actúa al mismo tiempo sobre la comunidad a la que pertenece dicho grupo. Al respecto los autores señalan: "...el significado del grupo se halla siempre en otra parte, fuera de sí, en el contexto social dentro del sistema institucional." (Ibid, 136) (Subrayado mío) Es decir, el grupo pertenece a un mismo tiempo a una institución y a una formación económico-social determinada.

Kurt Lewin, fundador de la dinámica de grupos, visualizó el riesgo que se corre al estudiar a los grupos sin contextualizarlos; para él, el problema consiste en buscar las relaciones entre el campo del grupo y el campo social, en ello consiste el objetivo del análisis institucional. Lapassade y Loureau definen al grupo como: "...un conjunto de personas unidas por motivos diversos que parecen poseer reglas comunes que no se

advierten espontáneamente.” (Ibíd, 137) Las leyes que rigen el funcionamiento interno de los grupos son: un objetivo común, un sistema de dirección o animación y un conjunto de reglas de procedimiento. El interés del estudio de los grupos, para Lewin, es el análisis sistemático que trata de entender los factores antes mencionados.

La dinámica de grupos se refiere al sistema de fuerzas (de atracción o de repulsión, de acuerdo o desacuerdo) que se generan dentro de un grupo. Además, existen redes de comunicaciones: formales e informales, que agilizan u obstaculizan el desempeño del grupo; existen, también, individuos que no aceptan los valores, normas y objetivos, por lo tanto se ven rechazados por los demás miembros que si los aceptan, los primeros son catalogados como desviados.

Los autores mencionan que Fauchex y Moscovici estudiaron experimental y comparativamente la creatividad de los grupos frente a la de los individuos, concluyendo lo siguiente:

- 1) La superioridad del grupo depende del tipo de tarea.
- 2) Es posible que los grupos sean más originales que los individuos.
- 3) Hay un efecto positivo del grupo cuando la organización de la tarea permite una colaboración de los miembros.

En el segundo nivel de análisis, *el organizacional*, se menciona que en las sociedades modernas e industrializadas las organizaciones han adquirido gran importancia en todos los sectores de la vida social. Este fenómeno es nombrado como: “burocratización del mundo y de la vida.” (Ibíd, 153)

Los autores denominan a las organizaciones como: *unidades sociales artificiales*, orientadas en dos sentidos: por un lado, representan conjuntos prácticos que buscan objetivos: “...tales como la producción de bienes o su distribución, la formación de los hombres, o la administración de su tiempo libre”; (Ibíd, 154) y, por otro lado, representan también ciertas conductas sociales, como lo son: “...el acto de organizar estas actividades diversas, el procurarse los medios para alcanzar objetivos colectivos (producir, educar, distribuir), la integración de los diversos miembros en una unidad coherente.” (Ibíd, 154-155)

La literatura acerca de la Sociología de las Organizaciones indica que el desarrollo del análisis organizacional pasa por tres fases históricas:

1a. fase. Que denominan los autores como del “tratamiento clásico”, los representantes de este momento son Taylor y Fayol. Surge la Teoría de la Organización Formal.

2a. fase. Que denominan de “las relaciones humanas”, iniciada por Elton Mayo. Surge la Teoría de la Organización Informal.

3a. fase. Consiste en una síntesis estructuralista de las dos fases que la anteceden.

Los autores inscritos en la corriente estructuralista reconocieron: "...la existencia de tensiones inevitables entre las necesidades de la organización y la de los individuos, entre la racionalidad y la irracionalidad, entre las relaciones formales e informales, entre la dirección y los trabajadores." (Ibid, 158) Es en este momento que el análisis organizacional sobrepasa el estudio exclusivo de las empresas y firmas comerciales para abocarse al análisis de cualquier tipo de organización: escuelas, fábricas, el ejército, hospitales, cárceles.

La escuela estructuralista se interesa por descubrir la relación entre la organización formal y la organización informal:

Lo informal es el hallazgo fundamental de los psicólogos de la empresa y de la sociometría de Moreno que permite distinguir el organigrama (estructura formal, visible y oficial de la organización) y el sociograma (estructura informal y oculta). (Ibid, 161)

Elton Mayo y Jacobo Levy Moreno descubrieron un mismo fenómeno: "una contraorganización oculta, dentro de la organización." (Ibid)

Las organizaciones sociales o conjuntos prácticos artificiales se pueden definir como un grupo de grupos que no presentan un carácter de totalidad acabada o cerrada sobre sí misma, sino que se reconoce que: "...el sentido de las organizaciones y de los grupos está siempre en el exterior, en la historia, en el modo de producción y en la formación social en donde esta organización se ha configurado." (Ibid, 164)

Según Loureau y Lapassade, los estudios acerca de las disfuncionalidades, dentro de las organizaciones, que más se mencionan son los de Robert K. Merton, de Selnick y de Gouldner. Las disfuncionalidades son desórdenes o problemas inherentes a los sistemas como son: "...dificultad de las comunicaciones entre los miembros y los servicios, la rigidez de los aparatos, la lentitud o incluso la parálisis de las decisiones, la rutina administrativa, etc." (Ibid, 169) Las disfunciones: "...se encuentran ahora como contradicciones inscritas en los sistemas (...) más que como errores o atrasos." (Ibid, 179)

Por otro lado, en todas las organizaciones o conjuntos prácticos, existe un control. Amitai Etzioni distingue tres categorías analíticas entre los medios de control empleados en las organizaciones, estos medios son: físicos, materiales y simbólicos. Los medios físicos definen al poder coercitivo, se refieren a amenazas y castigos corporales. Los materiales definen al poder utilitario y se refieren a remuneraciones económicas o de servicios. Los terceros ejercen un poder simbólico a través de símbolos como el prestigio y la estimación.

Respecto al tercer nivel de análisis, *el institucional*, los autores mencionan que: "...desde que una sociedad comienza a hablar de sus instituciones, puede decirse que aparece la sociología." (Ibid, 189) Inclusive, a principios del siglo XX, la primera escuela francesa de sociología, la de Durkheim, la definió como la ciencia de las instituciones.

La institución se define como: "...todas las formas de actuar y de pensar que el individuo halla preestablecidas cuya transmisión se efectúa por lo general a través de la educación." (Ibíd. 1991) La enseñanza, dentro de este contexto, es una forma de instituir, es decir, se forman a los individuos de acuerdo a un sistema normativo y valorativo perteneciente a una cultura particular; de este modo, los niños y adolescentes se introducen en las instituciones sociales de los adultos. La institución se manifiesta por comportamientos y modos de pensamiento que tienen un carácter impersonal y colectivo, constituyendo una herencia del pasado y, ésta es al menos, en parte, resultado de la educación.

Los autores plantean que el problema central de la sociología lo constituye el: "...saber cómo el conjunto de las determinaciones sociales atraviesa la institución, y, recíprocamente, como las instituciones actúan sobre el conjunto de las determinaciones sociales" (Ibíd. 193), más que conocer la exterioridad o la interioridad de las instituciones. Las instituciones son concebidas como la encarnación del orden establecido y el grupo como la representación de la anarquía antiinstitucional, sin embargo, el antagonismo entre la institución y el grupo no explica los fenómenos ocurridos en ella, más bien como la psicoterapia y la pedagogía institucional lo han manifestado, la orientación del análisis debiera dirigirse al estudio entre: "institución y estructura, institución y sistema, institución y organización." (Ibíd. 196)

El análisis institucional: "...consiste en desentrañar el objetivo de la institución, es decir, el conjunto de fuerzas sociales que operan en una situación regida en apariencia por normas universales con vistas a una función precisa (la producción, la salud, las reivindicaciones económicas, etc.)." (Ibíd. 197)

La institución, según Loureau y Lapassade, es: "...una forma que adopta la reproducción y la reproducción de relaciones sociales en un modo de producción dado. (...) es el lugar en donde se articulan, se hablan, las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales." (Ibíd. 198)

El concepto de institución implica tres momentos desde un enfoque teórico: universalidad, particularidad y singularidad. El de la universalidad se refiere a la ideología, normas, patrones y valores que conducen la socialización, el momento de particularidad se refiere a las condiciones sociales, económicas e históricas en un tiempo determinado que afectan al momento anterior. El de singularidad comprende: "...las formas organizacionales, jurídicas o anómicas necesarias para alcanzar tal objetivo (la producción de una mercancía) o tal finalidad (la educación, el cuidado de los niños)." (Ibíd. 199)

Existen, también, tres momentos dialécticos de la institución, que son: lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado. Lo instituido se refiere a los sistemas de valores, modelos culturales, aparatos ideológicos existentes; lo instituyente es lo que suele oponerse a las formas instituidas; lo institucionalizado es el resultado de la confrontación entre lo instituido y lo instituyente. Estos momentos ponen de manifiesto que la institución no es de

modo alguno inmutable, estática, por el contrario, realza su carácter de relatividad, de contradicción, de cambio y de vuelta al equilibrio.

2.2.- LA ORGANIZACIÓN

Para la primera sección de este apartado elegimos los textos *Sociología de la Organización*, de Renate Mayntz, y *Organizaciones Sociales y Comportamientos*, de Jean Guilot. El texto original de Mayntz fue publicado en alemán en el año de 1963 y traducido al español hasta 1967; mientras que el de Guilot, fue publicado en Montreal, Canadá, en 1980 y traducido al español en 1985; respetando este orden cronológico, así presentaremos sus respectivos textos. Para la segunda sección, elegimos un texto de Angel San Martín y Francisco Beltrán, ambos autores españoles, llamado *Guía para el estudio organizativo de centros escolares*, editado por primera vez en 1989. Esta revisión junto con la de Loureau y Lapassade me permitirá tener una aproximación a los elementos, problemáticas, orientaciones teóricas del campo, etc. de las organizaciones. La finalidad de estudiar estos autores y textos es lograr una comprensión básica que me dé elementos con los cuales analizar las distintas propuestas de currículum y si éstas atienden o desatienden asuntos relevantes de la actividad coordinada que señalan los estudiosos del campo de las organizaciones.

2.2.1.- Renate Mayntz

La sociedad actual se caracteriza por contar con múltiples organizaciones, inclusive Renate Mayntz dice que bien podría ser llamada *Sociedad organizada*, debido a que: "...se caracteriza por su organización multifacética y por el número elevado de formaciones sociales complejas, *consciente de sus fines y racionalmente constituidas*." (Subrayado mío) (Mayntz, 1990, 11) Estas formaciones pueden ser instituciones burocratizadas o no, sin embargo, para recibir la designación de organización todas deben estar: "...orientadas hacia fines concretos." (ibid, 11)

Mayntz considera que para la sociedad industrial, que está significativamente estratificada y dirigida hacia la producción, las organizaciones resultan ser un medio necesario para establecer un orden. Considera además que en una organización racionalmente constituida, la realización de actividades para alcanzar los objetivos previstos puede seguir siendo cumplida, aun cuando cambie de miembros la organización, ya que cualquiera que cumpla con el perfil laboral requerido, podrá ocupar el puesto, sin que por ello ésta se vea afectada.

Respecto a los antecedentes de la organización, Mayntz dice que la empresa moderna es una de las organizaciones más recientemente conformada. Otras como la iglesia, la escuela, el hospital, la prisión, el ejército, las asociaciones y la administración han

tenido una larga vida llena de transformaciones hasta llegar a tener la configuración de la que gozan actualmente.

Mayntz dice que estas formaciones sociales a través del tiempo se han difundido e independizado institucionalmente y cumplen o persiguen la consecución de fines u objetivos específicos, es decir, en determinados momentos sociohistóricos hubo instituciones que se hicieron cargo de diversas funciones a un mismo tiempo, en la actualidad hay una enorme variedad de organizaciones que atiende a un igual número de asuntos. Por ejemplo, la Iglesia en la Alta Edad Media debido al poder político y económico con el que contaba en aquel momento ejercía un monopolio en el campo de la educación, de la cultura y de asistencia social (estableció asilos y hospitales), entre otras cosas. Con el tiempo y por diversas causas fue perdiendo su poder y, entonces, empezó a limitarse a cumplir su tarea religiosa. Otras organizaciones nacieron y se expandieron territorialmente para hacerse cargo de manera específica de alguna de las funciones de las que ya no pudo ocuparse la Iglesia.

Una característica que define de manera prominente a la organización es su racionalidad. Ésta se refiere a la forma, a la manera como la organización persigue su objetivo, no a los fines que persigue, ya que puede tratar de alcanzar objetivos deshonestos e irracionales, sin embargo, su configuración puede ser completamente racional.

El desarrollo de cualquier organización está relacionada a ciertas condiciones relativas a aspectos legales, técnicos, estructurales e individuales. "La organización es (...) una forma social especialmente idónea bajo determinadas condiciones, más no en general." (Ibid, 31)

Mayntz ofrece una definición de la organización a partir de ciertos rasgos comunes y mínimos que comparten estas entidades sociales. Las organizaciones son formaciones sociales que tienen un número precisable de miembros (los grupos muy pequeños se excluyen) y cuentan con una jerarquización de funciones. Son formaciones sociales que están dirigidas de forma racional y consciente hacia fines y objetivos específicos. Las organizaciones además de distinguirse por lo antes señalado, también se caracterizan por contar con una: "...estructura diferenciada horizontal y verticalmente, la cual representa un sistema de papeles individualmente asignados y que no están ligados personalmente a los miembros concretos que la integran en un momento determinado." (Ibid, 26)

La organización forma parte de un todo que es la sociedad, ésta cuenta a la vez con una "organización social", que se refiere a la observación de reglas sociales que rigen la existencia de una sociedad. "Una organización es siempre una parte tan solo, una formación en una sociedad." (Ibid, 50)

El concepto de organización es delimitado de distinta manera según desde donde esté siendo abordado: la teoría económico-empresarial de la organización la define como un conjunto de operaciones o tareas propias de un puesto laboral o como resultado de dichas

operaciones. Desde esta perspectiva, la organización se encuentra *organizada*, es decir, ordenada para alcanzar cierto objetivo, sin embargo, la *organización* de la organización no consume su esencia. La sociología de la organización, la concibe como una formación social, que constituye un todo: "...con todos los procesos no planificados ni previstos que en ella tienen lugar." (Subrayado mio) (Ibid, 49)

Las perspectivas analíticas de la organización ponen el acento en cuestiones distintas, según sus intereses. Alvin Gouldner, según Mayntz, ha reconocido dos modelos de diseño y análisis: *Modelo racional de la organización* y *Modelo del sistema natural*. Ambos coinciden en pensar que los elementos de la organización guardan relaciones de reciprocidad. La divergencia se manifiesta en que el interés que mueve al primero es el logro de objetivos, y el segundo, la autopreservación de la organización.

El *modelo racional* se reconoce porque ve a la organización como un instrumento, como un medio para lograr un fin, además de que el interés más importante se inclina sobre los supuestos acerca de la realización del objetivo, de manera inmejorable. Los temas a los que alude son: la estructura formal de la organización y la toma de decisiones racionales. Para la autora es un modelo alejado de la realidad, que enfatiza en exceso la racionalidad de la organización, todo lo que no responde a un arreglo adecuado al objetivo es tachado como imperfecto, defectuoso.

El *modelo natural* se interesa por los procesos informales, por los extravíos que sufre el diseño funcional previsto, por los procesos no planeados, ni advertidos por la organización, los cuales encarnan una adecuación espontánea a situaciones dadas, en el exterior o en el interior de la organización. Su crítica se centra en que: "pasa por alto que las organizaciones son realmente sistemas sociales dirigidos a objetivos." (Ibid, 64)

Cada modelo, por su parte, es fragmentario y resulta incapaz para analizar a la organización.

Sólo una característica específica vincula al individuo con la organización, es decir, no lo abarca en su totalidad como persona. La posible diferencia entre los grupos vitales y las organizaciones, de las que cualquier individuo forma parte, consiste en que los primeros persiguen fines múltiples y difusos, mientras que los segundos se dirigen a fines específicos y bien definidos.

En párrafos anteriores se mencionaba que toda organización tiene un número precisable de miembros, ya que ciertos aspectos fundamentales de la misma solamente se presentan a partir de cierta magnitud y ciertas características, como lo son , contar con una estructuración formal que delimite funciones, competencias, atribuciones y autoridad.

Mayntz habla, a lo largo de los capítulos cuatro, cinco y seis, de distintos aspectos a tomar en cuenta para elaborar un análisis sociológico organizacional; para referirse a éste, la autora utiliza indistintamente los términos análisis sociológico de la organización o simplemente análisis de la organización. El análisis sociológico parte de la idea de que

todas las formaciones sociales poseen las características que menciona la definición de organización y que tienen ciertos problemas comunes, tales como: la realización de su objetivo, la acción recíproca que mantiene con el medio ambiente, su autopreservación e integración, por lo cual puede ser posible resolverlos con idénticos planteamientos. Indica que son dos los problemas particulares en los que se centra el análisis de la organización: a) conocer las subordinaciones y acciones mutuas entre los elementos, principalmente entre los factores analíticos del sistema social de la organización, y b) conocer el funcionamiento del sistema social dirigido a un objetivo, es decir, los requisitos que deben ser cubiertos para que las organizaciones solucionen sus problemas comunes, logren su objetivo y se mantengan como sistemas.

El análisis de la organización contempla a todas las organizaciones como sistemas sociales encauzados a alcanzar ciertos objetivos. Por *sistema* se entiende: "un todo integrado por elementos que guardan entre sí una relación recíproca", donde cualquier cambio en algún elemento repercute en los otros, se caracteriza por poseer un cierto grado de hermetismo e integración, así como por perseguir la autopreservación. El sistema posee límites que lo distinguen del medio que lo rodea, sin embargo, tiene un frecuente intercambio con ese medio. La autopreservación se refiere a que existe la necesidad de asegurar la existencia de la organización para que pueda alcanzar su fin u objetivo de manera continua. Todo sistema, en este caso social, requiere de que haya una cierta articulación entre las partes que lo conforman, para lograr este mínimo necesario de integración se puede recurrir a la búsqueda de la cooperación voluntaria o a la coacción.

Señala como los componentes constitutivos específicos de la organización a las personas o grupos de personas que desarrollan ciertas funciones, mantienen un intercambio mutuo y abrigan ciertas emociones y creencias acerca de estas funciones y estos intercambios.

Los *elementos esenciales* para analizar la organización, según la autora, son: sus *objetivos* (declarados y reales), su *estructura funcional*, su *estructura de comunicaciones* y su *estructura de autoridad*. A continuación se explica con más detalle cada uno de estos.

Para Renate Mayntz el punto de partida determinante para el análisis de la organización es su objetivo. Señala que como *objetivo de la organización* sólo debe considerarse: "lo que realmente guía las decisiones"; así como lo que: "orienta el acontecer, las actividades y los procesos hacia un fin específico". (Ibíd. 75) Es decir, no siempre el que se ha fijado de antemano, pública y formalmente, es el verdadero objetivo de la organización.

La autora realiza una distinción de significados entre las palabras fin y objetivo, dice que cuando se habla de fin se alude a algo que se cumple continuamente, mientras que el objetivo se refiere a algo que se pretende alcanzar un día. Para ella 'objetivo' tiene una connotación de generalidad y 'fin' de especificidad; sin embargo, ha decidido tomar como sinónimas las expresiones: "dirigido a un objetivo" y "orientado a un fin".

Las organizaciones tienen tanto objetivos como funciones, por lo cual Mayntz plantea la conveniencia de distinguirlos. Líneas arriba se mencionó la definición de objetivo, mientras que como *función* debe entenderse, la contribución que presta la organización a la sociedad en que está ubicada sociohistóricamente.

El objetivo y la función de una organización no necesitan coincidir. Un objetivo de la organización sólo constituye una función cuando la acción propuesta y la acción efectiva son iguales. Por lo demás, las organizaciones tienen funciones a las que no aspiran directamente como objetivos. (Ibid. 76).

El concepto que tenga la sociedad del objetivo de una organización es fundamental para su buen o mal funcionamiento, según la autora, el que el objetivo esté dentro o fuera del orden jurídico señala lo valioso que resulta para la gente. Las organizaciones legales gozan de ciertas ventajas frente a las ilegales, las primeras: "pueden participar en el tráfico jurídico, reclutar públicamente sus miembros y adquirir los medios necesarios para sus actividades", mientras que para las segundas está prohibido. Aunque a las organizaciones legales se les imponen limitaciones tales como las formas permitidas para sancionar a sus miembros, también el Estado las provee de medios legales de coacción, como son: la policía, las prisiones, la milicia, etc. (Ibid. 79) Es importante resaltar que no todos los objetivos ilegales son deshonestos o poco deseables, sin embargo, el mandato jurídico puede señalarlo como algo prohibido por no convenir a sus intereses, pero no porque en sí lo sea.

La autora dice que: "la pregunta de quien señala el objetivo a una organización parece tener tres respuestas posibles: o bien el conjunto de los miembros, o bien una minoría de personas dirigentes dentro de la organización, o bien una autoridad ajena a la organización". (Ibid. 83) Sin embargo, el o los autores del origen de la organización no tiene que ser obligatoriamente los mismos que se identifican con el objetivo de la organización y que trabajan para conservarlo. Preservar el objetivo de la organización es una tarea que debe ser cumplida permanentemente mientras exista. Preservarlo significa tomar decisiones de manera constante y actualizar las actividades según las circunstancias históricas del momento. Sin embargo, algunas las organizaciones en pos del prestigio, desatienden su objetivo primordial.

Dentro de cada organización existen actitudes valorativas que prevalecen entre los miembros, Mayntz denomina a este hecho como "constelación de valores" de una organización, éstas en sí no configuran el objetivo de la organización, sin embargo, en ciertas condiciones pueden afectarlo, al igual que a las costumbres de la organización. "En todo caso, el clima de valores de una organización no determina necesariamente *lo que se hace*, pero sí determina con frecuencia el *cómo se hace*." (Ibid. 86)

Como corolario podemos decir que: "...para una organización resulta perjudicial el que su objetivo deje de adaptarse a las circunstancias sociales, el que pierda en consideración social o el que no coincida ya con las actitudes valorativas de la población." (Ibid. 90)

Uno de los problemas más comunes de la organización lo constituyen los conflictos de objetivos, éstos se dan cuando una organización persigue simultáneamente varios objetivos que resultan plenamente incompatibles entre sí, o aunque no lo sean entran en pugna por lograr las mayores asignaciones de recursos (espaciales, monetarios, horarios), o cuando distintos grupos internos o externos no están de acuerdo con el objetivo, lo cual suele degenerar, en algunas ocasiones, en conflictos de grupo; ya que al existir confrontación respecto a dos objetivos distintos, la disputa no suele dirimirse en el seno de la dirigencia, sino que los grupos de cada dirigente lo hacen suyo, tomando partido y obrando en consecuencia.

Plantea que los conflictos de objetivos pueden presentarse tanto por la declaración de objetivos imprecisos como por el establecimiento de objetivos claramente definidos, por la adaptación o no adaptación a situaciones nuevas que se presenten, dependiendo de la naturaleza y los fines de la organización; obedeciendo a lo anterior y a las circunstancias particulares de cada caso puede ser favorable o desfavorable. Es necesario dejar en claro que algunas organizaciones no pueden prever las actividades necesarias para alcanzar el objetivo propuesto, por lo cual éste sólo brinda una orientación general y tiene que irse determinando caso por caso: se hace necesario que los objetivos se vayan concretando sucesivamente. Una sucesión de objetivos genera un conflicto menor respecto a un cambio de objetivo.

Hay organizaciones que se han propuesto objetivos que si son posibles de alcanzarse algún día, por lo cual llegado ese momento se ven enfrentados a la encrucijada de elegir entre la disolución de la organización o la adopción de un nuevo objetivo, ya que la disolución de una organización genera entre sus miembros, sobre todo entre sus dirigentes, resistencias, ya que ésta ha dejado de ser sólo el instrumento que les permitiría alcanzar su objetivo, se ha convertido en una parte fundamental de sus vidas ya que es el lugar que les permite satisfacer sus necesidades, reales o sentidas.

Si una organización transforma su objetivo puede sufrir cambios estructurales, esta posibilidad reside en la radicalidad, extremismos o continuidad que manifieste el nuevo objetivo. El siguiente párrafo resulta clarificador al respecto: "...es posible un cambio de objetivo con sólo cambios estructurales mínimos. Pero, a la inversa, también es concebible un cambio estructural sin que tenga que cambiar el objetivo de la organización, y en realidad puede aspirarse al mismo objetivo en condiciones sociales distintas y por caminos distintos." (Ibíd. 104)

La estructura de la organización y su objetivo no están relacionados siempre de la misma manera, su vinculación se ve afectada y conformada de manera variable por factores de distinta índole, como son: legales, tecnológicos y sociales.

A continuación presento un cuadro realizado a partir de la clasificación de organizaciones, según sus objetivos, que ofrece Mayntz en su texto *Sociología de la Organización*.

Categorías	Descripción	Características	Tipos	Subcategorías
organizaciones recreativas	Organizaciones cuyos objetivos se limitan a la convivencia de los miembros, manteniendo una relación recíproca.	Están ordenadas según un modelo burocrático. los miembros deciden en común, los dirigentes son elegidos. La adscripción es voluntaria, pero sólo algunas personas o sectores pueden pertenecer a ella. No cuenta con una burocracia muy racional. Los papeles de los miembros suelen no estar bien definidos.	Círculos de esparcimiento, clubes y asociaciones recreativas.	Ninguna.
Organizaciones formativas	Organizaciones que tienen por objetivo actuar de una forma específica sobre un grupo de personas aceptadas para este fin, al menos temporalmente	Están conformadas por dos grandes grupos de miembros que se encuentran divididos. Prevalece la burocratización y la ordenación racional. Sus miembros son reclutados, por lo general, voluntariamente. Ejercen su profesión en la organización. Usualmente no existe movilidad entre ambos grupos	Prisiones, escuelas, universidades, hospitales e iglesias.	Ninguna
Organizaciones productivas	Organizaciones que tienen como objetivo alcanzar cierto resultado mediante acciones específicas, dirigidas.	Se distinguen tres subcategorías según la relación que la mayoría de los miembros mantenga con el objetivo correspondiente. La primera y segunda se rigen, comúnmente, por un modelo democrático. La tercera se distingue por tener una estructura jerarquizada y autoritaria, con poder de mando vertical, de arriba abajo. Los miembros pueden participar en las organizaciones no porque quieran para sí mismos los bienes y servicios que produzcan éstas, sino porque su trabajo les permita mantenerse	Organizaciones de la vida económica, la administración, la policía, los partidos, los consorcios de intereses, empresas, instituciones de previsión social y las asociaciones benéficas.	1a. Los miembros pueden percibir el objetivo como un valor digno de ser alcanzado, sin que medie el interés de recibir ventajas personales. Ej. asociaciones benéficas, alcohólicos anónimos 2a. Los miembros se identifican y tienen un interés personal en los objetivos de la organización. Ej. Asociaciones de intereses, cooperativas, sindicatos 3a. Los miembros participan en las organizaciones colaboran para la consecución del objetivo aun cuando no se identifique con él, porque su cooperación le proporciona beneficios personales. Ej. empresas, administración, policía

Mayntz define a una *estructura* como una ordenación de las partes de un todo, que tiene una duración relativa. La autora dice que la *estructura de la organización* es: "...el modelo relativamente estable de la organización, es tan sólo un aspecto del todo y nunca es idéntica al sistema social." (1988, 105)

Mayntz señala como elementos estructurales de la organización: la división de tareas, la distribución de puestos y la ordenación de instancias, componentes que se vinculan y se agrupan en estructuras denominadas: funcional, de autoridad y de comunicaciones. En síntesis, todo lo relativo a relaciones, actividades, derechos y obligaciones, son cuestiones que necesitan ser fijadas mediante leyes y reglamentos. Los aspectos antes mencionados se refieren a lo que Mayntz llama *ordenación programática de la organización* y que no siempre coinciden de igual forma: "con la ordenación de los modos de proceder y las actividades que rigen de hecho en ella" (Ibid, 105) La autora dice que siempre hay preceptos que no se cumplen o se cumplen ocasionalmente, que en toda organización hay vínculos y prácticas duraderas que no han sido normadas. La ordenación programática se conoce a través de las reglas y procedimientos que han sido establecidos por escrito, pero su verdadera ordenación sólo puede ser conocida mediante la observación de lo que sucede realmente en la organización, para después contrastar los resultados con lo que ha sido programado previamente. Se puede observar que aunque Mayntz no descarta lo informal, lo que puede ser considerado lo irracional de la organización, la referencia constante para ella es su aspecto formal. De hecho, para lo que se ha pensado con antelación hay un nombre (ordenación programática de la organización, expectativa programática), no así lo no previsto. En fin, un análisis completo de la organización requiere especificar tanto la estructura intencional como la estructura efectiva de la misma.

El segundo aspecto a considerar en el análisis de la organización es su *estructura funcional*, ésta se refiere a la descripción minuciosa de las expectativas de los papeles, así como de las actividades y de los vínculos verdaderos que establecen entre sí sus miembros. Las expectativas de los papeles se entiende en una doble dimensión: en una el titular de un puesto debe actuar según una forma establecida, Mayntz la llama *expectativa programática* y otra, que se refiere no sólo a una conducta observable sino también a ciertas actitudes y poses que se juzgan apreciables en el titular del puesto, en razón de la utilidad que le reporten para el logro óptimo de su labor dentro de la organización.

Para el análisis y descripción de los papeles (o puestos) es necesario:

- a) Señalar qué es lo que se le va a pedir a un miembro particular.
- b) Reconocer, sin considerar el contenido de las expectativas, si están enunciadas positiva o negativamente, es decir, si se trata de hacer o dejar de hacer y si son expectativas de: tener que hacer, deber hacer o poder hacer.
- c) Verificar si lo que se espera de los miembros está definido con claridad y precisión o si por el contrario, se encuentra apenas dibujado.
- d) Indagar cómo y quiénes originan y transmiten las expectativas del puesto al titular del mismo. Las instrucciones dictadas por escrito u oralmente constituyen el generador básico de las expectativas, aunque hay algunas que pudieron haberse aprendido en parte fuera de la institución.
- e) Advertir quién es el responsable de custodiar el cumplimiento de las expectativas así como la manera de castigar las transgresiones a éstas y señalar al encargado de sancionar a los infractores.

El conflicto de papeles se instaura como una fuente fundamental de tensiones, por ejemplo cuando no se sabe con certeza quien debe cumplir tal o cual actividad, cuando se reciben órdenes contradictorias de diversas personas. Del mismo modo una posibilidad de conflicto se deriva de que el titular de un puesto lo perciba de forma diferente a las expectativas de ese papel específico. Otra forma de conflicto la constituye la sobrecarga de papeles que consiste en esperar de un miembro algo que excede sus posibilidades, aún cuando él también espere lograrlo.

El modo personal de enfrentar los conflictos puede agudizarlos o suavizarlos. Las situaciones conflictivas pueden generar en los individuos: stress, disminución de la satisfacción por la propia labor, baja autoestima y el deterioro de sus relaciones interpersonales. Estos conflictos de papeles tienen tanto elevados costos psíquicos como desgastes en el funcionamiento y rendimiento general de la organización, debido a los constantes roces entre los miembros que ocupan los distintos puestos.

El producto de este análisis, según la autora, será una representación metódica de la estructura funcional de dicha organización.

Las organizaciones tienen siempre por definición una estructura funcional; es decir, las actividades diferenciadas con arreglo a la división del trabajo están establecidas en ellas mediante reglas y encomendadas como cometidos a los titulares de determinados cargos. (Ibid, 111)

Aunque también hay una colaboración espontánea, originada por la división formal del trabajo, en los grupos que se conforman para un fin establecido. Estos grupos informales no son organizaciones ya que tienen una corta existencia, además que: "...la división de trabajo que surge espontáneamente en ellos no tiene duración mientras no se establezca en reglas o al menos por la costumbre, y lo que sucede en los grupos depende principalmente de la voluntad y de la personalidad de los miembros que ocasionalmente los forman." (Ibid, 111)

Cuando la consecución de un objetivo requiere la participación de un gran número de personas, se vuelve imperiosa la necesidad de reglamentar sus actividades y relaciones, de darle formalidad a la organización. Mayntz define a la *formalización* como la: "...medida en (que) las actividades y relaciones en una organización vienen determinadas por reglas firmemente establecidas." (Ibid, 112) En la teoría económica-empresarial de la organización el grado de formalización indica las diferencias entre organización, improvisación y disposición. La primera se entiende como la creación de preceptos generales y duraderos para la actuación que conduzca a un fin, la segunda significa que se transmiten órdenes iniciales o transitorias, y la tercera, alude a que las instrucciones particulares efectivas para una sola ocasión pueden estar totalmente desvinculadas o encontrarse en el interior de una normativa organizativa estable. La orientación sociológica considera a una organización más formalizada en la medida en que encuentra más definidas las actividades encaminadas hacia una meta que se realizan en ella, a través de firmes estatutos organizativos y no por la disposición y la improvisación. "La formalización de una organización depende, ante todo de que los miembros se atengan a las reglas." (Ibid, 112)

Formalización no es lo mismo que burocratización sino que es tan sólo una parte de las características que Weber ha señalado para la burocracia moderna.

Las organizaciones burocratizadas en el sentido de Max Weber se caracterizan por una ordenación de reglas, por una delimitación precisa de las competencias y, por tanto, también por una ordenación de aquellas relaciones que confieren a un miembro facultades de mando y señalan sus obligaciones de obediencia. (Ibid. 112)

Max Weber señala como características preponderantes de la Burocracia Moderna las siguientes:

- a) Se confieren los cargos a través de un contrato.
- b) El cargo se obtiene en relación a la capacidad profesional demostrada.
- c) Se establece una remuneración económica fija.
- d) El funcionario desempeña una actividad esencialmente profesional.
- e) Se separan los funcionarios de los medios administrativos, es decir, éstos dejan de pertenecer a los funcionarios.
- f) Los ascensos están vinculados a la productividad o al tiempo de servicio de los funcionarios.
- g) Está jerarquizada, hay una escala de cargos de mayor a menor, de manera vertical, dicha escala ejerce además una función de control y fiscalización.
- h) A cada cargo le corresponden responsabilidades, atribuciones y sanciones específicas.
- i) Las actividades administrativas se ejecutan bajo un sistema de reglas impersonales y fijas.

La autora no considera que la burocracia sea siempre beneficiosa, mientras que Weber la creía especialmente conveniente debido que para él, ésta se distingue por su precisión, continuidad, uniformidad y ritmo acelerado y, que gracias a estas características es posible ahorrar costos, fricciones y energía.

La condición previa para que una organización tenga un funcionamiento continuo es la exigencia de una cantidad mínima de reglas establecidas, aún cuando los miembros no hayan firmado algún contrato que los acredite formalmente como miembros de ellas, aún cuando no cuente con una estructura jerárquica, ni con objetivos que puedan desglosarse en tareas continuas y previsibles a largo plazo. Para Renate Mayntz la formalización resulta una línea muy importante para el análisis de la organización ya que sus características son válidas en todas la formaciones sociales aún cuando no aparezcan muy marcadas; puede conocerse el grado de formalización a partir de una descripción detallada de la estructura de papeles.

Los dos elementos restantes para el análisis de la organización lo constituyen respectivamente: la estructura de las comunicaciones y la estructura de la autoridad. Mayntz las señala como los aspectos más importantes de la estructura de la organización. Para ella, estos aspectos se entrecruzan ya que buena parte de las comunicaciones consisten en la transmisión de órdenes y mandatos, mientras que existe a la vez la necesidad de recibir informaciones para poder decidir y ordenar para alcanzar el fin que se proponga la

organización. Es por lo anterior, que considera a las comunicaciones y a la autoridad como los fenómenos centrales de toda organización.

Respecto al tercer elemento para el análisis de la organización, que es la *estructura de las comunicaciones*, tenemos que todas y cada una de estas tiene una dirección que puede ser horizontal o vertical; requieren de un medio de transmisión, que puede ser oral y o escrito; con un contenido que puede ser: "órdenes, informes, quejas, reprensiones, informaciones objetivas, notificaciones tendientes a convencer, enseñar o influir y notificaciones privadas que nada tiene que ver con las actividades de los miembros, orientadas hacia el fin de la organización." (Ibid, 117)

Las estructuras de comunicación y las estructuras de la autoridad pueden ser representadas gráficamente mediante lo que conocemos como organigramas. Sociológicamente resultan insuficientes ya que lo común es que sólo esbozen de manera muy general el diseño previsto de antemano y no la urdimbre de comunicaciones que se suceden en realidad. Tanto los organigramas como las representaciones sociométricas, instrumentos sociológicos, resultan deficientes para dar a conocer las comunicaciones que de hecho realizan los miembros dentro de la organización. Sin embargo, vislumbra un posible progreso generado por la *Teoría matemática de los grafos*. Dicha teoría consiste en utilizar segmentos de rectas y puntos, que representan miembros, puestos y secciones, y que, según la autora, permiten identificar adecuadamente relaciones unilaterales, bilaterales o de otra naturaleza, así como su fuerza y periodicidad. Además pone de manifiesto la existencia de trastornos graves en la organización, los puntos de enlace que presentan un carácter vulnerable, los lugares en los que se traban las comunicaciones y los procesos, donde se distorsionan las informaciones, explicita los excesos, complicaciones e inconvenientes del funcionamiento organizativo. Considera que esta teoría es un instrumento útil para conocer la estructura de la organización, ya que permite exponer un modelo complejo de forma sencilla.

La regla básica de las comunicaciones en la organización es que cada miembro debe recibir sin interrupciones todas y cada una de las informaciones que necesita para desempeñar su función, por lo cual resulta conveniente que las informaciones sean seleccionadas, ya que se debe tener presente que la comunicación cuesta tiempo y dinero. Toda organización requiere contar con puestos que recopilen, seleccionen y evalúen informaciones que sirvan para tomar decisiones, lo cual frecuentemente resulta una predecisión, ya que el encargado de tomar decisiones depende del responsable que prepara las informaciones.

El cuarto elemento para el análisis de la organización lo constituye las estructuras de autoridad, aspecto que nunca falta en una organización, que se refiere a la distribución de mando y a la obligación de obediencia que se necesita observar dentro de la misma.

Renate Mayntz considera la tipología de las formas de dominación de Max Weber como un punto importante de partida para enfocar con mayor precisión los conceptos de autoridad y estructura de autoridad. Weber define a la autoridad o dominación como: "...la

probabilidad de que las órdenes específicas encuentren obediencia en grupos dados de personas.” (Ibíd, 134) Siendo más que nada una relación entre puestos o funciones, no se refiere a la influencia que pueda ejercer una persona sobre otra independientemente del puesto que ocupe. Weber indica además que los subalternos deben tener por lo menos: “... un mínimo determinado de voluntad de obediencia.” (Ibíd, 134-135)

La autora marca como aspectos importantes a contemplar en el análisis de la organización las dimensiones de la autoridad, que son: por un lado, la pretensión de legitimidad de los que mandan, y por otro, los motivos que tienen los miembros para la obediencia. Weber, respecto a cómo los dominadores justifican su deseo de obediencia por parte de los subordinados, desarrolló lo que llamó tipos de dominación legítima, cada uno de ellos se distingue por la forma en que se trata de imponer la legitimidad, estos son: dominación legal, dominación tradicional y dominación carismática. La primera se refiere a que los titulares de algunos puestos cuentan con un poder de mando establecido y reconocido por los estatutos de la organización. La segunda se basa en tradiciones vigentes que son las que respaldan a ciertas personas para ejercerla. La tercera tiene que ver con cualidades excepcionales que pueden tener ciertas personas y que en razón de ellas ejerzan la dominación.

Para Mayntz una *estructura de autoridad* es: “...la división entre las facultades de decisión y de mando establecidas en reglas y papeles, de una parte, y las obligaciones de ejecución y obediencia de la otra.” (Ibíd, 125) Hay, como se puede observar, una distribución de las estructuras de autoridad, unos tienen la concesión de mandar y otros de obedecer, unos deciden y otros ejecutan.

Diversos factores afectan, de distinto modo a las estructuras de autoridad, estos pueden ser: el tipo de personas que participan, la capacidad con la que cuentan, la autonomía que quieren y pueden gozar, su disposición frente a los objetivos -generales y particulares-, los motivos que tiene cada individuo para participar en dicha organización. En este orden de ideas, Mayntz dice que entre mayor capacidad y disposición tenga un miembro, menor necesidad de control, vigilancia y amenaza de sanciones para con él. De ello la autora deduce que la conducta humana puede ser orientada tanto desde dentro como desde fuera. Se abren aquí dos posibilidades para conseguir que los miembros de una organización participen disciplinadamente, una es mediante: “el convencimiento y la influencia normativa” y otra es: “la presión, la amenaza del castigo y la vigilancia estricta”. (Ibíd, 128) Estas opciones pueden remplazarse la una a la otra, coexistir e incluso avenirse.

La presión, la fiscalización y la amenaza del castigo pueden ser desplazadas por la influencia normativa sobre el fuero interno de los miembros, con lo cual es descargada la autoridad externa. (Ibíd, 128)

Según Mayntz a los directivos de las organizaciones se les plantean las siguientes interrogantes: “¿Se consigue mayor rendimiento de los miembros por su libre voluntad o bajo presión?, ¿qué es más barato y más sencillo: la fiscalización autoritaria o la

adoctrinación normativa de los miembros?" (Ibid. 128) La decisión que tomen al respecto la harán desde el punto de vista que les asegure la mayor eficacia y ateniéndose también: "...al ordenamiento jurídico, a los convencionalismos sociales y a los valores vigentes de la época." (Ibid. 128-129) El medio que se seleccione, colaboración voluntaria o forzada, constituye por fuerza: "...una decisión valorativa socialmente delineada." (Ibid. 129)

Aunque Mayntz sólo observa como estructuras de la organización a lo que ella denomina estructuras: funcional, de comunicaciones y de autoridad. Apunta que el objetivo de la organización se divide en las estructuras antes mencionadas y que cada una de ellas se configura según lo que se persiga y dependiendo del momento sociohistórico en el que se encuentren. Sin embargo, atendiendo a la propia definición que la autora da de estructura, considero que el objetivo de la organización constituye otra estructura de la organización. Entonces éstas son: objetivo, estructura funcional, estructura de comunicaciones y estructura de autoridad. Hasta aquí dejo lo referente a las estructuras de la organización, para señalar brevemente lo que Renate Mayntz llama *tendencias del cambio estructural*

"Las organizaciones no son organismos que se desarrollan desde el momento de nacer hasta la madurez según leyes inherentes a ellos." (Ibid. 138) Sin embargo, la autora señala que existen ciertas *regularidades* en su desarrollo; ella se encarga de abondar en las tendencias de desarrollo de la organización que se relacionan con su crecimiento en magnitud y en edad, porque ambos tienen una función relevante en todos los tiempos y en todos los lugares. Menciona como otro tipo de tendencias del desarrollo, las que dependen de: "...factores especiales tecnológicos, sociales y de otra naturaleza que sólo se encuentran en determinadas circunstancias históricas o en determinados tipos de organizaciones." (Ibid. 138)

Durante la expansión de la organización, la edad y magnitud de la misma, se presenta un acentuado grado de estructuración, especialización y formalización, mientras que disminuye cuando logran una extensión y funcionamiento que permanecen más o menos estables. La formalización se convierte en necesaria e imprescindible cuando la magnitud supera la capacidad del superior para ordenar, revisar y controlar todas las actividades de todos sus subordinados.

Mayntz dedica un capítulo de su libro, exclusivamente, a analizar los asuntos referidos a los miembros de la organización. Indica que una organización para que exista y funcione debe llevar a cabo tres funciones: ganar miembros, conseguir que continúen en ella y hacer que realicen sus labores.

Este triple cometido es posible abordarlo desde dos perspectivas: una, organizacional y otra, personal. La segunda representa, para la autora, un punto de vista complementario para el estudio analítico de la organización. Desde la perspectiva organizacional es necesario preguntarse: cómo y por quién son reclutados los miembros, qué atractivos plantea la organización a los miembros; qué disposiciones utiliza ésta para lograr su permanencia y cooperación. Desde la individual: por qué motivos se hace alguien

miembro: por qué permanece en la organización y por qué razones cumple con la obligación de realizar sus tareas.

Mayntz se aboca inicialmente a tratar el cómo se hace el alistamiento de miembros, prefiere el término alistamiento, porque denota que el ingreso a la organización puede ser o no voluntario.

La forma cómo las organizaciones alistan a sus miembros está vinculada a la actitud que el miembro potencial tenga ante el objetivo de la organización y de las razones para su incorporación.

Mayntz señala que hay cuatro tipos de actitudes frente al objetivo: "puede estarse de acuerdo con él por considerarlo un valor en sí mismo, puede admitirse por coincidir con el propio interés, puede ser indiferente y puede ser rechazado." (Ibid, 144) Del mismo modo pueden identificarse actitudes de querer o no participar en la organización, independientemente, del valor que tenga para el sujeto el objetivo organizacional. Lo que determina que un miembro quiera ser incorporado, o no, a la organización depende de la combinación de ambas actitudes.

Las organizaciones que no se encargan de reclutar a sus miembros por sí mismas, no necesitan tener un departamento de reclutamiento y, aunque tampoco efectúan una selección, si necesitan contar con ciertos mecanismos de admisión e incorporación. Mientras que las que si reclutan por sí mismas a sus miembros, si tienen que realizar procesos de selección.

Las organizaciones que no tienen asegurado por ley o por coacción el reclutamiento de miembros se ven obligadas a brindar estímulos que les permitan ganar adeptos, entre estos estímulos se cuentan: beneficios económicos, personales, de reconocimiento social, de protección y representación de intereses sociales y personales, etc. Cada organización cuenta, en grados diferentes, con distintos incentivos. El estímulo que se ofrezca debe cumplir con los siguientes requisitos, si es que realmente quiere ser efectivo:

a) El objetivo organizacional debe contar con el reconocimiento social, debe ser considerado como algo digno de perseguirse.

b) Debe estar presente una norma de comportamiento social, o un grupo de personas que respalde dicho objetivo.

Los requisitos que las personas tienen que cumplir para ser reclutadas están dados por los puestos: a su vez, éstos se derivan del objetivo organizacional.

Dependiendo de los alicientes que ofrezca la organización, el reclutamiento puede ser activo o pasivo. Si están en la permanente búsqueda por incorporar miembros, entonces lleva a cabo un reclutamiento activo: también lo realiza, cuando por medio de contactos busca el candidato idóneo para un determinado puesto de trabajo. Mientras que hay otras

organizaciones que ofrecen alicientes tan seductores, que la gente puede volcarse en tumulto con el afán de ser reclutada por dicha organización, sin embargo, ello no significa que admitan a todos, la organización efectuará una selección.

El reclutamiento presenta algunos problemas especiales cuando a algunos miembros se les encomienda realizarlo pero sin decirles cómo y bajo que parámetros hacerlo, entonces ellos lo harán valiéndose primordialmente del bagaje de conocimientos con los que cuente. Los inconvenientes generados por esta situación son: a) que no pueden incorporar a todos los individuos que sean útiles a la organización, a menos que la cantidad de miembros que la conforman sea numerosa y que sean distinguidos en su círculo social y territorial, b) al paso del tiempo se va privilegiando una composición desproporcionada de los miembros, ya que los miembros iniciales buscarán gente en los estratos (sociales, políticos, religiosos, étnicos) a los que pertenecen. Si las vacantes son ocupadas por conocidos de los miembros de la organización, entonces el reclutamiento y selección dejará de ser impersonal y puramente cualitativo. Sin embargo, para algunas organizaciones es conveniente que los que ya sean miembros induzcan a individuos para que pertenezcan a ella. Los alistadores en este caso tienen que representar algo valioso, en algún aspecto, para el alistado.

La imagen de la organización y el tipo de miembros que la conforme pueden crear tendencias autoselectivas. Estas se distinguen porque los candidatos que se interesan por ingresar a una cierta organización tienen un determinado tipo de inclinaciones, comparten rasgos singulares con los otros.

Si una organización se limita a reclutar pasivamente, sin tener un objetivo concreto, sin una estructura organizacional firme, la selección se hace bajo criterios mínimos, incluso recurriendo a parientes y conocidos, el reclutamiento pierde su carácter objetivo y se acentúa la tendencia autoselectiva.

Los miembros potenciales deciden ingresar o no a la organización, dependiendo de la imagen que ésta les ofrezca.

Respecto al ascenso y el reclutamiento en la organización, la autora opina que, casi no hay organización que no efectúe ascensos y que ocupe todas las vacantes con candidatos externos.

Señala que el ascenso plantea problemas, tales como: 1) cómo aprenderá el sujeto que es ascendido a realizar su nueva función y, 2) qué actitud tomará el miembro respecto a su ascenso. Es decir, si de un grupo de iguales ascienden a uno de ellos, éste puede distanciarse bruscamente de su grupo, o por el contrario, inhibirse para ejercer su autoridad, debido a las relaciones personales que ha establecido con sus compañeros.

La organización tiene que lograr de algún modo que sus miembros actúen en concordancia con las funciones que les han sido asignadas; para ello pueden utilizar distintos medios de control: coercitivo, normativo o simbólico. El tipo de control tiene que coincidir con la actitud de participación que tenga el miembro. Por ejemplo, si el

reclutamiento es coactivo, los medios también tienen que serlo para conservarlos y obligarlos a que hagan lo que tienen que hacer.

Sin embargo, llega a suceder que a través del tiempo el miembro llega a identificarse de manera tal con el objetivo organizacional y con la organización misma, que su vínculo y el tipo de control se vuelven normativos.

La autora señala que en el miembro se encuentran las decisiones de permanecer o no en la organización y de realizar lo mejor posible o no su función, en estas decisiones se involucran sus intereses personales, en tanto que la organización le permita satisfacerlos, a través de sus propias tareas o como un medio que le permitirá acceder a mejores opciones. A menor número de opciones positivas, mayor disposición de permanecer en la organización y aceptar los requerimientos que se le piden.

Mayntz indica que la cohesión del grupo y el comportamiento de los miembros es importante para la consecución o no consecución de los objetivos organizacionales.

Las organizaciones grandes están conformadas por grupos pequeños. En esos grupos, el miembro de la organización está unido de modo inmediato a ella, colabora con otros miembros y tiene roces sociales permanentemente. El ambiente que se genera en dichos grupos ejerce en los miembros un poderoso peso sobre su conducta, más poderoso en tanto más potente sea la lógica interna y la afinidad de dichos grupos.

Mayntz señala que estudios empíricos han demostrado que los grupos formados al interior de la organización inclinan a sus miembros a gozar de una mayor conformidad y gusto por servir. El primer efecto se logra debido a que los grupos pequeños satisfacen las necesidades básicas de contacto humano y convivencia, y el segundo, a que los miembros de un grupo suelen actuar inflexible y amenazadoramente sobre el miembro que llega a contravenir o incumplir sus obligaciones; por eso los miembros evitan perder el reconocimiento de su grupo, evaden la posibilidad de ser menospreciados y repudiados por el grupo inmediato al que pertenecen. De esta forma, el grupo sostiene la autoridad supraordenada y hasta puede suplir la inspección directa. Pero los grupos no sólo alientan el estar de acuerdo, sino también pueden cambiar las formas de proceder que la dirección, de la organización, desea que posean sus miembros. El que los grupos se alienen para actuar en contra del objetivo organizacional, o en contra de la organización, resulta ser un considerable peligro.

El estilo de la dirección en una organización o en una unidad de organización afecta tanto los modos de proceder de los miembros conformes con sus labores como sobre sus actitudes. Por la vía psicológica de los miembros, un singular estilo de dirección puede provocar una transformación, pequeña o grande, en su actitud, la orientación puede ser positiva o negativa. Aún cuando los resultados de investigaciones arrojen resultados semejantes, no es posible dictar una máxima que designe el mejor estilo de dirección.

La forma de autoridad y el estilo de dirección de una organización están señalados por la necesidad que su objetivo manifieste, de la especificidad de las operaciones de custodia que tienen que desplegarse en cada caso, del tipo y la actitud de los miembros. Así pues, la dirección en los diferentes niveles y en los diferentes subconjuntos responsabilizados de diversas tareas fragmentarias no puede ser cortada con las mismas tijeras, incluso al interior de una organización singular.

La autora descarta pensar sólo bipolarmente a la dirección: democrática o autoritaria. De hecho, señala que una investigación realizada en seis compañías de seguros ponía al descubierto a tres tipos de jefes: liberales, autoritarios y burocráticos. Los jefes liberales se identificaban con sus subalternos, actuaban de una forma no autoritaria y no deseaban ser temidos; los jefes autoritarios, se identificaban con la dirección y utilizaban el temor como recurso para lograr la obediencia y, los jefes burocráticos no se identificaban ni con sus subalternos, ni con la dirección, no eran indulgentes ni sancionaban personalmente, sino que se amparaban tras las reglas y se presentaban como pretenciosos y miserables. La desproporción mayor no residía entre los jefes liberales y los autoritarios, sino entre éstos dos y los burocráticos, ya que los primeros admitían su responsabilidad, no así los terceros. En los grupos de los jefes burocráticos la tensión era mayor que en los otros grupos y también los jefes burocráticos eran los menos queridos.

En el capítulo siete de su libro, Mayntz expone algunos aspectos para medir y lograr la idoneidad de la organización.

Entre los aspectos que resalta, de manera general, para que la organización sea lo más idónea posible, se encuentran: contar con un objetivo claramente definido; contar con una estructura organizativa y de funcionamiento sólido; cuando haya necesidad, tomar decisiones racionales; prever, dirigir o corregir las situaciones imprevistas.

La conveniencia y la utilidad de la organización se puede saber en la medida que exprese con exactitud en qué consiste su objetivo y cómo puede realizarse.

La búsqueda de una medida de rendimiento se presenta problemática cuando una organización no ha establecido clara y unívocamente o cuando trata de alcanzar al mismo tiempo varios objetivos, sin haberlos jerarquizados.

Para conocer lo que llama la idoneidad de la organización, Mayntz indica que es necesario conocer puntualmente en qué estriba el objetivo de dicha organización y cómo pueden determinarse sus resultados. De este modo, se obtendrá un patrón de medida para conocer nivel de rendimiento de una organización y se podrá cuestionar además qué aspectos inciden sobre el mismo de una forma positiva o negativa.

El rendimiento de una organización se deriva de tres considerables conjuntos de factores:

- a) De los *medios disponibles*, dentro de éstos se consideran: el capital, las materias primas, los medios técnicos auxiliares, los miembros, el tiempo y la energía destinados por ellos.
- b) Del *proceso de transformación*, que para la autora significa la estructura y funcionamiento de la organización.
- c) De las *condiciones ambientales* que aunque no afectan excesivamente su rendimiento, según la autora, tendrán que ser consideradas como circunstancias estables, en el momento que se hace la apreciación.

La eficacia del rendimiento suele medirse desde la perspectiva económica basándose en la comparación realizada entre las entradas y las salidas. Será más eficaz la organización que logra hacer más con menos. Desde la perspectiva sociológica, una organización es eficaz en la medida que logre tener y mantener aquellos presupuestos que aseguran un rendimiento constante, así como una buena relación, por un prolongado lapso de tiempo entre las entradas y los beneficios obtenidos.

Toda organización que persiga un rendimiento eficaz tiene que: 1) Mantener y proteger sus medios disponibles; en especial, manteniendo el número necesario de miembros, así como su buena disposición para cumplir con sus cometidos. 2) Regular adecuadamente sus relaciones con el entorno que la rodea, tratando que los medios que necesita para cumplir su objetivo, sean suplidos permanentemente. 3) Mantener su estructura y su funcionamiento; es decir, el proceso de transformación de los medios debe de guardar un cierto nivel de integración y rehuir o reducir a un mínimo las rigideces, las contrariedades y las situaciones de desintegración. 4) Debe contar y mantener una capacidad de adaptación, debe estar preparada para actuar ante hechos que modifiquen su funcionamiento, sin que ello signifique su desintegración. Esta capacidad de adaptación también tiene que ver con el uso de nuevas tecnologías e incluso con el cambio de la propia estructura de la organización con el fin de proporcionarle una mayor idoneidad. Para Mayntz, una forma de medir sociológica y adecuadamente la eficacia del rendimiento organizativo, se da considerando la relación entre el input y el output (perspectiva económica), junto a los cuatro factores antes señalados.

Las decisiones racionales que se toman en la organización guardan mayor importancia sobre todo cuando se trata de la conformación de la organización y en la interpretación del objetivo en estructura y procesos.

La autora señala que el estudio de la toma de decisiones racionales dentro de la organización, ha sido objeto de estudio de la *Teoría matemática de los juegos y las decisiones y el Modelo cibernético*, sin embargo, manifiesta en acuerdo con Herbert Simon, esta teoría esta basada sobre supuestos inexactos que le conceden al ser humano una erudición práctica y una infinita facultad para hacer cálculos. Pese a ello, señala que ambos son ideales de modelos a los que hay que aspirar. Indica, en ese sentido, que pueden hacerse conjeturas sobre cuáles son los supuestos que deberían ser observados para poder conducirse de una manera adecuada; y que una vez realizadas dichas conjeturas puede procurarse producirlas, al menos de forma aproximada, y brindar de este modo una disposición más racional a la adopción de decisiones específicas.

En la práctica suele suceder que para decidir, no se haga una elección acertada entre las distintas alternativas, sino más bien, se recurre a procedimientos que han sido utilizados una y otra vez, sin que se haya comprobado su eficacia, o en función de sus preferencias personales, puntos de vista derivados de su propia visión del mundo, de sus valores o de otra índole que tienen poco o nada que ver con el objetivo organizacional. Sugiere que en lugar de que una extensa predicción de los efectos posibles derivados de la elección entre una u otra alternativa ocupe el lugar primordial dentro de la toma racional de decisiones, lo sea la adaptación y la corrección posterior. "Esto significa que se tomen (sin ayuda de cerebros electrónicos) decisiones bien deliberadas con el fin de calcular la mejor estrategia, que se analicen sus consecuencias, se comparen con el resultado deseado (no con el máximo posible) y en su caso, sean corregidas." (Ibíd. 181)

En toda organización suele pasar que tienen lugar hechos que no se anhelen y que muchas veces, tampoco se prevén, son consecuencias imprevistas. Dichas consecuencias pueden ser producto: a) del escaso conocimiento que se tiene de las complejas relaciones entre los diferentes elementos organizativos, b) del desconocimiento acerca de las respuestas psicológicas de los miembros, de sus intereses, sus anhelos, sus hábitos, sus valores y sus conductas, y, c) de cambios generados en el medio exterior, pero que desata cambios en la organización.

Las consecuencias imprevistas pueden tener una carácter tanto negativo, como positivo, pero de cualquier forma, para la autora, tomar en cuenta las consideraciones expresadas en torno a la organización permitirá preverlas, orientarlas o corregirlas.

2.2.2.- Jean Guiot

Jean Guiot retoma la definición, libremente según aclara, que Leavitt da de organización para estructurar su libro denominado *Organizaciones Sociales y Comportamientos*, además de ser la única definición que ofrece como tal a lo largo del libro, la cual reza como sigue: "*... toda organización puede considerarse como un sistema en el que intervienen cinco categorías de variables interdependientes: objetivos, estructuras, tecnologías, medio ambiente y composición social (miembros, grupos, etc.). Como estas variables están vinculadas entre sí por relaciones de dependencia recíproca, los cambios sensibles que se produzcan en una de ellas, traerán consigo repercusiones sobre las restantes variables.*" (1985, 15) Al igual que Mayntz, Guiot considera a la organización como un sistema interrelacionado que al ver afectada una de sus partes, las restantes también lo son.

Siguiendo el orden de los elementos que constituyen la organización según Leavitt, mencionaré las características más importantes de cada uno de ellos, enfatizando los que pueden ser equiparables a las estructuras de organización que señala Renate Mayntz.

Aclarado lo anterior iniciaré con la presentación de lo que Jean Guiot dice y retoma de Charles Perrow en su texto acerca de los objetivos. Guiot dice que existen objetivos organizativos que pueden ser divididos en tres: oficiales, operativos y operativos no oficiales; basándose en Perrow divide los segundos en: productos u outputs de la organización, modos de funcionamiento y características de los productos.

Objetivos Organizativos

A.- Los *objetivos oficiales* suelen ser formulados en términos generales e imprecisos. Se sitúan en el nivel más alto dentro de la jerarquía de objetivos. No tienen carácter operativo, ya que no mencionan actividades o procedimientos necesarios a realizar para alcanzarlos.

B.- Los *objetivos operativos* señalan las metas que efectivamente persigue la organización. Son los medios elegidos para alcanzar en la práctica los objetivos organizativos propuestos. Están inscritos dentro de la política oficial vigente de la organización. Charles Perrow menciona que hay tres tipos de objetivos operativos que a continuación menciono y explico brevemente:

a) Los objetivos que están relacionados con la producción u outputs de la organización, como el autor dice: "Expresan una elección en cuanto a la naturaleza de los productos que se van a proporcionar (bienes, servicios, etc.) y su diversificación." (Ibid, 19)

b) Los que se refieren a los modos de funcionamiento que puede adoptar una organización. Son los que ayudan a configurar la naturaleza de la misma, es decir, según sean las ideas que predominen en ella, así serán las formas de organización que adopten, lo que hará posible identificarlas como democráticas o autoritarias, tendientes a la centralización o a la descentralización, etc.

c) Los que se refieren a las características de los productos: "...es decir, las propiedades que se desea tengan los frutos de las actividades organizativas." (Ibid, 20) Propiedades tales como: calidad, exclusividad o novedad. Este tipo de objetivos requiere un alto grado de especialización y competencia para alcanzarlos.

C.- Los *objetivos operativos no oficiales* son actividades, procesos y procedimientos que se llevan a cabo dentro de la organización estando fuera de la política oficial vigente de la misma: "...se relacionan con los intereses de miembros o de grupos que algunas veces actúan impidiendo la consecución de los objetivos." (Ibid)

A partir de lo antes visto, podemos destacar algunas características importantes de los objetivos:

a) A medida que van descendiendo en la escala jerárquica se va acentuando su carácter operativo y empiezan a definirse de manera específica las actividades para lograrlo.

b) Las actividades son expresadas mediante instrucciones o prescripciones que se reúnen para formar lo que Guiot llama roles. Cada rol está conformado por un componente programado (tener que hacer) y un componente discrecional (poder hacer).

c) Existe una correspondencia entre la jerarquía de objetivos organizativos y la jerarquía de los roles que deben ser desempeñados dentro de la organización.

d) Dentro de la jerarquía de objetivos organizativos, un objetivo puede ser a un mismo tiempo medio y fin.

e) Todo objetivo requiere desglosarse en un conjunto de actividades específicas y precisas, en función del nivel jerárquico a que vaya dirigido.

En relación al establecimiento de objetivos, el autor manifiesta estar de acuerdo con lo que Cyert y March afirman respecto de la señalización de objetivos en la organización: "...las organizaciones no tienen objetivos, sino hombres que los fijan." (Ibid. 18) Esta afirmación deriva de dos cosas: una, cuando se declara que la organización establece sus propios objetivos, se entiende como si la organización fuera un ser, con la capacidad de pensar, proceder y funcionar por sí misma; la otra cosa, la constituye el dar por hecho que dentro de la organización no se encuentran diferencias de opiniones e intereses: al creer que no hay discusión alguna respecto al objetivo y los medios propuestos para alcanzarlo: "...las organizaciones no tienen una existencia independiente de la actividad de sus miembros por lo que son raras aquellas en las que se da un consenso tan acusado." (Ibid) En suma, son los hombres los que fijan los objetivos de las organizaciones, lo que implica diferencias de opiniones e intereses al respecto.

Toca el turno ahora a *Las Estructuras*, que Guiot designa como: *estructuras formales y estructuras organizativas*. A continuación ahondaremos en el estudio de ambas.

Para describir las *estructuras formales* recurriremos a la siguiente cita: Estas "...consagran la división de las tareas y la jerarquización de los roles; esencialmente son programas en los que se amalgaman de una manera más o menos coherente intenciones y prescripciones sobre lo que debe hacerse y, de una manera aproximada, la forma más apropiada para hacerlo (por ejemplo, las definiciones de objetivos, de roles, de reglas y de procedimientos." (Ibid. 32) Las estructuras formales constituyen el aspecto reglamentado: las normas, procedimientos y procesos que debieran regir la vida organizativa. Sin embargo, según Guiot, pocas veces, o en muy raras ocasiones, suelen respetarse y llevarse a cabo las acciones tal y como han sido previstas en dichas estructuras: ya que los miembros suelen realizar sus actividades tomando en cuenta lo que ellos piensan que debe ser en razón de las circunstancias, es decir, actúan en función de sus propias definiciones de la situación, dejando de lado las prescripciones que debieran guiarlos. Además de que muchas veces las estructuras formales existentes entorpecen más de lo que facilitan las tareas de los miembros, departamentos, unidades, etc.

Generalmente las estructuras formales en la organización aparentan ser productos de carácter racional, reflexivo y deliberado, sin embargo: "...en realidad son el producto de un juego de circunstancias y de factores, que hacen muy discutible lo racional de su elaboración y de sus transformaciones a lo largo del tiempo." (Ibid. 32) Guiot concluye acerca de estas estructuras: su validez dentro de la organización es muy limitada, por ello sólo son capaces de darnos una idea muy pequeña y pobre de lo que realmente sucede en ella, ya que no dan cuenta del conjunto de actividades que efectivamente se desarrollan en la práctica.

Complementando la idea anterior, y pasando a las estructuras organizativas, es conveniente aclarar que las estructuras formales: "Sólo describen parcialmente las estructuras organizativas, que son inseparables del funcionamiento concreto de las organizaciones." (Ibid. 33)

El autor define a las *estructuras organizativas* de la manera siguiente: Estas: "son esencialmente concatenaciones de roles o núcleos de actividad más o menos recurrentes, que se asocian entre sí por relaciones de interdependencia. Estas actividades y relaciones se rigen por expectativas que, (...), sería erróneo considerar que están contenidas íntegramente en las prescripciones formales." (Ibid. 34)

Distingue el autor en éstas, dos grandes e importantes características: la anatómica y la operativa. La primera se refiere a la morfología que en un momento dado presente una organización; específicamente se refiere al tamaño, forma y división de departamentos. El tamaño tiene que ver con el número de miembros que la integran, sin embargo, conocer dicho número no resulta ser una tarea fácil, por el contrario, muchas veces, se convierte en una gran empresa. La forma se refiere a la jerarquía de roles que se establezca -gran o reducido número de niveles jerárquicos-, en virtud de ello será designada como una organización alargada o achatada. También aquí se señala la existencia de los "abanicos de subordinación", es decir, se conoce el número de subordinados que dependen de un mismo superior. La división de departamentos: "Consiste en la división de las actividades organizativas bajo la forma de unidades creadas según muy variados principios." (Ibid. 36)

La segunda, la característica operativa de las estructuras organizativas, esta conformada por las *estructuras de autoridad*, *estructuras de actividades* -estructuras funcionales, según Mayntz- y *estructuras de control*. Cada una de éstas será expuesta a continuación:

Guiot dice que: " Las estructuras de autoridad consagran la distribución del poder legítimo entre los niveles jerárquicos. Ratifican el derecho de algunos miembros a ejercer una influencia sobre los demás, dentro del dominio de algunas actividades delimitadas (esferas de autoridad)." (Ibid. 92) Puede parecer contradictorio, pero éstas estructuras tienen un carácter eminentemente formal, ya que son disposiciones legales de lo que un miembro, de acuerdo a su posición dentro de la organización, puede hacer legítimamente, sin embargo, no indica lo que en efecto ocurre al respecto, ya que el poder legítimo o autoridad no son la única base de poder. Como señala Guiot, existen los poderes de:

competencia, de referencia e informativos. Brevemente los explico: El *poder de competencia* es el que ejerce el experto debido a que se le percibe como el poseedor de grandes conocimientos y experiencias; el *poder de referencia* consiste en que al ser querido y admirado, se piense y se actúe del modo que señale el dueño de dicho poder; y, el *poder informativo* resulta de poseer informaciones decisivas, para la toma de decisiones, en beneficio de la organización. Nuestro autor cita a Amitai Etzioni, quien dice que existen tres tipos de poderes, que son: poder normativo (las relaciones están normadas y hay una interiorización de reglas), poder de recompensa (la posibilidad de conceder ventajas y recompensas diversas) y poder de coerción (la posibilidad de infligir castigos). En conclusión, no se utiliza un poder único para lograr los cometidos organizacionales o personales, siempre hay una combinación de ellos en el ejercicio del mismo.

El tema del poder, de las estratificaciones y relaciones de poder no se agota tan fácilmente, por lo cual, volveremos a él páginas adelante.

Como mencioné párrafos atrás, las *estructuras*, que Guiot llama, *de actividades* son equiparables a las que Renate Mayntz llama estructuras funcionales. Estas estructuras de actividad se expresan en tres dimensiones, que el autor designa del siguiente modo: especialización, estandarización y formalización.

La dimensión de especialización manifiesta el grado de desglosamiento de las actividades en tareas diversas. La dimensión de estandarización señala el grado de sujeción de las tareas a reglas y procedimientos. La dimensión de formalización señala, a decir de Guiot, "...el carácter más o menos oficial de dichas reglas y procedimientos." (Ibid, 38) Estas dimensiones se relacionan entre sí de tal manera que si una sufre un cambio, las otras también, es decir, sufren un cambio directamente proporcional.

Por otro lado, las *estructuras de control*: "...presuponen la existencia de criterios (normas estandarizadas) que permiten valorizar en qué medida se han realizado los objetivos prefijados." (Ibid, 39) En general, se refieren a la comparación de los resultados y o productos obtenidos con lo fijado previamente como mínimos estandarizados aceptables. Es indispensable que las normas estén expresadas concreta y puntualmente, para que los miembros encargados de acatarlas no tengan problemas en la consecución de sus objetivos. Esta concreción y puntualidad se alcanza, más fácilmente, cuando los objetivos tienen un carácter operativo. Las normas de estandarización suelen provocar en los miembros la impresión de estar bajo una inspección y valoración constante. Cuando el nivel de éstas es fijado en un grado muy alto se pueden generar sentimientos de aversión y desaliento entre los elementos de dicha organización. Por lo cual, señala Guiot que las estructuras de control frecuentemente son insuficientes para provocar los frutos deseados. Su insuficiencia también reside en que muchas veces no hay una retroalimentación adecuada y o a tiempo para los miembros, acerca de su rendimiento; o puede ser que los miembros practiquen una oposición activa al sentir que no son considerados justamente. Los sentimientos de aversión, desaliento y oposición se harán más sentidos en la medida en que las estructuras de control insistan más: "... en aspectos relativamente secundarios del funcionamiento organizativo, o cuando den mayor importancia a los aspectos punitivos que

al aprendizaje a partir de los errores cometidos.” (Ibid. 40) De acuerdo con Jean Guiot las estructuras -de autoridad, funcionales y de control- están vinculadas directa, estrecha y recíprocamente con el comportamiento de la organización.

El autor apunta que el diseño de las estructuras formales ha sido objeto de un estudio generalizado y sistemático. De ello se ha derivado la idea de que puede haber soluciones universales para los problemas estructurales de las organizaciones; lo cual suele resultar ser erróneo, recordemos que cada organización tiene aspectos anatómicos y operativos que la hacen única, aún cuando pueda compartir con otras ciertas características. Dentro de esta línea, el autor evoca la existencia de dos concepciones para el diseño de dichas estructuras: el enfoque clásico y el movimiento de las relaciones humanas.

El enfoque clásico está representado por Max Weber, Henry Fayol, Frederick Taylor. La contribución común de estos autores fue: pensar a las organizaciones como si fueran máquinas. “Desde este punto de vista, la organización será tanto más eficaz y su funcionamiento interno eficiente cuanto su diseño estructural más se adapte a principios que *prescriben invariablemente la fuerte especialización de tareas, la estandarización rigurosa de los roles y la formalización precisa de reglas y procedimientos.*” (Ibid. 40, subrayado mío) Como características de este tipo de diseño podemos reiterar las siguientes: alto grado de especialización, estandarización y formalización. Además de la existencia de una jerarquización de funciones que indica que a cada puesto le corresponde una cantidad fija de autoridad, responsabilidades y competencias. La relación entre los puestos es impersonal, se excluye por completo miramiento alguno sobre la vida personal de jefes y subordinados. Si aparecen conflictos organizativos, se entienden sólo bajo la lógica de que hubo errores en la construcción de las estructuras.

El movimiento de las relaciones humanas, por el contrario, pone el acento en: “...la importancia de los procesos de motivación y de grupo” (Ibid. 41) Este movimiento es encabezado, según Guiot, por Likert, quien propone un conjunto de señalamientos -tan normativos como los propuestos por el enfoque clásico- nada más que encaminados a subrayar el valor que tiene, en el diseño de estructuras, facilitar el trabajo en grupo y que las relaciones entre superiores y subordinados se basen en una confianza mutua. Señala, también, que debe apreciarse e incluso promoverse la participación de los miembros subordinados para la toma de decisiones y el establecimiento de los objetivos, asimismo deben tomarse en cuenta sus opiniones y sugerencias.

Recuperando el planteamiento de Guiot respecto a la concepción que tienen tanto los autores del enfoque clásico como los de las relaciones humanas de que se pueden aplicar de manera universal y en forma absoluta en todas las organizaciones las ideas y soluciones que proponen respectivamente, coincido con él en que ninguna de estas posiciones son válidas, ya que dentro de sus planteamientos teóricos se ignoran y/o se excluyen, dejando de lado que dentro de una organización coexiste tanto una división técnica del trabajo, como una división social del mismo, lo que implica posibilidades distintas de acceso al poder, al prestigio y a las ventajas que conllevan los dos primeros. La división técnica del trabajo se encuentra expresada dentro de la organización mediante la disposición de roles y la

diferenciación funcional, dicha división está expresamente reconocida por el Enfoque Clásico que, al mismo tiempo, desatiende la división social, que se refiere al contexto socioeconómico en el que existe la organización, y los orígenes sociales -que determinan en gran parte creencias, actitudes, preferencias e intereses- de los miembros que la conforman. Por otro lado, los teóricos de las relaciones humanas convierten al aspecto social (división social del trabajo) en lo preeminente y relevante dentro de la organización, menoscabando así la importancia del aspecto formal (división técnica del trabajo) dentro de ella.

Continuamos con una breve exposición acerca de la *tecnología* como variable organizativa. En este apartado, Guiot pone de relieve: "el carácter social de las tecnologías." (Ibid. 56). Toda organización está configurada por un sistema técnico y un sistema social, que conforman lo que se ha dado en llamar sistema sociotécnico, que implica que todo sistema técnico pone en marcha un sistema social, con el cual tiene vínculos muy estrechos. Podemos decir que a todo sistema técnico (tecnología: máquinas y aparatos) corresponde un sistema social (actividades y actitudes de los hombres que han de asegurar el desempeño del primero).

La siguiente variable organizativa es: el *medio ambiente*. Recordemos que vamos siguiendo el orden que Leavitt señala en su definición de organización. Como ya habíamos mencionado, los autores clásicos sobre el diseño de las estructuras organizativas, hacen caso omiso del medio ambiente en que funcionan, interesándose única y exclusivamente en los procesos internos de ésta. También dijimos que las teorías de las relaciones humanas: "...centran su atención en los procesos motivacionales y de grupos que hay tras de estas estructuras (estructuras formales)." Sin embargo, ambos enfoques siguen concibiendo a la organización como un sistema social cerrado, no dando importancia a las condiciones externas del contexto en que se encuentra inmersa ésta. Guiot señala la existencia de una teoría denominada: *el enfoque de los sistemas abiertos en el estudio de las organizaciones sociales*, que señala: "...una organización no es un universo cerrado sino un sistema abierto, cuya existencia misma depende de las transacciones que lleve a cabo con su medio ambiente." (Ibid. 60) Transacciones sumamente necesarias porque le permiten asegurar la permanente consecución de su ciclo de vida, expresada de la siguiente manera: entradas-salidas-entradas o como diría Guiot: inputs-outputs-inputs.

Tanto los teóricos del enfoque clásico como los de las teorías de las relaciones humanas conciben el diseño de las estructuras organizativas desde la óptica de la eficiencia interna, por su parte los teóricos del enfoque de sistemas abiertos, incorporan la idea de la adaptación de la organización a su medio ambiente.

Según el autor, el medio ambiente de una organización puede ser concebido en tres niveles dinámicos, que son: ambiente general, nivel intermedio y ambiente particular. El primero se relaciona con los ámbitos político, social, económico, jurídico, cultural, educativo que impactan a todas las organizaciones de una sociedad determinada. El nivel intermedio se refiere a que la organización pertenece a un sector de actividades específico (por ejemplo: la educación). El último nivel, está compuesto por las actividades

organizativas que, en esa organización particular, acaecen y en las que participan: clientes, proveedores, competidores, sindicatos, organismos gubernamentales.

Guiot señala que hay tres dimensiones que configuran a los elementos constitutivos del medio ambiente, éstas son: estabilidad-inestabilidad, homogeneidad-heterogeneidad y hostilidad-actitud favorable. El primer par se refiere a la frecuencia (mayor o menor) de cambios que pueden presentarse sin previo aviso dentro de las preferencias de los clientes, en las innovaciones tecnológicas y en las condiciones para obtener materias primas. El segundo par se refiere a que entre más pluralidad en los productos de una misma organización, mayor heterogeneidad de clientes habrá en su medio ambiente. El tercero apunta hacia que dependiendo de las grandes, pequeñas o nulas oportunidades jurídicas, económicas, políticas, culturales, etc., que se le brinden a la organización, podrá caracterizar su medio como hostil o favorable. Menciona Guiot que las dimensiones señaladas permiten definir el medio ambiente así como los subambientes o sectores organizativos.

Jean Guiot dice que estudios empíricos acerca de la estructura organizativa y el medio ambiente han dado pie a la formulación de una corriente teórica que se denomina "Teoría de las contingencias". Entre los autores que pueden ubicarse dentro de esta corriente se encuentran: Burns y Stalker, Lawrence, Lorsch, Woodward, Thompson, Child y Perrow. La teoría de las contingencias pone de relieve la imposibilidad de diseñar estructuras organizativas sin tomar en cuenta la existencia de contingencias. Es por ello que esta teoría señala lo infructuoso que resultan las recetas universales propuestas por los enfoques clásico y de las relaciones humanas. Entre los factores contingentes se cuentan, dependiendo de cada autor: la tecnología, el medio ambiente, el tamaño de la organización, las diferencias entre las necesidades y las expectativas de los miembros, por mencionar sólo algunas. Nuestro autor concluye al respecto: "... las organizaciones funcionan en un contexto de contingencias múltiples." (Ibíd, 69)

Proseguimos con una breve presentación acerca de la organización y la composición social. El autor define a la *composición social* como: "...un conjunto de hombres interdependientes en ciertos sentidos, pero que también pueden estar separados entre sí por discrepancias más o menos profundas." (Ibíd, 78) Las organizaciones agrupan individuos que generalmente tienen intereses, valores y predilecciones distintos que inclusive pueden ser antagónicos, sin embargo, como menciona Guiot los miembros se relacionan de distinta manera, para caracterizar los modos de vinculación y el tipo de dependencia que pueden tener los miembros en las organizaciones, retoma los tipos de vinculación que distingue Ftzioni. A cada forma de vinculación le corresponde un tipo de poder, la relación es la siguiente:

- a) Vinculación moral-Poder normativo (Adhesión)
- b) Vinculación calculada-Poder remunerativo (Intercambio)
- c) Vinculación forzada-Poder coercitivo (Imposición)

Como habíamos mencionado líneas atrás *el poder* se caracteriza por ser un concepto complejo y multiabordado. En un intento por relevar algunas características de este concepto, retomamos algunas ideas expresadas por el autor, en el capítulo sexto, de su texto. llamado *Estratificaciones y relaciones de poder*.

Toda organización tiene una composición social, que se expresa, entre otras cosas, con su estratificación (división entre clases y grupos de miembros), la cual genera relaciones de poder. "Basadas en un orden negociado y con frecuencia precario, las organizaciones reúnen a un conjunto de personas que son interdependientes y a la vez están divididas por las estratificaciones inherentes a la división técnica y social del trabajo." (Ibid, 99)

Iniciaremos con lo que Guiot dice respecto de las relaciones de poder. Dichas relaciones pueden encontrarse en los tres sistemas que constituyen a la organización, estos sistemas son: legislativo, judicial y ejecutivo. El legislativo se refiere a la formulación de políticas, procedimientos y objetivos organizativos. El judicial realiza los procesos de interpretación y aplicación de las reglas a situaciones particulares. El ejecutivo esta fijado en la ejecución de las alternativas elegidas por el legislativo. "Estos tres sistemas forman en realidad una trama de las relaciones de poder de importancia capital, porque sus acciones afectan a toda la composición social. Estas relaciones de poder son a un tiempo el origen y el resultado de las estratificaciones de la composición social, para formar subgrupos polarizados en distintos grados." (Ibid, 88)

En este apartado, Guiot analiza además las nociones de *influencia, poder y autoridad*, porque señala que suelen ser confundidas conceptualmente. Considera que el poder tiene un carácter potencial: "que denota la capacidad de ejercer una influencia positiva." (Ibid, 89) La autoridad se refiere al poder legítimo, es aquel que dota a un individuo del: "... derecho a ejercer un control sobre determinadas personas en ciertas circunstancias." (Ibid, 89) La disposición de este poder esta relacionada con la posición que se ocupa dentro de la organización.

Aunque el liderazgo no se considera específicamente dentro de la definición que anotamos en un principio: me pareció interesante incluir este tema que Guiot aborda en el capítulo noveno de su libro y que denominó *Liderazgo, toma de decisiones y participación*, aborda distintas teorías acerca de los tipos de liderazgo, la participación de los líderes y los miembros en la toma de decisiones. Expone en este apartado los siguientes tipos de liderazgo:

- Liderazgo y personalidad
- Liderazgo y comportamiento
- Liderazgo y situación
- Liderazgo y teoría funcionalista

Los primeros tres se distinguen por pertenecer al rango de liderazgo formal, el último esta vinculado con el liderazgo no formal.

El liderazgo, desde una concepción simplista, es considerado la fuente primordial de los logros y o fracasos de la organización. A su vez, ésta es considerada como una colectividad de individuos. Los problemas organizativos se entienden, desde esta perspectiva: "...como resultado de acciones u omisiones de los líderes (...) Como si los líderes actuaran sobre un medio organizativo maleable según su voluntad e inspiración." (Ibíd. 133) Desde este punto de vista, el liderazgo es considerado como una cualidad individual, es decir, que para ser líder es necesario contar con determinadas características personales, que son consideradas sólo exclusivas de un cierto tipo de hombre. Sin embargo, investigaciones empíricas, consistentes en comparar grupos de líderes con grupos de subalternos, han demostrado que los atributos personales de los primeros no son exclusivos de ellos. Estas investigaciones han demostrado también que las cualidades apreciables y necesarias para los líderes, cambian de una organización a otra. Guiot señala como conclusión general al respecto: "No parecen existir atributos personales propios de los líderes que sirvan para distinguirlos de los subalternos. Por esta razón, se ha desviado la atención hacia el comportamiento de los líderes y hacia la eficacia con la que asumen su papel de liderazgo." (Ibíd. 134)

Las investigaciones respecto al liderazgo y el comportamiento y los estilos de liderazgo dentro de éste se basan en el grado de correspondencia entre las variables: *tipo de comportamiento de los líderes* y la *eficacia de su liderazgo*. La hipótesis que subyace en este señalamiento es que: "...el estilo de mando que caracteriza al líder determina el nivel de rendimiento que logra el grupo (o la unidad organizativa) que le está encomendado." (Ibíd. 134)

Guiot menciona que unos investigadores de la Universidad Estatal de Ohio mediante un análisis factorial encontraron dos dimensiones primordiales que permiten identificar los modos de mando que presentan los líderes. Estas dimensiones han sido llamadas: dimensión consideración y dimensión estructuración. La primera señala conductas en el líder que demuestran interés, respeto y confianza hacia sus subalternos. La segunda apunta hacia la actuación del líder para estructurar y asegurar el cumplimiento de las tareas de sus subalternos. El estilo de liderazgo puede ser valorado en cualquier momento dentro de los grados -bajo o alto grado- de las dimensiones antes mencionadas. Las valoraciones se realizan mediante la aplicación de cuestionarios tanto a los subordinados como a los líderes. Los que presentan un elevado grado en la dimensión consideración generan en sus subordinados una mayor satisfacción, que se refleja en menos ausentismos y quejas, que los líderes que obtienen una baja calificación en esta dimensión.

El modelo de Fiedler considera dos variables: liderazgo y situación. El primero considera las características y necesidades de la personalidad. El segundo define ciertos aspectos de la situación en la que se desarrolla el liderazgo. Fiedler emplea una escala compuesta por conjuntos integrados por ocho pares de adjetivos antagónicos, por ejemplo: eficaz-ineficaz, amable-hostil. El resultado que se deriva de la aplicación de esta escala se denomina calificación LPC (Colaborador Menos Preferido o Least Preferred Coworker) e indica, si la calificación es alta, que se tiene una apreciación favorable del líder, por el

contrario, si la calificación es baja señala una apreciación desfavorable, en el modelo de Fiedler la calificación LPC trata de predecir el nivel de eficacia que obtendrá el líder y su grupo.

Hay tres aspectos constitutivos (o variables) de la situación:

a) El nivel de estructuración que presentan las tareas que deben ser efectuados. Se dice que una tarea esta estructurada cuando el objetivo que se debe alcanzar esta claramente descrito así como la validez de los medios propuestos para lograrlo.

b) La disposición de poder del líder en función del lugar jerárquico que ocupa. El poder del líder es mayor mientras más posibilidad tiene de articular poderes (legítimo, remunerativo y normativo).

c) La clase de relaciones interpersonales que existen entre el líder y sus subordinados. Se refiere especialmente a la aceptación que tenga el líder ante sus subordinados. Fiedler utiliza para definir toda situación de liderazgo las variables antes señaladas, en sus valores extremos: "(las tareas son fuertemente estructuradas o poco estructuradas; la cantidad de poder es elevada o escasa; las relaciones entre el líder y los subordinados son buenas o malas)." (Ibid, 138) De la combinación de estas tres variables se pueden derivar ocho situaciones que Fiedler designa como típicas y que apuntan al diagnóstico de situaciones más o menos favorables. En resumen, este modelo pretende pronosticar la eficacia de liderazgo en función del estilo peculiar de mandar del líder y de la situación en la que se desarrolla el grupo.

El liderazgo visto desde la teoría funcionalista resulta una concepción diferente a las anteriores, ya que en este enfoque no solamente se considera líder al que ocupa una elevada posición jerárquica dentro de la estructura formal de la organización, como es el caso del líder formal, sino que considera líder a todo aquel: "...que cumple una función útil para el sistema", y realiza lo que Guiot llama *actos de liderazgo*. (Ibid, 143) Cualquiera que manifieste conductas funcionales para la organización es considerado líder, no sólo los que legalmente han sido designados para un puesto de alta jerarquía, como sucede en las teorías clásicas.

Los actos de liderazgo de los que habla Guiot se caracterizan por ser el producto de procesos de influencia. Para poder ejercerla es fundamental contar con una cantidad importante de poder, aquí entran en juego las distintas bases de poder (de referencia, informativos y de competencia), es decir, cualquiera de los miembros subordinados pueden poseer algún o alguno de estos poderes y pueden utilizarlo(s). Guiot invita a que el líder formal haga uso de otros poderes, además del legítimo que es con el que cuenta.

2.3 ORGANIZACIÓN ESCOLAR

2.3.1.- Angel San Martín y Francisco Beltrán

He decidido retomar algunos elementos del capítulo uno y dos del texto *Guía para el Estudio Organizativo de Centros Escolares*, producto del esfuerzo conjunto de Francisco Beltrán Llavador y Angel San Martín Alonso, porque nos permite aproximarnos al estudio de la Organización Escolar. Los capítulos se titulan respectivamente **Introducción a la organización del centro escolar** y **Componentes del objeto estudio**, del cual destaco el apartado denominado "La descripción de los elementos organizativos". Dichos elementos son los que configuran a la organización de la institución escolar.

Los autores plantean que para estudiar a la organización escolar es necesario hacerlo desde un marco teórico que la vislumbre como una totalidad con dimensiones tanto estáticas como dinámicas y en ese sentido ellos señalan: "...algunos conceptos (...) actúan como puntos nodales en la red de todo el tejido organizativo." (1993, 5)

Angel San Martín y Francisco Beltrán señalan como los aspectos claves o nodales de la organización los siguientes:

- A) Las metas
- B) La autoridad y el poder
- C) La toma de decisiones
- D) La organización y su entorno
- E) El control
- F) La evaluación

A) Las metas de la organización. Dentro de éste apartado comienzan afirmando que la organización de las escuelas responde a intereses generados alrededor de una problemática y a la percepción compartida que tienen de ella un conjunto de personas. Destacan que dentro de una Institución Escolar los grupos o las personas que tienen que participar en la solución de problemas son múltiples y pertenecen a diversas instancias, entre las que destacan: las instancias políticas, la comunidad escolar y la administración educativa.

Las *Instancias Políticas* poseen la representación de los poderes públicos y por el mismo carácter legal y político que detentan tienen la obligación de fijar unos fines, estableciendo normas y proporcionando los medios para que se realicen. Los fines desde este ámbito no son sólo producto de lo que la población demanda, sino que se refieren a lo que el Estado mismo considera necesario, por lo cual estos fines resultan ser medios para alcanzar otros fines que el Estado se propone en un nivel más general. La *Comunidad Escolar* teniendo como referente lo que ha sido determinado en las otras instancias también precisa sus metas. Esta instauración de metas puede tener un carácter explícito o implícito. La *Administración Educativa* en realidad no designa metas pero se encarga de especificar en objetivos las señaladas por las instancias políticas.

Para los autores resulta fundamental que en las instancias antes señaladas no haya contradicciones respecto a lo que cada una de ellas plantea como sus metas; esto es para que el proceso para alcanzarlas sea coherente. Pero justamente, indican los autores, en las organizaciones se presenta lo contrario, ya que suele ser común encontrar fricciones tanto al interior de la Comunidad Educativa, como entre esta y la Administración Educativa. Entre las instancias políticas y la comunidad educativa no suele haber conflictos, ya que las primeras formulan a un nivel muy general las metas, por lo cual dejan un amplio margen para que exista un acuerdo sobre ellas. Pero esa misma razón, motiva que la Administración Educativa fije a su libre arbitrio los objetivos que determina deben ser alcanzados.

En general, señalan que el lograr acuerdos respecto a las metas de la organización resulta muy difícil en tanto que los actores sociales de la organización (docentes, padres de familia, alumnos) tienen siempre algo que decir y no siempre comparten las mismas percepciones de qué es lo que debe perseguir la Institución Escolar. Esta situación es la que genera conflictos al momento de establecer explícitamente las metas, por ello muchas veces suelen ser estipuladas en términos tan vagos que terminan por ser ignoradas y cada grupo puede suponer objetivos distintos que incluso pueden ser incompatibles o excluirse mutuamente.

La siguiente cita es un tanto larga, pero expresa claramente el carácter estructural de la escuela:

...toda organización, por definición, se establece en función de unos propósitos propios y explícitos. La organización lo que trata de hacer es poner los medios adecuados y articular a las personas y al resto de recursos necesarios para garantizar el cumplimiento de esos propósitos. Cuando las metas son claras, el modelo organizativo puede ser muy preciso, su funcionamiento muy ajustado y fácil el control o la verificación del cumplimiento de las mismas. Mientras que, si por el contrario, las metas son imprecisas, el modelo organizativo es puramente formal, esto es, responde muy bien a una estructura externa e impuesta, no demasiado relacionado con el funcionamiento real -que a la vez es muy poco operativo- y el control se hace muy difícil. (Ibid. 8)

Este párrafo enfatiza el papel rector que los autores le conceden a los objetivos: si éstos son claros y bien definidos, permiten una estructuración organizativa eficaz para alcanzarlos.

Señalan Angel San Martín y Francisco Beltrán Llavador que el proyecto educativo de cada institución escolar es el momento oportuno para manifestar explícitamente las metas que se proponen. Cuando se asumen los objetivos que plantea la Administración Educativa, se da paso a un comportamiento burocrático.

B) La autoridad y el poder. Estos elementos dan cuenta de la naturaleza y desempeño de la organización. Su presencia e influencia no se encuentra documentada en ningún papel, sino más bien es preciso buscarlos en los vínculos que se crean entre los integrantes de la organización. La autoridad legal no es la que única que se moviliza dentro de la escuela, también se reconocen otras, como por ejemplo la del experto.

Los autores definen al poder: "... la capacidad de hacer modificar las opiniones o los comportamientos de los otros miembros de la organización." (Ibíd, 9) Lo importante en la organización no es sólo saber quién ejerce la autoridad, sino también a través de qué medios, qué tipos de poderes moviliza, detectar si tiene opositores e identificarlos, conocer qué posiciones ocupan, cuáles son las razones que generan dicha oposición y cómo la evidencian en la práctica.

C) La toma de decisiones. Este aspecto guarda gran relación con el anterior, ya que la organización escolar se caracteriza por ser muy dinámica, rasgo que le exige estar tomando decisiones de manera constante, que pueden afectar en mayor o menor grado su existencia. El espacio en el que se tenga que decidir le imprime un sello particular a la decisión que se tome, no es lo mismo en lo áulico que en lo institucional; en lo académico que en lo administrativo.

Es importante considerar que hay varios grupos inmiscuidos al momento de tomar decisiones, y no porque se les tome en cuenta, sino por los efectos que puedan tener en estos grupos que representan a profesores, padres de familia, alumnos, administrativos y autoridades.

D) La organización y su entorno. La escuela mantiene relaciones con el medio social en el que se inserta, sin embargo, lo común es que éste no tenga una respuesta notoria respecto a lo que realiza la institución escolar. Por lo cual, es necesario indagar si se prevén contactos entre la escuela y su entorno, si es así, en qué medida se llevan a cabo, en qué condiciones, cuál es el nivel de participación, alrededor de qué problemáticas giran dichos encuentros.

E) El control. La organización se ve sujeta tanto a un control externo como interno. Este tiene como objeto comprobar si las normas de productividad han sido alcanzadas o no, remite una situación de fiscalización que puede forzar comportamientos y pensamientos en los integrantes de la organización. El control remite a una noción eficientista del desempeño de la organización.

F) La evaluación. San Martín y Beltrán Ilavador señalan que la evaluación y el control son referentes teóricos distintos, ya que la función principal de la primera es: "...contribuir a la profundización racional y crítica del conocimiento sobre el funcionamiento de las organizaciones, con lo que esto representa en relación a su mejoramiento" (Ibíd, 12); mientras, el segundo sólo tiene un carácter comprobatorio, se cumplió o no lo propuesto en un principio.

La evaluación requiere acopio de información por diversos medios y a través de técnicas variadas, con el fin de emitir un juicio acerca de esa realidad educativa. Esta información no se queda como un mero dato, sino que representa el compromiso de los actores por transformar la realidad. Conocer para transformar. Por ello, advierten los autores que toda evaluación conlleva un componente ético.

En un apartado del capítulo *Componentes del objeto de estudio*, se describen las piezas que constituyen la organización. Consideran **elementos organizativos**: "...a todas aquellas condiciones, individuos u objetos cuya articulación compone el conjunto que se designa como organización escolar." (Ibid. 9) Dichos aspectos no se yuxtaponen para configurarla, sino que establecen relaciones que son las que le dan sentido a cada uno de ellos.

Los autores agrupan en seis categorías según qué o quiénes (sujetos, usos o ambientes) intervengan para conformar la organización escolar:

A) Manifestaciones del modelo educativo del centro. Se refiere a que todo Centro tiene unos propósitos que se evidencian en su proyecto educativo. Cada institución escolar hace suyo un determinado modelo educativo. Si la adopción de dicho modelo se hace unilateralmente se pueden generar muchos conflictos, por lo cual es recomendable efectuar un consenso en torno a su elección.

B) Implicaciones metodológicas. Se refiere a que la adopción de un modelo particular implica tomar decisiones en lo organizativo respecto a cómo se va a efectuar el proyecto educativo. Afecta a cuestiones tales como:

- El plan de las prácticas y actividades a realizar y su organización entre los diversos profesores, ciclos, áreas, etc.
- Los tipos de material didáctico con que se cuenta y cuál es su uso.
- El modo y las normas con los que se evalúa definen el modelo que enarbola la institución escolar. "La evaluación, en última instancia, condiciona de modo sustantivo el desarrollo de la práctica pedagógica y, en esa medida, es fiel reflejo de la vida organizativa del centro." (Ibid. 21)

C) Condiciones materiales. Se refiere a las instalaciones de la Institución Escolar; al uso que se hace de ellas. Es necesario observar, con especial cuidado, respecto a las condiciones de las aulas su ubicación espacial y de comunicación; la visibilidad, la acústica, la extensión, la distribución de las bancas, la decoración, etc. También deben considerarse pasillos, patios y demás instalaciones que conforman el establecimiento escolar.

Respecto a este apartado consideran que se deben hacer las siguientes precisiones:

- Verificar si los espacios están siendo utilizados para cumplir las funciones que tienen asignadas.
- Constatar si se han eliminado o no los problemas relacionados con las barreras arquitectónicas.
- Definir con qué material didáctico se cuenta; para qué se utiliza; quién y cómo lo elige; con qué recursos se obtiene y en qué condiciones se encuentra.
- Precisar la capacidad potencial con la que cuenta para ser usado para otros objetivos.
- Especificar si su uso se extiende o puede extenderse tanto a un ámbito interno (docentes, alumnos, administrativos, etc.) como externo (padres de familia y otros grupos sociales).

- Precisar las normas para elaborar y organizar los tiempos y tareas que se constituyen en los horarios que rigen la vida organizativa.
- Comprobar en qué estado se encuentran las instalaciones que se ocupan para la higiene y seguridad.

D) Los sujetos de la organización. Son todos los individuos, grupos, asociaciones e instituciones que están vinculados de alguna forma con la organización.

Pueden distinguirse dos formas de vinculación entre éstos y la organización:

a) Vinculación formal. Dentro de este grupo se considera a los que tienen: "...una relación reglamentada con las actividades del centro escolar (profesores, alumnos, personal no docente, inspección, administración educativa, personal técnico de apoyo)." (Ibíd. 22)

Deben considerarse los siguientes aspectos de la organización formal:

- "Distribución de los puestos de representación y gestión.
- Asignación de tareas y reparto de funciones.
- Comunicación y relaciones de poder formal o jerárquicas.
- Criterios para el agrupamiento de alumnos y su distribución en las aulas." (Ibíd)

b) Vinculación imprecisa. Dentro de este apartado, se consideran a los grupos sociales que aunque tienen un interés permanente por lo que sucede en la escuela, no siempre lo hacen explícito. Entre éstos se cuentan: las asociaciones religiosas, industriales, sindicales, vecinales, políticas y cívicas de diversa índole.

Los autores anotan que es posible vincularse de ambos modos a un mismo tiempo.

E) Componentes de la estructura organizativa. La definen como: "...un conjunto articulado de instancias que conducen y sirven de apoyo a las actividades del centro soportando una peculiar dinámica en cada organización." (Ibíd, 23)

Beltrán Llavador y San Martín Alonso consideran que son dos las instancias que conforman esta estructura:

a) Órganos de gobierno que pueden también desempeñar las funciones de gestión y participación.

b) Instancias intermedias de coordinación: didácticas y de apoyo. Las primeras se refieren a cuestiones académicas, se cuentan entre ellas: los departamentos, áreas, seminarios, divisiones, entre otros, y las segundas hacen alusión a servicios tales como: comedor, transporte, apoyo psicopedagógico, tutorías, etc.

F) Cultura organizativa. Señalan los autores que esta noción no es fácil de definir, pero ellos la utilizan para referirse: "...al conjunto de relaciones informales que tienen lugar en la vida cotidiana del centro." (Ibid) Dichas relaciones pueden conocerse a través de ceremonias, prácticas, estilos y formas de comunicación de una determinada organización. Para los autores la cultura organizativa es la más patente, pero se manifiesta mediante aspectos y dispositivos tan tenues que es necesario poner gran cuidado para llegar a conocerla. A veces, es necesario contar con los mismos códigos que maneja cualquiera de los miembros de la organización.

2.4 RECUENTO TEÓRICO

Este apartado constituye la condensación de los planteamientos de los autores revisados a lo largo de este capítulo. Para Mayntz los elementos que constituyen a la organización son: objetivos (reales y declarados), estructura funcional, estructura de autoridad y estructura de comunicaciones. Mientras que para Guiot lo son: objetivos (oficiales, operativos, operativos no oficiales), y estructuras formales y organizativas, éstas últimas conformadas por las estructuras: de actividades, de control y de autoridad, tecnología, medio ambiente y composición social.

Mayntz no considera a la tecnología como una estructura de la organización, pero menciona que algunos cambios estructurales de la organización dependen de ella. Aunque tampoco considera al medio ambiente como estructura organizativa, sí indica que toda organización depende de éste, ya que de él obtiene: medios, condiciones previas y caminos permitidos para la consecución de los objetivos e incluso los objetivos mismos, ya que las organizaciones mantienen una relación constante de intercambio con el medio social en el que se encuentran. Y aun cuando reconoce que hay influencias e intercambios entre el medio ambiente y la organización, indica que ésta tiene muy bien marcados sus límites. Además de que no la considera un aspecto constitutivo de la misma. Señala como responsables del buen rendimiento de la organización a tres conjuntos de factores entre los que se encuentran: los medios para llevar a cabo su objetivo, unas óptimas estructuras organizativas, que aseguren el buen funcionamiento de la misma y, las condiciones ambientales. Sin embargo, indica que éstas últimas no repercuten grandemente en el éxito o fracaso de la organización. La composición social tampoco es considerada por la autora como una estructura de la organización, sin embargo, menciona que los elementos específicos que componen a la organización son personas o grupos de personas que realizan ciertas labores, que mantienen una interacción mutua y cobijan ciertas emociones y pensamientos acerca de las labores e interacciones que viven cotidianamente.

Los aspectos en los que coinciden los autores, aunque con distinto cariz, respecto a los componentes de la organización son: la existencia de objetivos; la estructura funcional, de Mayntz, es equivalente en cierta medida a la estructura de actividades, de Guiot, así como las estructuras formales, que la autora llama formalización y que también está incluida en la estructura funcional; ambos señalan la existencia de una estructura de

autoridad. Tanto Guioi como Mayntz conciben a la Organización como un sistema formado por elementos que mantienen una relación de reciprocidad entre sí.

Ateniéndonos a los resúmenes antes presentados señalaremos los problemas que suelen presentarse en La Organización:

Loureau y Lapassade consideran a La Organización como un grupo de grupos, por lo tanto es preciso retomar lo que Kurt Lewin dice acerca de la dinámica que se presenta en los grupos, que puede caracterizarse por oposiciones, conflictos, resistencias, acuerdos, negociaciones, alianzas, etc. Alertan también sobre la existencia de redes de comunicación, formal o informalmente establecidas, que inciden en la actuación del grupo. Anotan que en los grupos hay personas que no admiten los valores, normas y objetivos del mismo, por lo cual son clasificados como desviados y son objeto del desdén de los otros miembros

Los autores señalan que en las organizaciones se presentan disfuncionalidades, es decir, irregularidades o dificultades relacionados con los sistemas, entre los que se cuentan: problemas de comunicación entre los miembros y los servicios, anquilosamiento de los aparatos, tardanza o incluso la suspensión de decisiones, los usos administrativos, etc.

De los autores congregados en la escuela estructuralista destacan la advertencia de la presencia de tensiones irremediables entre las exigencias de la organización y la de los individuos, entre la reflexión y la irreflexión, entre los lazos formales e informales, entre la jefatura y los empleados.

Señalan la existencia de tres tiempos dialécticos en la institución: lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado. Lo instituido representa a los sistemas de valores, a las pautas culturales y a los aparatos ideológicos presentes en una sociedad; lo instituyente es lo que contrapone a las prácticas instituidas; lo institucionalizado es consecuencia del enfrentamiento entre lo instituido y lo instituyente. Lo institucionalizado sustituye a lo instituido gracias a la acción instituyente. Estos momentos dan cuenta del carácter dinámico de la institución. Ésta no permanece a través del tiempo, sufre cambios, a veces brusca, a veces lentamente, no es de modo alguno invariable, inalterable, por el contrario, sobresale su carácter de relatividad, de contradicción, de transformación y retorno a la estabilidad.

Renate Mayntz señala que comúnmente los conflictos en la organización surgen alrededor de los objetivos y señala los siguientes:

- 1) La realización del objetivo, cómo se puede alcanzar, de qué manera, etc.
- 2) La pretensión de alcanzar al mismo tiempo varios objetivos, aun cuando éstos no tengan ninguna afinidad.
- 3) Cuando hay grupos internos o externos que no están de acuerdo con él o los objetivos establecidos.
- 4) El desvío del objetivo organizacional debido a que ha sido declarado con vaguedad o a que no han sido definidas con toda precisión las distintas tareas parciales necesarias para alcanzarlos.

5) En la búsqueda permanente por alcanzar su objetivo, se enfrenta cotidianamente a hacer que la organización se mantenga.

6) Cuando se ha alcanzado el objetivo la organización se enfrenta a la dificultad de elegir entre buscar un nuevo objetivo o disolverse.

El conflicto de papeles también se implanta como otro elemento que genera problemas en la organización. éste puede surgir:

1) Cuando los miembros no saben qué actividades les corresponde realizar.

2) Cuando el titular de un puesto conciba su papel de un modo diferente a como fue concebido previamente.

3) Cuando no se han establecido los límites de responsabilidad y autoridad entre los distintos miembros.

4) Cuando un miembro recibe órdenes de múltiples mandos, que incluso pueden ser contradictorias.

5) Cuando a un miembro se le asignan más actividades de las que puede cumplir, aun cuando el mismo mantenga la expectativa de poder hacerlo.

La organización presenta una triple problemática que gira alrededor de: a) La adhesión de individuos, b) el logro de su permanencia y c) hacer que cumplan con sus actividades.

Un fenómeno que destaca la autora es que en toda organización siempre aparecen consecuencias imprevistas, positivas o negativas.

En general, Mayntz señala como problemas comunes de la organización: el lograr la consumación de su objetivo, las relaciones de intercambio que se ve precisada a sostener con el medio ambiente, su autopreservación, es decir, mantenerse para llevar a cabo su objetivo y aun cuando ya lo haya alcanzado, y su integración, que consiste en lograr la articulación entre las partes que la conforman.

Para la autora, las oposiciones de intereses y las tensiones que surgen dentro de la organización, son fuente de cambio interno y no de disolución.

Mientras que para Mayntz las organizaciones tienen ciertos problemas comunes que posibilitan su resolución con idénticos planteamientos; para Guiot resulta erróneo pensar que hay soluciones universales para los problemas estructurales de la organización ya que cada una tiene aspectos anatómicos y operativos que la hacen única, aun cuando pueda compartir con otras ciertas características.

Gouldner, citado por Mayntz, ha identificado dos modelos de diseño y análisis de la organización: *El Modelo racional* y *El Modelo del sistema natural*. Ambos concuerdan en considerar que los elementos organizativos mantienen relaciones de reciprocidad. Las diferencias se expresan en los intereses que los activan, al primero, lo impulsa el logro de objetivos, y al segundo, la autopreservación de la organización.

El modelo racional considera a la organización como un medio para lograr un fin y pretende realizar su objetivo de la mejor forma. Se interesa primordialmente por la estructura formal de la organización y la toma de decisiones racionales. Mayntz lo juzga como un modelo alejado de la realidad, que enfatiza en exceso la racionalidad de la organización, todo lo que no responde a un arreglo adecuado al objetivo es tachado como imperfecto, defectuoso.

El modelo natural se interesa por los procesos informales, por los extravíos que sufre el diseño funcional previsto, por los procesos no planeados, ni advertidos por la organización, los cuales encarnan una adecuación espontánea a situaciones dadas, en el exterior o en el interior de la organización. Su crítica se centra en que no considera a las organizaciones como sistemas sociales dirigidos a fines.

Ninguno de estos modelos ofrece una visión completa para analizar la organización.

Una referencia teórica constante, por parte de la autora, son los trabajos de Max Weber, acerca de la Burocracia Moderna.

Guiot también señala conflictos alrededor de los objetivos, que se dan en su establecimiento y en su realización. Las organizaciones por sí mismas no tienen objetivos, sino hombres que se encargan de establecerlos, lo que implica que para llegar a hacerlo han tenido que pasar por una serie de discusiones en torno al objetivo y a los medios propuestos para alcanzarlo. También las estructuras formales son el resultado de un juego de circunstancias y de factores que ponen en duda el carácter racional que aparenta tener su elaboración y sus transformaciones a lo largo del tiempo.

Otra fuente de conflictos en la organización lo es el establecimiento de normas de estandarización que provocan en los miembros la impresión de estar bajo una inspección y valoración permanente. Si el nivel que las normas señalan es muy alto, entonces pueden generar sentimientos de aversión y desaliento en ellos. Estos sentimientos también pueden ser generados si no hay una retroalimentación adecuada, en el momento preciso, para los miembros respecto a su rendimiento. Y si los resultados no son los esperados, los miembros pueden llegar a practicar una oposición activa al sentir que no son considerados justamente. Los sentimientos de aversión, desaliento y oposición se acentuarán en la medida que las estructuras de control insistan más en aspectos accesorios del funcionamiento organizativo o, cuando presten mayor atención a castigar y a sancionar que a utilizar en beneficio del desempeño de los miembros lo que es posible rescatar de los errores cometidos.

Para Guiot, es un hecho cotidiano el que los miembros de la organización lleven a cabo sus actividades sin tomar en cuenta las reglamentaciones que las prescriben, más bien actúan en función de sus propias definiciones de la situación, es decir, haciendo lo que ellos piensan que debe ser en razón de las circunstancias. Además de que la mayor parte de las veces las estructuras formales que tiene la organización obstaculizan más de lo que propician las actividades de los miembros, departamentos, unidades, etc.

El autor destaca la importancia de reconocer al medio ambiente, pensado en tres niveles dinámicos, como un elemento básico para el diseño de la estructura organizativa, ya que de él depende la existencia de la organización, en tanto que le permite entre otras cosas: obtener materias primas y servicios, brindar productos o servicios, obtener legitimidad, etc. Incluso dependiendo de cómo se caracterice el medio de la organización, ésta enfrentará o no problemas; si de manera continua se presentan cambios inesperados en las preferencias de los receptores de bienes y servicios, en los adelantos tecnológicos y en las condiciones para obtener materias primas, entonces hará frente a un medio inestable: si sólo pone en el mercado un único producto puede no tener gran demanda o sufrir una gran competencia; las condiciones políticas, económicas, culturales, sociales, etc., determinarán si el medio es favorable u hostil para el desarrollo y mantenimiento de la organización.

Las organizaciones reúnen individuos que por lo regular poseen intereses, valores y predilecciones diferentes que incluso pueden ser opuestas, sin embargo, por alguna razón se vinculan a la organización. La composición social de la organización pone de relieve una estratificación técnica y social que divide a los miembros en clases y grupos originando relaciones de poder. No se puede considerar como un hecho el que dentro de las organizaciones no aniden diferencias de opiniones e intereses, ni que la determinación de objetivos no sea un tema de discusión. Los hombres pugnan por instaurar los objetivos de la organización conforme a sus inclinaciones y a los distintos tipos y cuotas de poder con los que cuenta. El establecimiento de los objetivos es producto de negociaciones entre los grupos de la organización

Respecto al desarrollo de la teoría de la organización Guiot distingue:

Al *Enfoque Clásico*, que señala como lo preeminente la prescripción y especialización de tareas, la estandarización precisa de los roles y el establecimiento riguroso de estipulaciones y obligaciones.

El movimiento de las relaciones humanas que resalta la importancia que posee en el diseño de estructuras, posibilitar el trabajo en grupo y hacer que las relaciones entre superiores y subordinados se basen en una confianza mutua.

Ambas perspectivas presentan sus elaboraciones y hallazgos como manuales que ofrecen soluciones universales para todo tipo de organizaciones, además de que ninguna de éstas le concede mayor significación al medio ambiente.

Apunta la existencia del *Enfoque de los sistemas abiertos* en el estudio de las organizaciones, dicho enfoque incorpora a la discusión del diseño de las estructuras organizativas la variable medio ambiente, y aunque las escuelas antes mencionadas se centran en cuestiones diferentes, ninguna lo considera, ya que siguen fijadas en los procesos internos de la organización, es decir, como si ésta empezara y acabara en sí misma. Las investigaciones empíricas respecto a las relaciones entre la organización y el medio ambiente han dado lugar a una perspectiva teórica llamada *Teoría de las contingencias*, la

que manifiesta la dificultad de concebir estructuras organizativas sin atender a la presencia de contingencias. Éstas pueden ser: tecnológicas, del medio ambiente, el tamaño de la organización, tensiones entre los miembros de la organización, etc.

Tanto los teóricos del enfoque clásico como los de las teorías de las relaciones humanas conciben el diseño de las estructuras organizativas desde la óptica de la eficiencia interna, por su parte los teóricos del enfoque de sistemas abiertos, incorporan la idea de la adaptación de la organización a su medio ambiente.

Angel San Martín y Francisco Beltrán conciben a la organización en una doble dimensión: dinámica y estática. Señalan como los aspectos claves o nodales de la organización los siguientes: las metas, la autoridad y el poder, la toma de decisiones, la organización y su entorno, el control y la evaluación.

La definición de las metas de la organización presenta serias dificultades, ya que ellas representan los intereses de los miembros que se involucran de algún modo con la Institución Educativa. También la concreción de las metas genera problemas, en la medida que cada una de las instancias (políticas, comunidad escolar y administración educativa) quiera hacer prevalecer sus intereses y percepciones, lograr que se pongan y establezcan acuerdos resulta ser una enorme empresa. De hecho, cada uno de los grupos involucrados en la institución educativa puede adoptar objetivos distintos que pueden estarse contrapunteando continuamente, debido a la indefinición de las metas anunciadas por las instancias políticas y debido a la arbitrariedad de la administración educativa.

La autoridad y la toma de decisiones son fenómenos que ocurren de forma continua dentro de la organización, la primera no siempre está estatuida formalmente, si no que más bien es una cuestión de vínculos reales. La segunda, afecta de un modo u otro a los miembros convergentes en la organización. Las decisiones presentan un sello particular, dependiendo del ámbito en que se tomen.

La organización mantiene relaciones con su entorno inmediato, pero a veces no son tan claras, a veces no se aprecian los efectos que genera la organización hacia el exterior, o a veces, no se reconocen las demandas por parte del entorno.

La escuela está sujeta a una fiscalización tanto interna como externa, que busca conocer su rendimiento; el interés que lo anima es buscar la máxima eficiencia. Para los autores, la finalidad de la evaluación es conocer para transformar, incluso hablan de la existencia de un compromiso por hacerlo, para ellos la evaluación incluiría un componente ético.

Para ellos, adoptar un modelo educativo unilateralmente puede provocar muchos conflictos, por lo cual, recomiendan que se realice un consenso en torno a él.

Para los autores, los elementos que integran a la Organización Escolar son: el proyecto educativo; las implicaciones metodológicas que éste genera; las condiciones

materiales: los sujetos que pertenecen o tienen algún tipo de relación con la organización; la estructura organizativa y la cultura organizativa.

Se puede concebir a la teoría de la organización desde dos perspectivas: una *racional-normativa*, y otra, *sociológica-descriptiva*.

Los esfuerzos de la *racional-normativa* están encaminados a plantear cómo debería marchar, racionalmente, una organización, uno de sus propósitos es el de dictar modos de ordenar dicha formación social. La racionalidad se refiere a la forma en que la organización persigue sus objetivos, es decir, busca ordenarla de la mejor manera posible para hacerla más eficaz y menos costosa. No importa qué tipos de objetivos pretenda alcanzar. Dentro de esta perspectiva, la organización es considerada una herramienta racional que permitirá conseguir los objetivos propuestos de antemano.

La segunda, la *descriptiva-sociológica*, se preocupa por detallar lo que ocurre realmente en las organizaciones, situaciones que rebasan o incluso contradicen lo que está establecido formalmente: su interés central se encuentra en adquirir conocimientos, más que en proponer modelos de organización. Se inclina por entender a la organización como una entidad social, más que como un medio racional que permitirá el logro de objetivos. Por ello, acontecimientos no previstos, que tienen lugar en las prácticas organizadas, son percibidos como componentes constitutivos de la organización y, de modo distinto a las orientaciones racionales, pretenden introducirlos en el análisis más que negarlos y repudiarlos por no ajustarse a los aspectos racionales, formales u oficialmente establecidos.

El sentido de este capítulo se encuentra en conocer qué elementos, aspectos, maneras de funcionar y problemas de la organización -específicamente, los expresados por Renate Mayntz y Jean Guiot- constituyen el núcleo de preocupaciones de las teorías de las organizaciones. A partir de lo que considero que son sus principales elementos y caracterizaciones acerca de problemas y funcionamiento, armaré un «marco analítico» para tratar los textos de José Gimeno Sacristán. El siguiente capítulo lo dedicaré a estudiar y sintetizar los aspectos curriculares que considero centrales en los planteamientos de Gimeno, los textos a trabajar serán: a) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del Currículo*, editado en 1981, b) *Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, editado en 1982 y c) *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*, editado en 1988. Un posterior desarrollo consistirá en trabajar estos textos a partir de la problemática organizativa.

CAPÍTULO 3

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN Y EL CURRÍCULO

Este capítulo presenta de manera resumida tres libros de José Gimeno Sacristán, reconocido autor español¹. El interés primordial en este momento es lograr una síntesis adecuada que exponga los aspectos fundamentales para identificar tanto los elementos que Gimeno considera centrales en cada uno de sus planteamientos, como la manera de concebirlos respecto a sus orientaciones teóricas. En capítulos posteriores, dichos resúmenes serán la materia de análisis, ya que serán puestos en contrastación con los elementos, aspectos y problemas destacados de los textos de Teoría de la Organización -revisados en el capítulo dos-. El orden en que aparecerán es cronológico, en primer lugar presento: *La teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo (1981)*, le sigue *Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia (1982)* y, finalmente *El Currículum: una reflexión sobre la práctica (1988)*.

3.1 TEORÍA DE LA ENSEÑANZA Y DESARROLLO DEL CURRÍCULO

Gimeno Sacristán en la introducción de su texto *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo* señala la necesidad de que la práctica de la enseñanza², sea científica, es decir, que la enseñanza se deje de vivir como se vive en la actualidad, sin reflexión y guiada por el sentido común. El autor considera que la planificación didáctica debe responder en la medida de lo posible a fundamentos científicos. Dice que como el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo entonces requiere que se asuma la idea de que es necesario un conocimiento científico del mismo. Señala como su preocupación central: "...profundizar en el conocimiento de las operaciones, supuestos y elementos que intervienen en una programación de la enseñanza con la intención de tomar conciencia de dichas operaciones." (1981, 7) El conocimiento de los procesos de operaciones, supuestos y elementos es un factor para lograr que la práctica de la enseñanza se asuma como una práctica científica. Apunta como un primer paso para darle ese status científico el de mejorar la calidad de la

¹Doctor en Pedagogía, por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de asignaturas de Didáctica. Miembro del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, de la Universidad de Valencia. Ha sido uno de los protagonistas de la Reforma Educativa que se desarrolla en España a partir del proceso de democratización que modificó muchas de las instituciones de ese país, que previamente tenían una clara orientación franquista. Durante la gestión del ex-presidente Felipe González, fungió como asesor del Ministerio de Educación y Ciencia -del gobierno español- en materia de la problemática curricular y la organización del sistema educativo. Estos elementos, junto con otros, lo constituyen como un autor de decidida influencia en el campo pedagógico, más particularmente en el curricular, no sólo en España, sino en países latinoamericanos, donde ha participado como docente y conferenciante. Actualmente es considerado como uno de los autores más relevantes, en la temática curricular, con una orientación sociopolítica que analiza y critica las políticas neoliberales en educación. Sus publicaciones sobre los temas de currículum, profesorado, política educativa, etc., son muy difundidas tanto en revistas como en libros colectivos e individuales.

² El autor utiliza siempre la frase práctica de la enseñanza, por lo cual he decidido respetar su uso en mi resumen.

formación y actualización docente, entendiéndolas como el procurar que los maestros tomen conciencia de lo que hacen o dejan de hacer y las razones que tuvieron para ello.

La práctica de la enseñanza, según Gimeno Sacristán, tiene un componente programado y un componente indeterminado. Él denomina al primero *Programación docente* y al segundo, *indeterminación*. La programación docente requiere de tres momentos: 1) Manifestar abiertamente aquello que se va a realizar. 2) Organizar los elementos que participan en el proceso a fin de que se realicen las interacciones necesarias para conseguir los efectos deseados. 3) Fundamentar científicamente las decisiones que se tome, para que así se haga lo que se tenga que hacer de acuerdo a las bases científicas con las que se cuente en un cierto periodo. En seguida describo brevemente cada uno de estos incisos:

La Programación docente pretende anticipar el qué, el cómo y el porqué de la actividad docente, es: "...la puesta en acción, en una realidad concreta, del pensamiento científico pedagógico." (Ibid, 8)

Diseñar la acción docente supondrá la intención de dirigir el comportamiento de los elementos que intervienen en la misma. Se quiere modificar el curso de la realidad o crear una realidad que se comporte de forma que todo ello lleve a la consecución de los objetivos propuestos. (Ibid)

El inciso uno se refiere a que se debe manifestar deliberadamente lo que se tiene que hacer, en contraposición a lo que suele hacerse, cotidianamente la enseñanza se convierte en una práctica rutinaria e inconsciente por eso para Gimeno es requisito indispensable de racionalidad y científicidad el hacer explícito lo que se tiene que hacer para poder debatir la programación, esta manifestación, hacerlo genera una desalienación en los sujetos que participan en la enseñanza, ya que cuando se ignora el tipo de práctica que llevan a cabo no se puede ser dueño de la situación ya que se ven arrastrados por esa práctica. Esta explicitación pretende también que se conozca el estado actual del conocimiento que se tiene acerca de lo que Gimeno llama la práctica de la enseñanza y que permita resolver algunas de las insuficiencias que presente.

El segundo inciso se refiere a la organización del rumbo de la intervención. Señala que para ordenar esta acción es necesario considerar elementos de distinta clase como son: sociales, psicológicos, didácticos y materiales que influyen en el desarrollo de la enseñanza. Algunos de estos elementos tienen una existencia apriorística que condiciona una situación concreta de enseñanza y otros se quieren hacer participar intencionalmente. Por lo cual señala que es necesario tomar en cuenta estos factores apriorísticos para reordenarlos, contenerlos o alentarlos.

José Gimeno señala que es indispensable contar con un modelo que conjunte todos los aspectos antes mencionados para poder vincular supuestos acerca de la operación de la práctica de la enseñanza. Para él: "...el docente que se guía por una programación es el que dirige una práctica de acuerdo con un fundamento científico de la misma." (Ibid, 9)

El tercer inciso, que habla de la justificación científica se refiere a que sólo se puede decir que la programación tiene un carácter científico cuando cada paso que se estima dar se encuentra basado en una lógica científicamente legítima. Vuelve a enfatizar en este momento de la programación que el docente y el teórico de la educación se tienen que dar a la tarea de construir un modelo teórico coherente que aglutine las múltiples aportaciones científicas que existen hasta el momento de manera tal que permitan sustentar la acción de la enseñanza, ya que sólo así podrá constituirse como una práctica científica.

El autor señala que su interés primordial es el de intentar a través de toda la exposición de su libro: "...calar en el conocimiento de la acción de la enseñanza y buscar un modelo teórico que facilite la organización de la acción de enseñanza científicamente fundamentada. Es decir, buscar caminos que nos aproximen a una *teoría de la enseñanza para el desarrollo del currículo*" (Ibid, 10)

José Gimeno considera a la práctica de la enseñanza como una técnica que basándose en fundamentos científicos busca transformar la realidad en la que interviene, por ello apunta que el modelo tecnológico es el que puede brindar una ayuda esencial para planear "la instrucción." Sin embargo, pretende que la traslación se haga de una manera crítica, es decir, de forma que dé cuenta de los límites y particularidades que presenta al ser aplicado al terreno pedagógico y que permita dar cuenta de la urgencia por construir un marco teórico específico para investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considera que debe existir una estrecha relación: "...entre la práctica, la teoría y la investigación sobre los fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje educativo." (Ibid, 10) José Gimeno Sacristán juzga que una práctica sólo puede adquirir el status científico siempre y cuando se base en la teoría. Aunque la teoría didáctica, -teoría de la enseñanza-, debe ser producto de la práctica misma. Enfatizando que el que desempeña una práctica científica debe tener una actitud científica.

El primer capítulo se denomina *Necesidad de una teoría de la enseñanza*, tiene una doble intención: por un lado, mostrar los motivos y los efectos de no contar con una teoría válida acerca del proceso enseñanza-aprendizaje y por el otro, justificar el carácter perentorio que tiene la construcción de dicha teoría.

Gimeno afirma: "La enseñanza no es hoy una práctica científica ni tiene teoría propia coherente." Para el autor la elaboración teórica es una de las tareas más trascendentales y decisivas del quehacer científico, ya que sólo cuando una parcela de conocimiento ha tenido un progreso teórico tangible se puede denominar ciencia. La cuestión de si la enseñanza tiene un carácter científico o no, debe de plantearse de manera paralela a la necesidad de construir una teoría de la enseñanza. El tener esa teoría de la enseñanza permitiría, según Gimeno, "...siguiendo la metáfora popperiana, capturar el 'mundo pedagógico' haciéndolo más racional, dando razón de su entidad y poderlo dominar

más eficazmente.”³ (Ibid. 13) Juzga que los afanes por entender el carácter epistemológico de los conocimientos sobre la educación en general y sobre la enseñanza en particular son muy pocos y recientes.

Esto es equivalente a situarse en un campo científico sin hacer, reconocer, en suma, que carecemos de un conocimiento teórico apropiado para comprender y gobernar el fenómeno de la enseñanza, aunque haya que reconocer que dentro de las ciencias de la educación quizá es ésta una de las parcelas más desarrolladas. (Ibid. 14)

Los argumentos que justifican la afirmación de Gimeno Sacristán acerca de que la enseñanza no es ni práctica científica ni tiene una teoría propia y coherente, son los siguientes :

1. *El desinterés por la calidad de la enseñanza.* Aunque en la actualidad sea muy discutido el mejoramiento de esa calidad, en la realidad se centra en cómo hacerla más eficaz y se pone el acento en aspectos que son muy manifiestos (deficiencias organizativas, reducción de grupos), en lugar que por aspectos sutiles, difíciles de ver a simple vista (procesos internos del desarrollo de la enseñanza).
2. *La visión de la enseñanza como una empresa que persigue la eficacia y que por lo tanto requiere de una organización compleja que satisfaga las necesidades de conservación del sistema social productivo al que pertenece ese sistema educativo.* Aunque ese anhelo de eficacia no es tan exigente ya que se conforma con que el sistema funcione, sin interesarse porque sean cuestiones científicas y racionales las que lo sustenten.
3. *Impera el pragmatismo en el terreno educativo.* Investigadores y docentes se sienten preocupados por solucionar problemas, alcanzar metas; sin embargo, hay mucho desconocimiento alrededor de ellos. Por ello, los docentes y los teóricos de la educación deberían tener una formación pedagógica que les permita tener un conocimiento científico de la función docente, es decir, que no apunte sólo al aspecto práctico, sino que incorpore la teoría y la investigación del fenómeno en sí: la enseñanza. Lo que ha imperado en la enseñanza es la utilización de técnicas y métodos que permitan alcanzar los propósitos educativos, sin que estén orientados por una guía teórica, sin dar explicaciones del por qué de su buen o mal funcionamiento, lo cual es indicador del atraso teórico-científico que existe en el campo de la enseñanza.
4. *En la práctica de la enseñanza lo que predomina son rutinas y costumbres sin fundamentos científicos,* derivadas de la experiencia y el sentido común, que impiden que la teoría con la que hasta el momento se cuenta, sea utilizada en el aula o en la institución. Esta situación genera que la teoría no sea promovida, al mismo tiempo que provoca que la práctica presente ese rasgo de saber tradicional acientífico. No se comprende que, tanto para que avance la teoría como la práctica, se necesiten la una a la otra.

³ El primer capítulo inicia con la siguiente cita de Karl Popper: “Las teorías son los hilos tendidos para capturar eso que llamamos ‘mundo’, para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo.” (Ibid. 13)

5. *La existencia de teorizaciones que no pretenden tener una aplicación efectiva en la realidad y que manejan un fuerte componente ideológico, han sido causa en algún momento de este panorama que el autor ha tratado de mostrar aquí. Gimeno considera que toda teoría o práctica educativa presenta un cariz ideológico, pero que no es sólo eso lo que puede modificar a la realidad. Uno de los objetivos de la formación pedagógica debería ser el de que los docentes se den cuenta de cuál es la teoría que los guía en su quehacer, porque aunque ellos no asuman cabalmente que actúan según los supuestos de alguna teoría, porque: "...como bien dice N. L. Gage, (...) todos los hombres son teóricos y que difieren, no en si usan la teoría o no, sino en el grado en el que son conscientes de que la usan".(Ibid. 17) El tomar conciencia de lo que funciona o no en sus teorías de referencia, según el autor, les permitirá acceder a una conciencia crítica y sentir la necesidad de que requieran de bases teóricas científicas.*
6. *Señala Gimeno que las ciencias que en un momento fueron auxiliares en la teoría de la enseñanza, ahora han pasado a convertirse en aspectos substanciales y constitutivos de esa teoría, aún cuando sólo se han sobrepuesto y no ha habido una integración. Las contribuciones de otras ciencias a la educación son importantes y esenciales para su desarrollo, pero es básico que se busquen explicaciones de índole puramente pedagógica.*
7. *La falta de esquemas científicos genera una ideologización que fomenta una oposición a la construcción de la ciencia que junto a las tendencias antiintelectualistas han producido un insuficiente desarrollo teórico del campo. El autor está de acuerdo en señalar que aunque el quehacer teórico y práctico de la educación tiene un componente ideológico que se ve reflejado en el concepto de hombre y en los fines de la educación ya que representan los valores que predominan en ese medio social, al mismo tiempo que el perseguir una tecnocracia eficiente no es motivo para despreciar o ignorar el componente ideológico antes señalado. Gimeno propone que se debe considerar a la ideología como un elemento constitutivo al momento de elaborar teorizaciones con el afán de colaborar a la construcción de la ciencia de la educación y, en este caso particular, a la ciencia de la enseñanza. Lo primero que se debe de hacer es evidenciar la ideología que en cada quien subyace para después dar paso: "...hacia una intersubjetividad compartida y razonada que es en muchas ocasiones la científicidad, y ver posteriormente qué papel desempeña ese componente en una teoría de la enseñanza." (Ibid. 20)*
8. *Como se mencionó en el apartado anterior hay una corriente antiintelectualista que colabora para que no haya un crecimiento de la ciencia de la enseñanza. Gimeno define el antiintelectualismo o irracionalismo como: "...una especie de común denominador que puede apreciarse en ciertos movimientos filosóficos, culturales o simplemente educativos, que menosprecian el conocimiento científico, y que por lo mismo relegan, aunque sea implícitamente, el papel de la educación escolarizada en su totalidad, o se la quiere orientar hacia contenidos de cultura distintos de los netamente intelectuales." (Ibid. 21)*
9. *Señala como una razón más de la carencia de una teoría de la enseñanza es que la docencia y la investigación de la enseñanza no resultan interesantes, debido a que los*

sujetos que la han vivido no suelen tener buenos recuerdos de ella y por lo mismo no aspiran ni a ser docentes, ni a crear una teoría, ya que como dice Gimeno: "Prácticas de enseñanza rutinarias, autoritarias y poco creadoras no pueden dar otro resultado." (Ibíd. 23)

10. *La enseñanza es un objeto de estudio complejo, y se requiere considerar los múltiples elementos (psicológicos, emocionales, intelectuales, organizativos, sociales) que se entrelazan unos con otros y que conforman una intrincada base. Por lo tanto, una síntesis coherente de todos esos elementos que constituya un modelo que permita entender y echar a andar un proyecto no es una cuestión sencilla.*
11. *Otro obstáculo para que se conforme una teoría de la enseñanza es que se suele dar gran importancia a los datos de observación, sin tomar en cuenta que éstos no tienen mayor relevancia si no son interpretados bajo la óptica de una teoría. Esta preeminencia por lo observable, es herencia de la impronta que ha tenido el positivismo en el ámbito educativo. Por ello, citando a Bruyne, José Gimeno dice que no puede concebirse como un lujo la teoría sino que es una necesidad y que la teoría y la práctica deben ir asidas de la mano.*
12. *La educación se encuentra en un estado de precientificidad debido a que dentro del mismo ambiente pedagógico algunos sectores la consideran como si fuera casi un arte en lugar de una técnica. Considerar de este modo a la educación implica una muestra de ignorancia, de insuficiente teorización, sin descartar su complejidad intrínseca como objeto de estudio. Lo anterior, origina una falta de sistematización de preceptos concebidos científicamente.*

El autor afirma que no contamos con una teoría de la enseñanza (teoría didáctica) y menciona como las razones que lo llevan a buscarla las siguientes:

1) La teoría se caracteriza por tener como una de sus funciones esenciales la de sistematizar los conocimientos que se obtienen o se han obtenido dentro de esa disciplina o ámbito científico. La sistematización constituye un primer acercamiento para darle unidad a la diseminación de datos, conceptos, enfoques, etcétera y, también para distinguir los elementos que conforman esa unidad que se caracteriza por ser compleja y de la que requerimos conocer su estructura. La sistematización persigue que en el caos de informaciones y conocimientos diversos se instituya un orden y se conozca la capacidad de esa teoría para integrar conceptos teóricos e indicar el camino que debe tomar la práctica de la enseñanza. Para Gimeno: "Sistematizar el contenido en una teoría de la enseñanza es un paso importante para lograr la integración interdisciplinar de las distintas ciencias que se ocupan del objeto educación." (Ibíd. 28)

2) La teoría de la enseñanza tiene la intención de hacer investigaciones acerca de los supuestos sobre los que se basa la teoría y cubrir las lagunas que se encuentren en su organización. El sentido de la investigación es buscar respuestas a carencias que se perciben en la teoría, pero ésta sólo resulta útil si la interpretación se hace a la luz de un marco

teórico. Para nuestro autor es primordial partir de una teoría, aún cuando se tenga que rectificarla, ya que de no ser así, la ciencia pedagógica en general y la enseñanza, en particular, se convertirían en un maremágnum impresionante.

3) Subraya que es indispensable para la práctica de la enseñanza una teoría de la misma que le indique el camino por el que tiene que ir y para que la formación docente sea acorde con ella, en el afán de que la teoría y la práctica marchen juntas y no se vuelvan ajenas una de otra, sino que actúen como complementarias, es decir, que la teoría guíe a la práctica y que a su vez ésta muestre los tinos y desatinos de la teoría, que le permitan comprobar si los supuestos sobre los que trabaja son ciertos o si se tienen que modificar.

Gimeno afirma que: "los hombres difieren en el grado en que conocen la teoría, no en si la tienen o no."(Ibid. 29) Trasladando la idea de la afirmación anterior al plano de la enseñanza, para el autor queda muy claro que en toda práctica subyace una teoría, aunque el grado de conciencia de su uso varíe mucho. El autor no considera que esta orientación teórica de la práctica de la enseñanza reste posibilidades al docente para hacer gala de su creatividad, una opción para practicarla es la traducción del plan curricular en un contexto particular, juzga que resultará más eficiente y menos rutinaria si se parten de principios que se han comprobado y que conforman una construcción teórica coherente. Tomar conciencia de la teoría que subyace en las acciones de manera inconsciente, resulta un aspecto que se debe considerar como formativo para el docente, ya que de ser así se le brindarían elementos para llevar a cabo sus actividades de forma efectiva y fundamentada.

4) Los valores, como Gimeno los llama, antes señalados tienen una importancia mayúscula en el orden pedagógico-científico, pero observa que es necesario hablar sobre otros que van más allá de la teoría (lo metacientífico), que están relacionados con la ciencia en general.

José Gimeno hace las siguientes precisiones al respecto:

- Una área de conocimiento sólo puede ser reconocida como científica cuando hay teorización. Teorizar es desprenderse de lo manifiesto, lo objetivo, lo observable, porque permanecer sujeto a lo anterior incapacita el progreso de la ciencia y hasta las técnicas decaen.
- Sin producción teórica no es posible que se produzca una ruptura epistemológica, que es requisito de cientificidad, el conocimiento permanece sin poder ofrecer explicación alguna al fenómeno de la enseñanza. Como menciona Gimeno, en el campo de las ciencias de la educación predomina, en muchos sectores, el sentido común y las elaboraciones apegadas a la observación de datos, que no cuentan con un marco teórico de referencia.
- La tarea del desarrollo científico es demostrar lo que no es visible o mirar desde otro punto de vista lo que ya se conoce. Señala que en la didáctica justamente por estar tan

ceñidos a la realidad, se han generado modelos que sólo describen pero que no son capaces de dar explicaciones y generar técnicas.

Sólo la teoría, el despegue abstracto, logra la ruptura epistemológica capaz de dar status de científicidad a un conjunto de conocimientos agrupados en una disciplina. La creación teórica es condición de la adquisición de status científico para la didáctica, lo mismo que para cualquier ciencia de la educación. (Ibid. 31)

En síntesis, la razón de ser de la Teoría de la Enseñanza debe ser: "...dilucidar qué elementos intervienen y cómo se ordenan para producir unos determinados resultados de aprendizaje (unos objetivos) necesitando considerar a la teoría del aprendizaje como una ayuda para su propio proyecto.

El capítulo dos, llamado *La estructura de la teoría científica de la enseñanza y su proyección normativa*, lo dedica, según sus propias palabras, a hacer un: "...análisis de la enseñanza en tanto que práctica y a la búsqueda de un esquema racionalizador de esa intervención tecnológica para que pueda decirse que esa práctica es científica." (Ibid. 11) Acota que para dicho esquema se necesita una teoría básica que lo fundamente, porque el modelo tecnológico resulta insuficiente para la práctica de la enseñanza y saca a flote la urgencia por generar un modelo didáctico.

No hay duda de que en la medida en que tengamos clarificada cuál es la estructura de la actuación pedagógica a nivel formal y la propia explicación del objeto de esa actuación, en esa medida podremos ser más científicos, más eficaces y poner nuestro conocimiento al servicio de proyectos innovadores de la educación, para el enriquecimiento del hombre y la sociedad. (Ibid. 33)

Por lo tanto, la polémica de la estructura de la teoría de la enseñanza en su aspecto teórico y práctico no tienen un carácter estéril o de indagación del conocimiento por el conocimiento mismo. Resalta que a la educación siempre se le ha considerado como: "...una influencia de algo o alguien sobre sujetos," tomados éstos individual o grupalmente. (Ibid) Si la educación es una influencia, entonces dice nuestro autor, la enseñanza requiere como condición la constitución de un marco determinado que se conforme de tal manera que esta influencia se realice de una manera: "más directa, más precisa y más eficaz." (Ibid)

Propone que la enseñanza sea planificada de forma tal que permita el máximo aprovechamiento de recursos, al mismo tiempo, que genere la obtención del mayor número de objetivos pretendidos. Para Gimeno Sacristán, el enfoque tecnológico de la enseñanza resulta una manera esencial de organizar los conocimientos de la enseñanza, así como la fuente para producir técnicas para su propia ejecución.

En el apartado denominado *La estructura tecnológica de la normatividad didáctica*, Gimeno empieza por definir lo que considera como *tecnología* y *didáctica*. Por la primera entiende: "...un esquema de intervención en una parcela de la realidad -en nuestro caso

humana- con el objeto de configurar el curso de los acontecimientos de acuerdo con un objetivo previamente propuesto.” (Ibid. 34) Advierte que la diferencia fundamental entre *ciencia y técnica* es que: la primera, persigue explicar su objeto de estudio; mientras, que la segunda, intenta intervenir en la realidad, por lo cual tiene ese carácter técnico. El proceso de la enseñanza requerirá adaptarse a la lógica de la técnica para alcanzar la eficacia. De igual modo propone que los conocimientos pedagógicos se traduzcan en reglas que prescriban cuál va a ser el camino que permita alcanzar los objetivos prefijados. A la *didáctica* la considera una disciplina científica que tiene el encargo de orientar a la enseñanza. Tiene un componente normativo que al modo de saber tecnológico quiere elaborar recomendaciones para conducir la acción y, en este sentido, también es prescriptiva. Para que la didáctica sea reconocida como científica necesita seguir la misma lógica de las reglas tecnológicas científicas. Gimeno retoma de Mario Bunge la siguiente cita: “Una regla es fundada si y sólo si se basa en un conjunto de fórmulas de leyes capaces de dar razón de su efectividad.” (Ibid)

Las reglas científicas para la actuación pedagógica deben tener los elementos que a continuación citó: (Ibid. 35)

- a) Un *objetivo previamente propuesto* ajeno a la norma misma, aunque ésta lo tendrá como punto de referencia para configurarse y para validarse.
- b) Un *fundamento científico* como apoyatura de la norma que da la cualidad de científicidad a la norma.
- c) La *norma o regla* en tanto que estructuración de medios diversos para la consecución del objetivo.
- d) El hecho de que la seguridad de lograr el objetivo con los medios esté sometida a una relación de probabilidad.
- e) El que el tecnólogo mismo con su decisión se implica personalmente en la configuración de la regla o norma de acción.

Gimeno considera que lo primero que persigue la norma de actuación pedagógica es la eficiencia, por ello las reglas se aceptan como válidas o no en función de su efectividad en la enseñanza, lo cual alude a un conocimiento práctico: su validez no se centra en si son ciertas o no, como en el conocimiento científico. Expone lo que él considera como una transferencia productiva de la estructura de las reglas científicas para elaborar : “...una guía para la previsión racional de la acción educativa de la enseñanza.”(Ibid. 44) El primer paso consiste en la *planificación general*, para llevarla a cabo es necesario: definir los objetivos de la enseñanza, fundamentar científicamente tanto los objetivos como los medios para alcanzarlos y disponer de los medios que posibiliten logros. Se decide la acción después de haber definido objetivos y medios a través de una fundamentación científica. Esta es sólo un primera toma de decisiones. El segundo paso es la *adecuación teórica y concreción tecnología*, requiere: investigación adicional acerca de la realidad; un diagnóstico acerca del sujeto y de las variables organizativas y una actitud científica, respecto a ellas, por parte del técnico-pedagogo. El tercer y cuarto paso son la *planificación para el desarrollo de la acción inmediata y la evaluación*, respectivamente.

Considero como aspectos centrales de la exposición del autor, hasta este momento, los siguientes:

El anhelo por lograr la fundamentación científica de la práctica de la enseñanza. Que se reconozca a la enseñanza como una práctica, de hecho, considera a la teoría de la enseñanza, como una ciencia práctica y, en ese sentido, la efectividad de dicha teoría se conoce en la práctica, funciona o no funciona, es un conocimiento práctico. Concibe a la práctica en el nivel de una técnica, es decir, que quiere transformar la realidad siguiendo una serie de reglas, tiene una estructura formal, pretende alcanzar objetivos y para ello hace uso de diversos medios. La pretensión de que los docentes y los teóricos de la educación tomen conciencia de la necesidad inaplazable de contar con un modelo teórico coherente de la enseñanza que le brinde un status científico. Dicho modelo tendrá que contar con fundamentos científicos de los ámbitos: social, psicológico, didáctico e instrumental. Reclama la construcción urgente de dicho modelo. Éste proveerá de una teoría de la enseñanza que hará posible un desarrollo racional y científico del currículo. Todos los profesionales de la educación, especialmente los docentes, pueden contribuir a su construcción, siempre y cuando asuman una actitud científica.

El capítulo tercero se llama *Los modelos didácticos*. En él, Gimeno hace un recuento de modelos educacionales y didácticos, destacando los elementos que debiera tener un modelo científico de la enseñanza.

En primera instancia define el concepto de modelo de la siguiente forma:

... (es) una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es una representación conceptual, simbólica y por tanto indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no lo es (así lo entiende) y aquello que no aprecia como pertinente a la realidad que considera. (Ibid, 96)

El modelo actúa como un filtro de información entre la realidad y la teoría; es un cuerpo de conocimientos organizados coherentemente que permite conocer los aspectos más relevantes de esa realidad específica. Advierte que ningún modelo teórico es capaz de agotar totalmente, y en definitiva, la explicación de la realidad; además, de que deben de ser considerados como temporales y aproximados. Para el autor, la trascendencia de la construcción de un modelo de la enseñanza reside en establecer los fundamentos científicos de la enseñanza para examinarla apropiadamente.

El autor designa como estilos o métodos de enseñanza a los modelos educacionales de Bellh para no confundirlos con el modelo mediador que él propugna. Estos estilos de enseñanza son: dialogístico, escolástico, naturalista y experimental. Cada uno de estos métodos presenta una lógica interna propia y produce una clase singular de resultados, tanto en los individuos como en la sociedad.

En el apartado de *Estudio de modelos didácticos* Gimeno Sacristán destaca los aspectos centrales de cuatro modelos con pretensión de ser modelos científicos de la enseñanza, éstos son: *modelos formales, modelos psicológicos, modelos estructurales y modelos procesuales.*

De los *modelos formales* destaca los siguientes componentes teóricos: La existencia de un propósito que manifieste una elección de valores y que es capaz de establecer conocimientos, destrezas y aptitudes verificables. Principios válidos respecto a las características del educando. La constitución del conocimiento y los efectos que desata sobre el alumno, así como su utilidad, según la forma en que se le haya presentado. El uso de métodos que sean "moralmente aceptables" que sean efectivos, que admitan la participación del educando y que consideren la capacidad del alumno.

Menciona como elementos de los *modelos psicológicos*, tomados de Gage, los siguientes: el tipo de objetivos que persigue; el tipo de proceso psicológico que genera en el alumno, dentro de este punto Gage le brinda un papel preponderante al profesor en el aprendizaje de los educandos, las teorías que apoyan esta idea son: teoría del condicionamiento, teoría de la identificación y teoría centradas en los procesos cognitivos y por último, las actividades de enseñanza pero enfocadas en lo que el profesor tiene que hacer o ser. Para Nuthall y Snook la teoría de la enseñanza se basaría en tres teorías del aprendizaje: control de conducta, aprendizaje por descubrimiento y modelo racional. Para la primera la preocupación central de la enseñanza es, precisamente, gobernar el comportamiento del alumno. El aprendizaje por descubrimiento es un conjunto de ideas y principios derivados de la psicología del desarrollo, psicología cognitiva y psicología de la creatividad, se interesa más en el cómo que en los contenidos de la enseñanza. El modelo racional, que es más filosófico que psicológico, parte del supuesto: "... de que el hombre es un ser racional cuya nota distintiva es su pensamiento y lenguaje. La enseñanza es concebida como un proceso intencional, dirigido a unos fines determinados en base a significados racionales, al margen de procesos de entrenamiento y condicionamiento." (Ibid, 108) Acota que hay una postura más, la de Bruner que juzga un poco más armónica que las dos anteriores: en ésta se destaca una adecuada seriación de contenidos y la permanencia de un proceso de motivación a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

A los *modelos estructurales* se les denomina así porque conciben que los elementos mantienen relaciones de interdependencia compleja. Para P. H. Taylor la estructura para diseñar la enseñanza, estaría constituida por tres ejes: conocimiento (experiencial y formal), método de enseñanza y objetivos. Para Gimeno, H. Frank aporta uno de los modelos didácticos que ofrece un mayor número de elementos que caracterizan lo que es el espacio didáctico. Estos son: objetivos didácticos (el para qué), socioestructura (en dónde), psicoestructura (a quién), medios (por qué medios), materia (el qué) y algoritmo o método (el cómo). Heimann señala como componentes estructurales de su modelo didáctico a: los objetivos, la metodología, la interacción, los contenidos, los medios y a la organización. Klausmeier y Goodwin señalan como los elementos de su modelo a: los objetivos de educación e instrucción; el contenido de la materia de estudio; los materiales instructivos y tecnología; las características del alumno que aprende; las características del profesor y su

interacción con el alumno: las variables organizativas y de espacio y las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad.

De los *modelos procesuales* destaca su aspiración por intervenir en la realidad más que por analizarla, como era el caso de los anteriores modelos. Éstos tienen un carácter más prescriptivo que explicativo.

En el apartado *Síntesis para un modelo comprensivo*, José Gimeno Sacristán destaca que un "modelo-síntesis" requiere abordar el máximo de modelos para reconocer los componentes en los que convergen y destacar lo que aporta cada uno de ellos. Para el autor, resulta esencial en la conducción y la comprensión de la enseñanza referirse a cuestiones psicológicas; especialmente, las que tienen que ver con el aprendizaje, pero esto no significa que lo preeminente en este sistema sea lo psicológico, sino que debe ser conformado por dos subsistemas que se encuentran interrelacionados, aunque cada uno mantiene sus peculiaridades.

El autor advierte que es posible construir un modelo didáctico que funcione, sin hacer alusión a un subsistema psicológico, porque, como se mencionó páginas atrás, puede haber técnicas eficaces de las cuales se desconoce su desarrollo interno, los fundamentos que las sostienen y la razón de su éxito; sin embargo, aún así, no pueden considerarse como científicas y racionales, ya que según Gimeno, el sistema psicológico es el que proporciona la: "...base de apoyo y explicación de las decisiones que se toman, de los procesos que se desencadenan y de los objetivos que se consiguen." (Ibíd. 122)

Para Gimeno la teoría de la enseñanza se compone de un subsistema didáctico (modelo didáctico) y un subsistema psicológico, donde ambos mantienen un intercambio recíproco con su medio sociocultural (subsistema sociocultural). Este ambiente sociocultural influye en todos y cada uno de los elementos del sistema didáctico. El autor aclara que utiliza *teoría curricular* como sinónimo de *teoría didáctica* o *modelo didáctico*. Dicho modelo es descrito como: "...una estructura sistémica compuesta por seis elementos básicos." (Ibíd) A saber: objetivos didácticos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, variables organizativas y evaluación.

José Gimeno indica que el modelo que propone y la teorización respecto del mismo tienen un carácter provisional, porque el progreso científico se encuentra en la negación y superación de sí mismo, esto es aún más necesario en el campo pedagógico ya que se reconoce su escaso desarrollo teórico.

En el capítulo cuarto denominado *Los componentes de la Teoría del Currículo* expone un *modelo didáctico* que se compone de: **objetivos, contenidos de la enseñanza, relaciones de comunicación, medios técnicos, variables de la organización y la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje**. Estima al método como un elemento accesorio del modelo didáctico.

a) Objetivos.

Gimeno Sacristán concibe al modelo didáctico como sistémico y los objetivos se convierten en uno de los elementos con más poder de decisión dentro de él. Señala que si la enseñanza es una técnica lo es en función de que busca alcanzar unos objetivos.

El autor indica que los movimientos pedagógicos modernos han enfatizado como su eje de acción el proponerse lograr un modelo de hombre y sociedad. Lo que pone de manifiesto el componente ideológico de la educación, ya que se le percibe a ésta como un factor que condiciona el cambio en el individuo y en la ordenación social. Entonces, cuando se ha tomado conciencia de la importancia del sistema educativo, por los motivos antes mencionados, se reconoce la urgencia por dirigirlo de manera clara y eficaz.

Destaca que es el anhelo por la eficiencia lo que ha patentizado la conveniencia por que el proceso de enseñanza aprendizaje tenga como punto de partida unos objetivos manifiestos. La científicidad necesita y persigue procesos capaces de ser objetivados para ser sometidos a verificación, para probar si son eficaces o no, lo cual remite a procesos de evaluación. El que los objetivos estén claramente definidos constituye una condición para brindarle racionalidad a la enseñanza, para que ésta sea una técnica de lo más competente al servicio de las normas de científicidad, que se señalaron en el capítulo dos. Recordemos que el autor dice que para que la técnica de la enseñanza sea científica y eficiente tiene que adaptarse a la estructura de la técnica científica en general. "Esa técnica científica exige partir de unos objetivos. Aquí objetivos significan un elemento de una estructura formal, condición de racionalización de la acción." (Ibíd, 156) Apunta que esta técnica aunque quiera regir racionalmente la enseñanza no es ajena a cuestiones valorativas. "La técnica parte de objetivos que son decisiones cargadas de valores y exige una reacomodación constante ante la que hay que tomar posturas éticas." (Ibíd, 157)

Para Gimeno la estructura científica de la técnica es una estructura formal que: "...no decide a qué valores ha de servir y quién decide esos objetivos," la equivocación en la que caen, generalmente, los pedagogos es en utilizar técnicas sin saber, ni tener conciencia de qué objetivos alcanza eficazmente y a qué tipo de valores responde. Afirmo que toda técnica pretende cambiar la realidad, intervenir en ella, lo cual implica forzosamente poner en el tapete de la discusión los diversos valores que predominan en dicha sociedad, en este caso, también para la técnica pedagógica se aplica.

Establece que hay dos formas de concebir los objetivos y la consecución de los mismos. Por un lado, para la teoría conductista una técnica es eficaz si logra que la conducta del alumno resulte igual a como se había propuesto en el objetivo inicial. Señala que dentro de esta teoría sólo se consideran objetivos las conductas que son observables y se concibe al aprendizaje como un proceso lineal y acumulativo, es un modelo cerrado. Por otro lado, existe otro enfoque teórico que concibe a los objetivos como una guía que dirige todo el proceso de enseñanza aprendizaje en donde los resultados no son idénticos a lo que propone el objetivo sino que varían en función de aspectos: sociales, psicológicos,

pedagógicos, etc., que pone el acento en los procesos mentales, más que en el resultado final, sin considerar a los aprendizajes sólo como comportamientos observables.

Retomando a Popham, nuestro autor, dice que resultan cuatro tipos de objetivos de la combinación entre las dimensiones intencionalidad y mensurabilidad. A continuación las enumeró:

- 1) Objetivos medibles e intencionados.
- 2) Objetivos medibles no anticipados.
- 3) Objetivos no medibles intencionales.
- 4) Objetivos no medibles, ni anticipados.

Para Gimeno, los objetivos en el modelo tecnológico conducen el proceso de enseñanza aprendizaje de una forma abierta, no del modo que lo hace la teoría conductista, de hecho dice que si se concibe desde el enfoque conductista se estaría restringiendo su legitimidad y se volvería susceptible a la crítica. "El establecer los objetivos desde un principio es la decisión que da status de racionalidad y camino de cientificidad a la práctica didáctica, como elemento clave de partida de toda técnica científica." (Ibid. 159)

Gimeno señala que los objetivos están configurados por los siguientes aspectos:

- Explicitación de los objetivos y su preeminencia.
- Contenido.
- Fuente de decisión.
- Individualización.
- Nivel de abstracción.
- Secuencialización.

Explicitación de los objetivos y su preeminencia.

Como ya se había mencionado, una condición de racionalidad en la técnica de la enseñanza es la de hacer manifiestos los objetivos que se persiguen. Si se decide explicitar o no los objetivos, de manera paralela, se está determinando si se optará por un procedimiento racional para planificar, conducir y rectificar el proceso de enseñanza aprendizaje. Afirma que el tener claro de antemano lo que se quiere obtener evita las relaciones basadas en el poder porque objetiva el programa y permite que éste sea discutido. "Clarificar objetivos es ofrecer a discusión las metas de la educación a todos los que en ella estén interesados, empezando por los propios alumnos; es explicitar los valores que fundamentan la estrategia didáctica." (Ibid, 161)

Contenido de los objetivos.

El contenido semántico del objetivo hace referencia a unos procesos y resultados singulares de aprendizaje. El contenido de dicho objetivo es básico al momento de elegir la

estrategia didáctica, los medios, el tipo de relación de comunicación, las variables organizativas y la evaluación.

Gimeno considera que la construcción de taxonomías de objetivos es una de las contribuciones más actuales a la ciencia y técnica de la enseñanza. Define a la taxonomía como un marco con valor instrumental ya que le permite elegir al docente entre una gama de resultados posibles el que más le convenga.

El autor manifiesta que es necesario conocer los supuestos sobre los que operan las taxonomías antes de utilizarlas:

1. Las taxonomías son fragmentarias, sólo se ocupan de un tipo de objetivos y campo de aprendizaje.

2. Cada taxonomía encara desde diferentes ángulos el problema de los objetivos; algunas se centran exclusivamente en los procesos cognitivos, otras en tipo de conocimiento, otras sólo en funciones psicológicas. Por ello propone que la taxonomía sea multidimensional; para Gimeno, la de Bloom se aproxima mucho, porque dice que en ella se consideran principios psicológicos, ya que los seis niveles que la conforman corresponden cada uno a una función psicológica, dentro de cada una de estas funciones hay una graduación por tipo de conocimiento. La que él propone tiene tres dimensiones: el área científica, el tipo de conocimiento y la dimensión psicológica.

3. Cada taxonomía parte de una teoría de aprendizaje que en muchos casos no se ha hecho explícita. Por lo general, éstas parten de presupuestos conductistas ya que presentan al aprendizaje como un proceso rectilíneo, acumulativo y que alude a conductas específicas.

4. Las taxonomías no son neutras, tienen un componente valorativo, ya que eligen unos objetivos en lugar de otros. Representan un modelo educativo que apunta hacia distintos rumbos, según sea la taxonomía.

Fuente de decisión.

El autor señala a esta dimensión como condicionante del modelo educativo; ya que en ella, lo predominante es lo ideológico y lo valorativo, lo que implica preferir y conducirse bajo la pauta de unos valores específicos. "Las fuentes de decisión son: la sociedad a través de la institución escolar, el profesor como agente de esa sociedad y con cierto grado de autonomía, los contenidos de la cultura y el propio aprendiz." (Ibid. 166)

Individualización.

Este apartado se refiere a que los profesores y los diseñadores del currículo se tienen que preguntar si la educación debe ser unificadora o diversificadora; es decir, si todos deben y pueden someterse a los mismos objetivos y si no, qué tan distintos serían éstos. La respuesta que den a dicha cuestión implica que los valores entren nuevamente en el juego.

ya que dicha respuesta será basada en una filosofía de la educación. Lo que se decida en esta dimensión afectará a los demás elementos del modelo didáctico ya que se tendrá que organizar de manera tal que resulte coherente.

Nivel de abstracción

Se refiere a la generalidad o especificidad de los objetivos, lo cual tiene también gran relevancia al momento de desarrollar la estrategia didáctica. Define al objetivo general como: "...formulaciones de resultados educativos de cierto grado de complejidad" y al específico, como el que: "...transparenta un efecto educativo sencillo y más delimitado." (Ibid. 168) Cuando un objetivo es complejo las posibilidades para alcanzarlo son variadas y los tiempos para hacerlo también, se convierten en circunstancias en donde se combinan métodos, conocimientos, experiencias, etc. Un objetivo general da cabida a diferentes interpretaciones, por lo cual, puede optarse por una estrategia didáctica, en vez de otra; abarca grandes periodos de tiempo y puede perseguir resultados que no son observables.

Secuencialización.

Si se pretende que el objetivo sea el que conduzca la estrategia didáctica para lograr un determinado aprendizaje, entonces debe encontrarse un modo que permita seriar los objetivos, ya que una de las cosas que más se exige y se discute es también la seriación del aprendizaje. Sin embargo, no todos los objetivos son susceptibles de ser graduados, sólo algunos conocimientos lo permiten debido a su misma lógica, se estaría hablando de conocimientos que tienen un carácter lineal, como lo son: las matemáticas, la física, etc., esta secuencialización no sería aplicable en el caso de las ciencias sociales y humanas.

b) Los contenidos de la enseñanza.

Afirma nuestro autor que es reciente tratar como elementos diferenciados a los objetivos y a los contenidos y, que esto se debe en gran parte a el modelo tecnológico y al psicocentrismo. Destaca que aunque los objetivos de las instituciones escolares suelen ser exclusivamente de conocimiento, existen otros tipos de objetivos que también competen a la educación y a la enseñanza.

Para Gimeno, separar los contenidos de los objetivos supone considerar a los contenidos como: "...un medio para algo y no un fin en sí mismo, o al menos que no siempre es un fin en sí mismo."(Ibid, 170)

Los aspectos que conforman los contenidos de enseñanza son:

- Valoración y caracterización del conocimiento de que se parte.
- Selección del contenido. Fuentes de decisión.
- Organización del contenido para su enseñanza.
- Significatividad del contenido.

- Optatividad en los contenidos.

Valoración y caracterización del conocimiento de que se parte.

La educación se encarga de transmitir y acrecentar conocimientos, por lo tanto lo que se decide en el plano epistemológico repercute en el ámbito didáctico. Señala que esto se tiene que ver desde una doble significación: en primer lugar, se debe considerar el significado pedagógico y psicológico que ese conocimiento científico tiene para la enseñanza y en segundo lugar, los asuntos que ocupan a una disciplina científica en particular o de la ciencia, en general.

Selección de contenidos. Fuentes de decisión.

Advierte que la relación entre conocimientos que se generan día con día y los que se enseñan en las instituciones educativas son cada día más dispares, podríamos decir que presentan una relación inversamente proporcional, mientras la generación y el auge de conocimientos científicos es cada día mayor, los contenidos escolares son cada vez más anacrónicos. Ante esta inmensidad de conocimientos se vuelve imprescindible una selección, ésta debe distinguir entre lo fundamental y lo complementario de la ciencia.

Gimeno señala que en la teoría curricular se han establecido tres criterios para tomar decisiones en torno a la selección de contenidos, éstos son: "a) La estructura de la propia ciencia. b) Las variables del sujeto que aprende. c) Las fuerzas sociales que buscan en la educación algún tipo de utilidad." (Ibid, 175)

Organización del contenido para su enseñanza.

Gimeno Sacristán destaca como un aspecto sobresaliente para darle forma a los contenidos y a la metodología pedagógica, a la organización del contenido, ya que: "Los contenidos curriculares expresan el conjunto de aportaciones científicas sobre las que desarrollar el aprendizaje escolar." (Ibid, 177); por lo cual, se plantea la disyuntiva de organizarlo siguiendo el orden lógico de la disciplina o apoyando el orden en el que se aprende sin atenerse a la lógica disciplinar. Cualquiera opción que se elija, implica la secuencialización del proceso enseñanza-aprendizaje y determina la elección de las estrategias didácticas e influye en la configuración de los componentes restantes del modelo didáctico.

Significatividad del contenido.

Plantea en este apartado la necesidad de conectar el aprendizaje empírico del alumno con los conocimientos científicos que la enseñanza quiere hacerle adquirir, es decir, que el conocimiento sea significativo para el educando y la tarea de hacer este acoplamiento entre la experiencia preescolar y extraescolar con la escolar le corresponde al método didáctico.

Optatividad de los contenidos.

Como se había mencionado párrafos arriba, la gran extensión de conocimientos así como el deseo de darle significatividad al aprendizaje hace que se opte por unos contenidos en vez de otros. El estilo de enseñanza y educación se verá condiciona por la restricción o apertura del margen de opcionalidad.

El autor hace la siguiente aclaración: "...el método o estrategia didáctica es resultado de opciones múltiples en cada uno de los elementos del modelo didáctico y no sólo en la dimensión del *área temática* del elemento *contenidos*." (Ibíd, 183)

c) Las relaciones de comunicación.

Este elemento es señalado, por el autor, como el de mayor potencia explicativa, ya que ha sido tema recurrente desde la antigüedad en los estudios pedagógicos. Considera que los conocimientos generados por las ciencias de la comunicación han sido un valioso aporte para comprender el hecho pedagógico. La enseñanza es un fenómeno de comunicación, por tanto un modelo de comunicación brinda elementos para entender y regir la práctica de la enseñanza. Señala que diversos análisis se han basado en las formas o estructuras de comunicación para particularizar métodos didácticos. Los roles que ejercen tanto maestros como alumnos dentro del proceso de comunicación permiten identificar el tipo de modelo didáctico de que se trata. Dentro este modelo el profesor resulta ser una pieza más del sistema didáctico que se incrusta precisamente en las relaciones de comunicación.

Los aspectos que componen a las relaciones de comunicación son:

- La estructura y elementos de la comunicación.
- La dirección de la comunicación.
- El contenido de la comunicación.
- El control de la comunicación.
- El carácter personal o técnico de los emisores.

La estructura y elementos de la comunicación.

En este apartado se quiere mostrar la conformación estructural del marco de comunicación y su influencia en los intercambios personales e inclusive en los contenidos.

Hay cuatro posibles situaciones de comunicación:

- a) de un sólo emisor a un sólo receptor.
- b) de varios emisores a un sólo receptor.
- c) de un sólo emisor a varios receptores.
- d) de varios emisores a varios receptores.

Se considera como emisores a profesores, libros o cualquier medio que brinde información al alumno.

La dirección de la comunicación.

Para Gimeno esta dimensión resulta de "alto poder de configuración metodológica," ya que se refiere a si la comunicación es unidireccional o bidireccional entre emisores y receptores, es decir, si hay cabida para turnar papeles. El cambio o permanencia de papeles en la comunicación permite identificar si es un modelo que apuesta por la pasividad o actividad del alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El contenido de la comunicación.

Destaca que hay dos tipos de comunicación: una consciente y otra inconsciente. Que hay varios niveles de comunicación dentro del aula, aunque el nivel más abordado en las investigaciones es el referido a la relación maestro-alumno; sin embargo, estudios psicosociales, psicoanalíticos e institucionales recientes han destacado también la importancia de la comunicación entre iguales.

Nuevas corrientes dentro de la educación han marcado la concepción de la enseñanza centrada en conocimientos científicos hasta desplazarse a la enseñanza que sólo toma en cuenta las necesidades afectivas y motivacionales del alumno, o que se centra en el desarrollo de su personalidad, etc.; con lo anterior, los contenidos de la educación se amplían y se difunden. Dentro de los contenidos de enseñanza se pueden distinguir diversas áreas como son: la informativa, la de estructuración metodológica y la personal-afectiva. Menciona que probablemente sea beneficioso que haya una especialización de roles, donde los emisores personales se encarguen de las áreas de estructuración metodológica y de la personal afectiva, mientras que los emisores técnicos, lo hagan del área informativa. "Creemos, (...), que el contenido de la comunicación, condicionado por la propia estructura comunicativa, por el clima interpersonal general, por la propia institución y por el contexto cultural (socioestructura), es una dimensión importante para caracterizar las estrategias didácticas." (Ibíd, 193)

El control de la comunicación.

Es decisivo en la elección de estrategias didácticas, ya que tiene que ver con temas relevantes dentro de la Pedagogía: el poder y la libertad. Se relaciona con las decisiones que se tienen que tomar respecto a: ¿quién controla el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿quién decide el tipo de método a utilizarse?, ¿quién decide el papel del alumno dentro de este proceso?, ¿quién decide los contenidos y las fuentes de información? Históricamente quien lo ha hecho ha sido el profesor y la institución, sin embargo, Gimeno Sacristán señala que se considere a los "actores de la enseñanza" para tomar las decisiones acerca de los puntos anteriores; porque, incluso, muchas veces hasta los profesores son omitidos al momento de decidir y los alumnos mucho más.

El carácter personal o técnico de los emisores.

Los emisores de carácter personal son: profesores, tutores o los mismos alumnos, mientras que los de índole técnica son medios técnicos que proveen de información. No se busca que el emisor personal desaparezca, ya que en el curso de la acción se verá precisado a hacer adaptaciones o sustituciones, cosas que los emisores técnicos no pueden hacer o lo harán de manera limitada ya que sólo tienen un restringido número de respuestas, sólo se hace énfasis en la especialización por áreas.

d) Los medios técnicos en la enseñanza.

Se refiere a los recursos instrumentales con que se cuentan para hacer la enseñanza más eficaz, pero su importancia no sólo radica en ello, sino en que los educandos están expuestos a ellos fuera de la escuela. La cuestión que plantean los medios son: hacer posible su uso dentro del aula y esclarecer el papel de la educación dentro de una sociedad muy influida por estos medios técnicos.

Los aspectos que configuran a los medios técnicos en la enseñanza son los siguientes:

- Función pedagógica.
- Nivel de simbolización en los mensajes.
- Participación de los receptores en su elaboración y uso.
- Poder de definición metodológica.
- Características internas.

Función pedagógica.

La función del medio dentro del método se sujetará a la capacidad que tenga y al uso que quiera dársele dentro del mismo. Por ello el pedagogo necesita conocer sus posibilidades y usos didácticos antes de llevarlos a la práctica. Los cometidos esenciales de los medios son los de: motivar el aprendizaje, presentar contenidos y servir como guía metodológica.

Nivel de simbolización en los mensajes.

Los medios resultan básicos en la conexión de las experiencias de los alumnos y los conocimientos científicos, ya que ofrecen experiencias que facilitan la adquisición y comprensión de conocimientos abstractos.

Participación de los receptores en su elaboración y uso.

Se refiere a la intervención directa de maestros y alumnos en la construcción, la elección del mensaje que se quiere transmitir y el uso de los medios técnicos de enseñanza, ya que de esta forma se entiende y se estudia el mensaje, al mismo tiempo que se conoce el funcionamiento del medio particular que se haya elegido.

Poder de definición metodológica.

Si los medios son capaces de establecerse con profundidad y amplitud pueden constituirse como un elemento con gran poder de definición metodológica; incluso, serán capaces de definir el estilo de enseñanza y educación.

Características internas.

El autor hace un recuento de las características técnicas de los medios, éstas son: nivel de iconicidad y abstracción; carácter monosémico o polisémico de sus mensajes; estaticidad o dinamicidad; soporte del mensaje; canales de percepción; complicación de uso y uso simultáneo.

e) Variables de la organización.

Respecto a este elemento, el autor, considera que no es posible reconocer dimensiones como en los anteriores. Concibe a la organización como: "...un elemento facilitador de las opciones que se hayan tomado en los demás elementos del modelo." (Ibid, 207) Plantea que la organización no puede ser independiente del modelo didáctico y psicológico, sino por el contrario, se debe poner al servicio de ambos. Los factores que intervienen en la enseñanza escolarizada reclaman una ordenación, una organización que: "Sería el proceso o resultado de poner en orden elementos interdependientes dentro de un todo funcional o lógico." (Ibid) La organización se origina como respuesta a las necesidades de los demás elementos que constituyen al modelo; entonces, no puede ser un fenómeno independiente. "La complejidad de la organización dependerá de idéntica propiedad en los elementos que han de organizarse, de su variedad y, en definitiva de la complejidad de los objetivos que las sociedades modernas adscriben a la educación escolarizada." (Ibid)

Señala que parte de la normatividad se verá derivada del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que éste requiere unas ciertas condiciones materiales y

psicológicas, del mismo modo la interacción constante entre los objetivos, los medios técnicos, las relaciones de comunicación entre emisores personales y técnicos, los contenidos y la evaluación producen efectos en los educandos; por lo cual, es necesario organizar la acción al interior de cada uno de estos elementos para lograr mayor eficacia, así como también en sus interrelaciones. A la organización escolar se le pide que estructure un marco psicológico y didáctico que facilite el aprendizaje; por lo cual, no puede existir antes que el proyecto curricular, sino más bien debe responder a las exigencias de éste. Y aún cuando se considere a la organización como un "conjunto disciplinar coherente," éste estará supeditado a las decisiones que se tomen en los demás elementos. Por ello, cuando se produzca un cambio en los subsistemas: pedagógico y didáctico, la organización tendrá que asimilarlo y adaptarse a él; de no hacerlo así, ésta será más un obstáculo, un lastre, que un posibilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la organización se pueden identificar dos niveles: el institucional y el psicodidáctico. Por lo regular, la preeminencia suele estar en el institucional, ya que en dicho nivel se imbrican aspectos políticos, económicos y sociales; ignorando u omitiendo la importancia de los aspectos didácticos y psicológicos. Y en ese menoscabo por lo que Gimeno llama psicodidáctico, observa que mientras lo institucional siga siendo el eje de la organización, la institución escolar se anquilosará y entorpecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje, para evitar esta situación lo que propone es que se le brinde mayor libertad a cada institución escolar y a cada grupo escolar para configurarse internamente, es decir, permitir la participación directa de los actores de la enseñanza. La flexibilidad y la autonomía pueden hacer que el elemento organizativo encuentre un equilibrio entre lo institucional y lo psicodidáctico. El autor considera que éstas (flexibilidad y autonomía) pueden ser: "la forma de salvar el desajuste entre aspectos que pueden sufrir cambios relativamente rápidos, como son los elementos didácticos, y marcos organizativos que, una vez establecidos, tienen un proceso de cambio mucho más lento y difícil." (Ibid, 210)

Probablemente las causas más dinámicas de las transformaciones educativas no se encuentran en las variables organizativas, pero es imperiosa su cooperación cuando la enseñanza se lleva a cabo dentro de un ambiente institucional. El cambiar horarios, espacios o mobiliarios no desata cambios por sí mismos, pero son necesarios como requisito esencial para emprender nuevas acciones pedagógicas.

Gimeno señala la siguiente clasificación respecto a los aspectos de que se encarga la organización escolar: (Ibid, 214)

1. Dimensiones organizativas en relación con variables de tipo psicodidáctico (horarios, espacios, mobiliario, bibliotecas, etc.)
2. Dimensiones organizativas de orden estructural y de gobierno (dirección, comunicación, etc.)
3. Dimensiones organizativas derivadas del medio exterior y del ámbito institucional (escuelas rurales, control de asistencia, etc.)
4. Dimensiones organizativas derivadas de los servicios y actividades paracurriculares (asociaciones estudiantiles, servicios de orientación, etcétera).

La tónica que ha prevalecido en la práctica es que la organización escolar se ha decidido y constituido antes del proyecto curricular; lo que Gimeno plantea es que dicha organización sea posterior al proyecto, porque la idea es que sirva a él; no que el proyecto se adapte a unos marcos organizativos preexistentes.

f) La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para Gimeno Sacristán la evaluación es: "...un instrumento de investigación en la didáctica: comprobar hipótesis de acción metodológica para ir acumulando recursos metodológicos que tienen una eficacia comprobada en la acción, e ir engrosando de esta manera el apartado de la técnica pedagógica fundamentada científicamente." (Ibíd. 215) La evaluación se relaciona con la teoría y técnica pedagógica, porque su función es la de comprobar si las estrategias didácticas son válidas o no, si lo son se acrecienta el acervo de prácticas de la enseñanza científica y colabora en la constitución de una teoría de la enseñanza, ya que brinda información tanto del funcionamiento interno del modelo didáctico como de aspectos pedagógicos que tienen un carácter científico.

Desde el plano (científico-didáctico) donde se ubica Gimeno, la evaluación tendría que cumplir principalmente con dos cometidos: a) comprobar la validez de las estrategias didácticas y b) proporcionarle información al alumno acerca de cómo va su aprendizaje y la explicación de porqué va así, para que rectifique su rumbo y autodirija su estudio.

La evaluación pretende imprimirle tanto al proceso de enseñanza-aprendizaje como a la teoría de la enseñanza un carácter racionalizador, porque dentro del primero, quiere optimizar recursos para alcanzar objetivos y, en el segundo, colaborar a la constitución de la teoría de la enseñanza, ya que la evaluación permite conocer las técnicas científicas que resultaron válidas durante la práctica.

Dice el autor que, no debe existir sólo una evaluación final, también debe haber una evaluación diagnóstica que permita conocer el estado en el que se encontraban al principio los sujetos y el medio, para así poder comparar con sus condiciones finales. También debe haber una evaluación que sea permanente y que de manera constante arroje datos acerca de los procesos y de los resultados que se van obteniendo, Scriven la llamó formativa. Y una más que se debe considerar es la llamada evaluación por criterio, que: "...es la evaluación que compara el contenido psicopedagógico que contienen los objetivos con la cualidad de los procesos y resultados de aprendizaje." (Ibíd. 219)

g) El método en el modelo didáctico.

Para Gimeno Sacristán, el método es igual a estrategias didácticas y no constituye un elemento didáctico como los que hemos venido señalando, sino que es: "...una forma de actuar, de configurar el ambiente del proceso de enseñanza-aprendizaje, de guiarlo, en base

a una toma de postura particular en las diversas dimensiones de los distintos elementos del modelo didáctico.” (Ibíd, 227)

El método es, antes que nada, acción orientada por principios psicológicos, filosóficos y técnico-didácticos, que tienen un referente social.

3.2 PEDAGOGÍA POR OBJETIVOS: OBSESIÓN POR LA EFICIENCIA

En la introducción del texto *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, de José Gimeno Sacristán, éste manifiesta que dicha Pedagogía es un paradigma que agrupa diversas aportaciones. Señala como la pretensión básica de la *Pedagogía por objetivos* el que la educación y el diseño curricular sean científicos, por ello persigue:

- 1.- Establecer rigurosas taxonomías de objetivos, que contemplen diversos tipos de objetivos, dependiendo de su contenido y grado de generalidad.
- 2.- Elaborar objetivos específicos y de conducta a partir de objetivos generales.
- 3.- Realizar programaciones muy sistemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 4.- Aspirar a que dichas programaciones se ciñan a objetivos específicos.
- 5.- Escapar de la imprecisión conceptual.
- 6.- Encontrar el modo preciso para formular objetivos.
- 7.- Lograr una eficacia que sea medible.
- 8.- Hacer que la escuela responda a las exigencias sociales.
- 9.- Idear un sistema de evaluación que sea capaz de comprobar en qué medida se alcanzaron los objetivos conductuales que se habían previsto desde un primer momento.
- 10.- Utilizar un lenguaje científico.
- 11.- Convertir al docente en instructor.

Sin embargo, la naturaleza misma de la educación hace imposible tal nivel de rigurosidad en el diseño curricular. En suma, advierte que este modelo pretende: “...tecnificar el proceso educativo sobre lo que llama bases científicas, sin pretensiones de ser un modelo para entender qué es y cómo cambiar la educación.” (Ibíd, 10) Enfatiza el papel de los objetivos en la enseñanza, no de los objetivos de la enseñanza. Lo que preocupa es el aspecto técnico de la enseñanza, no lo teórico e ideológico. Indica que uno de los factores que hace atractivo este modelo para los pedagogos es la promesa de ser la solución a sus problemas de rendimiento. Sin embargo, el fondo del problema no se encuentra ni se resuelve atendiendo sólo la dimensión técnica, sino que va más allá, alude a una crisis general, que involucra más ámbitos.

El fracaso escolar y la crisis de los sistemas educativos son vistos como fracasos de eficiencia en una sociedad competitiva, altamente tecnificada, cuyos valores fundamentales son de orden económico. En esta situación la preocupación radica en encontrar una respuesta eficaz como remedio fácil, en lugar de analizar el problema desde otras perspectivas. (Ibíd, 10)

Aunque el autor aboga por que la educación se aborde desde un modelo tecnológico y racional, que parta de objetivos al igual que la Pedagogía por Objetivos; sin embargo, a decir del autor, la diferencia entre su modelo y el modelo por objetivos reside en la interpretación que cada uno ellos hace de la racionalidad tecnológica. Gimeno Sacristán afirma que en su modelo los objetivos son un elemento importante, pero no el único; para la otra perspectiva, su eje principal son los objetivos, son el elemento preeminente, lo que determina el proceso educativo. Juzga que la Pedagogía por Objetivos es más tecnicista que tecnológica y que esto se debe a que ha traído de un campo ajeno a la educación, la fábrica, técnicas de instrucción que se generaron para ser aplicadas en situaciones y condiciones distintas.

En el primer capítulo *El <<culto a la eficiencia>> y la Pedagogía por objetivos: nacimiento de un estilo pedagógico* destaca la razón de ser de dicha enseñanza y el por qué de su aceptación.

... La escuela es una institución social creada y mantenida por la sociedad para rendir a ésta una serie de beneficios. No es de extrañar, (...), que una sociedad que aprecia ante todo los bienes materiales, preste una atención cuidadosa al cultivo de valores relativos a la eficiencia y a la rentabilidad como algo deseable en sí mismo. (...) no puede sorprender que esos mismos valores se conviertan en directrices básicas de una institución que, como ocurre en la escolar, tiene que servir a la sociedad de la que depende. (Ibid, 14)

La Pedagogía por Objetivos no hace más que responder de manera pertinente a esta pretensión de que la institución escolar se ponga al servicio de los valores utilitarios que imperan en nuestra sociedad y, trata de hacerlo eficientemente, busca el ahorro de recursos, pretende evitar el desperdicio y la pérdida de tiempo. "El movimiento de la *pedagogía por objetivos* es la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general." (Ibid, 14)

Para Gimeno, los orígenes de este modelo se remiten al movimiento utilitarista que tuvo lugar en los Estados Unidos de América a principios del siglo XX, así como a la gran acogida que tuvo la Administración Científica de Taylor en la industria, ya que proporcionaba esencialmente lineamientos para el incremento en la cantidad y calidad de la producción. Considera que, justo en este momento, los teóricos del curriculum toman prestado el prototipo de producción industrial y adoptan los valores de eficiencia, eficacia, rentabilidad; así como el modo de planificar y organizar las actividades escolares. Spaulding, citado por Gimeno, afirma que se empieza a considerar el rendimiento cuantitativo como sinónimo de calidad de la educación. "La calidad de la educación tiende a ser interpretada en términos de eficacia y ésta significa respuesta rápida, precisa y económica a las presiones sociales." (Ibid, 22)

El autor hace una exposición acerca de la Administración Científica, de la cual destaca algunas ideas: Taylor propone un análisis minucioso de todas y cada una de las tareas que constituyen el proceso de producción de un bien, poniendo mucha atención en el tiempo invertido en cada una de las fases de dicho proceso. Se impone una norma común al

proceso de fabricación, a las herramientas y al material empleado para manufacturar los productos en serie. Los trabajadores no se involucran en todo el proceso, sólo participan de forma muy específica en alguno de los momentos de la producción, por lo cual únicamente reciben indicaciones respecto a lo que tienen que hacer, cómo tienen que hacerlo y en qué tiempo. Se forma así una cadena de producción y a cada eslabón le corresponde desarrollar una tarea particular. "El entrenamiento, la enseñanza y el aprendizaje de unas competencias bien especificadas, se convierten en un elemento clave de esa visión eficientista en el mundo de la industria." (Ibid. 17) Estas ideas tienen amplias repercusiones en algunos modelos educativos que preconizan la máxima eficiencia y rendimiento, que optan porque el alumno aprenda a realizar tareas muy detalladas.

Eisner y Kliebard, citados por Gimeno, ubican el nacimiento del currículum como actividad profesional y ámbito de estudio en los años 20 vinculado con la concepción de Eficiencia Social. Bobbitt, autor inscrito en esta corriente, considera que la escuela a través del currículum tiene que responder a los requerimientos de la sociedad, sin importar cuáles sean éstos.

Para José Gimeno Sacristán es primordial identificar a qué objetivos se sirve, ya que la eficiencia por la eficiencia misma no tiene ningún valor, por el contrario, representa una postura tecnocrática y alienante.

En el segundo capítulo *El afianzamiento de la pedagogía por objetivos*, el autor expone los aportes que han ido haciendo más fuerte dicho enfoque así como teorizaciones que pueden ser capaces de superarlo.

Nuestro autor considera que este modelo presenta una coherencia interna que lo hace ser aceptado por teóricos y prácticos de la educación, entre los primeros es mayor la aprobación que entre los segundos. Señala que el personaje que le dio el reconocimiento definitivo a este modelo fue Ralph Tyler, con su texto *Principios Básicos del Currículo*. Para él: "El esquema de Tyler sobre la teoría del currículo es un punto de referencia básico en la cristalización de la misma como campo de estudio. Dentro de su teoría curricular el tema de objetivos es un punto de partida. El currículo, en tanto que modelo de pensamiento para comprender y diseñar la enseñanza, tiene su punto de partida en considerar de forma precisa cuáles son los propósitos que la escuela debe obtener. El desarrollo del currículo se entiende como una contestación a dicha pregunta, instrumentando la acción pedagógica para su consecución." (Ibid. 28)

Respecto al esquema que plantea dicho autor, Gimeno afirma: "El modelo de Tyler tiene para nosotros un significado especial, no ya por ser el modelo más coherente que integra de forma clara el componente de objetivos después de Bobbitt, sino porque Tyler adopta en su exposición un enfoque netamente conductista sobre el aprendizaje que se deja traslucir en cómo concibe a los objetivos." (Ibid) Hago la aclaración que el concepto de conducta que Tyler manifiesta en su texto *Principios Básicos del Currículo*, (Tyler, 1982, 11), es: "Tomamos aquí el término conducta en su sentido más amplio, que comprende

tanto el pensamiento y el sentimiento como la acción manifiesta.”, por lo cual no estaría de acuerdo con la afirmación anterior de Gimeno. Tyler -atendiendo a la cita de su texto- no considera sólo conducta a lo observable, a lo manifiesto.

Gimeno señala que con Tyler, en la década de los cincuenta, el modelo por objetivos adquiere un status científico para conocer y diseñar la enseñanza, determinando de esta forma a la teoría curricular y de la enseñanza, dándoles una orientación conductista. De hecho, Klíber, citado por el autor, califica a Ralph Tyler como el padre de la tendencia que le concede un valor relevante a los objetivos de aprendizaje u objetivos conductuales.

Tyler plantea un estudio secuencial del currículo a partir de las cuatro interrogantes que enuncia al inicio de su texto *Principios Básicos del Currículo*:

- 1.- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- 2.- ¿Qué experiencias básicas educativas pueden ayudar con más probabilidad a conseguir esos fines?
- 3.- ¿Cómo organizar eficazmente esas experiencias?
- 4.- ¿Cómo comprobar que se alcanzaron los fines?

El autor considera que Tyler propone un esquema para encontrar soluciones, más que el ofrecimiento de respuestas concretas. Tyler manifiesta que los objetivos que debe perseguir la escuela deben ser extraídos a partir de: las necesidades e intereses de los alumnos, la vida contemporánea y los contenidos de las asignaturas. Como de estas tres fuentes resulta una cantidad inmensa de objetivos educativos que resultan inabarcables para cualquier institución escolar, se hace necesaria una selección, utilizando como filtros a la filosofía y a la psicología. Estas fuentes de objetivos propuestas por Tyler presentan, para Gimeno, un carácter equilibrado, ya que no están predeterminadas, sino que la teoría del currículo prevé que se pongan a discusión; además de que el especialista en currículo tiene que examinar, valorar y hacer corresponder dichas fuentes. Tyler cree que la mejor forma para redactar los objetivos: "...es expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará esa conducta." (Ibid, 50) Del modelo de Tyler, José Gimeno Sacristán subraya dos aspectos que le parecen fundamentales:

a) Que haya ubicado la elección de los objetivos dentro de su esquema general y donde hace jugar aspectos sociales, psicológicos y pedagógicos; orientación que hasta este momento ha seguido la teoría curricular.

b) El que haya concebido al objetivo como algo definido que se vincula con la transformación del comportamiento del educando.

Para nuestro autor, lo trascendente del modelo -que son las fuentes para seleccionar contenidos- de Tyler se pierde al momento en que éste enfatiza el carácter conductual de los objetivos.

En resumen, Tyler ofrece a un mismo tiempo esbozos elementales tanto para la teoría curricular como para planear la acción. Dicho planteamiento está conformado por los siguientes pasos:

- 1.- Las fuentes de orientación pedagógica: sujeto, sociedad, contenidos.
- 2.- Selección de objetivos.
- 3.- Selección de experiencias.
- 4.- Organización de experiencias.
- 5.- Evaluación.

El autor señala que es posible, a partir de lo antes expuesto, ubicar dos corrientes teóricas que se confrontan y donde cada una recibe aportaciones diversas:

a) Enfoque globalizador de la teoría curricular. Se consideran a los objetivos como guías que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el diseño curricular se les interrelaciona con los demás elementos que intervienen en dicho proceso. Lo más importante aquí no es cómo se definen los objetivos, sino: "...estructurar una acción que considera cómo es la situación concreta en la que actúa, cómo podemos influir sobre ella sabiendo hacia dónde nos debemos mover." (Gimeno, 1985, 33-34) Sitúa dentro de esta perspectiva a Taba, Stenhouse, Tanner y a sí mismo. Juzga que dichos autores ofrecen: "enfoques amplios integradores de aportaciones diversas." (Ibid, 34)

b) Enfoque centrado en la eficacia y la precisión. Se conciben a los objetivos desde un punto de vista tecnicista. Se establecen como rasgos de conducta que deben presentar los alumnos después de ser sometidos a las experiencias de aprendizaje. Los puntales de este modelo han sido: los reclamos de la Sociedad Capitalista; los requerimientos de entrenamiento militar, que se patentizó en la Segunda Guerra Mundial y en la Guerra Fría; el desarrollo de la pedagogía cibernética; las aportaciones de Gagné y Bloom; la fuerte presencia del positivismo lógico y el operacionalismo en el medio educativo. Dentro de esta corriente se ubicarían autores como: Briggs, Block, Popham, Estarellas y Mager.

Para identificar a qué enfoque pertenecen los teóricos y sus teorías es necesario prestar atención al énfasis que pongan en el nivel de rigor, exactitud y tecnicismo que pretenden darle a la perspectiva que preconizan.

El tercer capítulo se intitula *La pedagogía por objetivos en los planteamientos más tecnicistas de la enseñanza y del aprendizaje*, en el cual, Gimeno intenta reseñar -de manera muy general- cómo se ha ido arraigando el pensamiento de que sólo se logra un diseño curricular eficiente si se parte de unos objetivos establecidos con precisión. Señala que esta orientación tecnicista tiene sus orígenes en Bobbitt que retoma el modelo de administración científica de Taylor y que viene afianzar Tyler con la elección del conductismo como el filtro psicológico para decidir los objetivos de aprendizaje que perseguirá la escuela.

Gimeno considera entre las aportaciones que han contribuido a la consolidación de este modelo y que se han convertido en sus cimientos las de Gagné con su teoría del aprendizaje: los enfoques que conciben a los objetivos como algo específico y que hacen referencia a conductas observables, al diseño curricular como un proceso algorítmico y al diseño de la enseñanza como un modelo sistémico.

La teoría de Gagné se convierte en uno de los fundamentos más importantes de la teoría del aprendizaje. Este autor se ubica dentro del contexto de la Segunda Guerra Mundial, época en donde se efectúan grandes avances tecnológicos en la industria militar, lo que genera la necesidad de que los individuos que vayan hacer uso de instrumentos y maquinaria de alta tecnología, reciban un entrenamiento eficaz de modo tal que equipo y sujeto se sincronicen hasta parecer uno sólo. En este momento, la psicología industrial y la psicología del aprendizaje trabajan paralelamente y se ponen: "...al servicio de la búsqueda de unos principios que tuviesen inmediata aplicación en la práctica para la que se precisaba." (Ibíd. 40) Se imponía la urgencia de contar con procedimientos de entrenamiento que dieran óptimos resultados, sin importar cuáles son los supuestos teóricos de los que parte. Gagné, como Taylor, utiliza el análisis de tareas para conocer qué tipo de aprendizaje está inmiscuido en cada uno de los momentos del proceso de entrenamiento.

Para Gagné, la educación resulta mucho más vasta que la instrucción, aunque la primera contempla a la segunda; sin embargo, propone las técnicas y principios obtenidos en su trabajo como entrenador en el ejército, para aplicarlos en la práctica educativa.

Gagné se afaná por construir una taxonomía que clasificara los tipos y niveles de aprendizaje posibles, la cual -junto a la de Bloom- ha tenido gran aceptación en el campo pedagógico. El éxito de la taxonomía de Gagné reside en que parte de unos supuestos psicológicos que no discuten los pedagogos. Gimeno considera que no los discuten debido a que no contamos con juicios que nos permitan elegir las bases psicológicas más adecuadas para la teoría y práctica de la enseñanza. Con Gagné se inicia ese afán porque los objetivos sean concretos y hagan alusión a un comportamiento observable.

La línea de pensamiento que considera a los objetivos como enunciados de comportamientos visibles y específicos que se obtendrán después de un periodo de instrucción y que están sujetos a verificación, conecta directamente con la concepción conductista del aprendizaje. Entre los argumentos que se han expresado más constantemente para justificar el por qué se elaboran los objetivos en términos de conducta se encuentran: a) El buscar disminuir la imprecisión de los objetivos educativos para lograr una mayor precisión en el anuncio de los propósitos educativos, b) La intención de conseguir la creación de diseños rigurosos para organizar el proceso de enseñanza y c) La persecución de la eficiencia en los procedimientos educativos. De forma tácita se pueden reconocer en estos argumentos supuestos conductistas.

Gimeno, considera que Mager es el autor que mejor ilustra la aspiración de este enfoque que pone toda su energía en *cómo redactar los objetivos* para salvaguardar de esta forma la tarea racionalizadora, precisa y eficiente que han de realizar en el desarrollo del

diseño de la enseñanza. El éxito de los objetivos reside en la forma en la que hayan sido elaborados. Lo importante no es conocer el proceso por el cual se alcanzan o no los objetivos, sino saber si se consiguen o no, ya que: "La racionalidad pretende partir de los enunciados específicos e incluso esta especificación se pondrá como condición de la consecución misma de los objetivos." (Ibid. 50)

Mager se interesa por plantear una forma de elaborar objetivos que no deje lugar a dudas del cambio que se quiere obtener en el estudiante después de haber sido sometido a un periodo de instrucción. La redacción del objetivo debe señalar el tipo de comportamiento que debe demostrar el alumno, en qué situación lo va a efectuar, con qué medios contará para realizarlo y los criterios que van a ser utilizados para evaluar su ejecución.

A Mager no le interesa saber de dónde provienen los objetivos educativos, para él lo importante es operativizarlos para alcanzarlos; por lo tanto, el problema de la elaboración del currículo y los objetivos es exclusivamente técnico. En Tyler y Taba los objetivos son un tema que toma cuerpo y sentido a partir de una teoría curricular amplia, para Mager, los objetivos sólo son un capítulo único y exclusivo que no hace referencia a ninguna teoría de la enseñanza o curricular. Al determinar los objetivos de aprendizaje en un nivel operativo se pretende consolidar una planeación curricular científica que rechaza las imprecisiones y la diversidad de significados. Los ejes rectores de esta perspectiva son la precisión, la mensurabilidad, la univocidad y los cambios conductuales observables.

El modelo sistémico que nació dentro del ámbito militar y ha tenido un impulso significativo en la industria y el comercio, ha sido trasladado al mundo educativo, tanto para el diseño y la administración de la educación como para el diseño y gestión de la enseñanza, con el afán de obtener mayores niveles de eficacia.

La organización, desde esta perspectiva, es considerada como un sistema complejo conformado por elementos que se interrelacionan entre sí. Del mismo modo, se reconoce que el currículo también tiene un carácter complejo y está constituido por varios factores que se corresponden entre sí. Gimeno considera que percibir el diseño de la enseñanza como un modelo sistémico resulta metodológicamente interesante porque pretende aprehender la realidad, en general y, la realidad educativa, en particular. La educación, vista en cualquiera de sus dimensiones, tiene una naturaleza compleja, y por lo tanto, tiene que ser concebida y tratada como tal. Sin embargo, el uso que se le ha dado al análisis de sistemas ha sido únicamente para incrementar la eficiencia del proceso educativo, ya que la atención se ha centrado en el desarrollo de la toma de decisiones para llegar a brindar un servicio eficiente a la sociedad. Los elementos que integran un sistema son: entradas o materias primas, salidas o productos, recursos, limitaciones, estrategias y retroalimentaciones.

El tratamiento que se le da a los objetivos de la enseñanza-aprendizaje hacen alusión a una concepción de currículo. Desde este enfoque se considera a la práctica de la enseñanza como un proceso completamente objetivado, es decir, desde el principio se tiene perfectamente clarificado qué es lo que se va a hacer, quién lo llevará a cabo, cuál será el

orden para hacerlo, cómo se efectuará, qué se va a lograr. Es decir, se precisa un conocimiento minucioso y exacto del proceso enseñanza-aprendizaje, que dé cuenta de todas y cada una de las probables situaciones educativas y respuestas posibles que pueden darse en cualquier lugar y momento; lo cual es imposible. Con la algoritmización de la enseñanza se quiere pensar a la técnica pedagógica como si se tratara de una técnica perteneciente a alguna de las ciencias exactas, las cuales sí permiten el establecimiento de normas precisas que se deben de seguir para dar irremediablemente con los resultados deseados. Sin embargo, por más que se desee no se pueden conocer todas las posibles situaciones que se pueden dar en el acto educativo; por lo tanto, tampoco pueden tenerse soluciones preconcebidas para resolverlas. Esa misma imposibilidad de predeterminedar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha hecho que la creatividad y la intuición no puedan descontarse de la práctica de la enseñanza; además, ambas son motor para cambiar la realidad.

La pedagogía por objetivos constituye una forma de entender y de orientar la enseñanza y los diseños curriculares. Por ello en el capítulo cuarto *Análisis de la Pedagogía por Objetivos*, el autor afirma que los fundamentos de dicha pedagogía deben ser analizados desde enfoques diversos, como son: tecnológicos, científicos, éticos y axiológicos. Porque, vuelve a insistir: " En educación no hay técnica aséptica al margen de los valores en tanto, están implicados el hombre y la sociedad." (Ibid. 65)

Para Gimeno, la Pedagogía por Objetivos es un modelo técnico que aspira a ser un instrumento útil que responda al proyecto educativo de una sociedad; se interesa primordialmente por tratar de hacer más eficaz el diseño de la enseñanza, pero sin ocuparse de ordenar el conocimiento pedagógico existente, ni mucho menos por ampliarlo. El acento está puesto en la dimensión técnica, no en la científica. Sin embargo, aún así ofrece unos fundamentos no dilucidados, que proveen de una forma de entender teóricamente la cuestión curricular.

Para el autor, la teoría de la educación es una teoría práctica que pretende prescribir, normar y dirigir la práctica de la enseñanza; para él, resulta fundamental el aspecto técnico de la educación. Por ello, es importante saber cuál es la concepción de tecnología que hay detrás de cada propuesta para planificar el currículo. Para Gimeno, el diseño curricular: "...consiste en establecer un plan ordenado de actuación a partir de una serie de presupuestos, orientado por unos objetivos, que guía el desarrollo de la práctica de la enseñanza." (Ibid. 68) De hecho, si se quiere imprimir racionalidad al diseño del currículo se tiene que partir de unos supuestos. Dice que el diseño es también la ocasión ideal en donde es debido y necesario utilizar al máximo la información que se tenga para conducir la práctica de acuerdo con las particularidades que exhiban las circunstancias en las que se intervenga. Para Gimeno, el diseño curricular es el puente entre la investigación, la teoría y la acción, ya de ningún modo, ni la investigación, ni la teoría, pueden tener una aplicación automática y concreta. Considera que lo que subyace en la Pedagogía por objetivos no es una tecnología, sino un tecnicismo, es decir, no se conocen principios rigurosos e incuestionables que permitan trasladar la teoría a la práctica de modo alguno que resulte tal y como ha sido planeada. Opina que lo único que resulta de tratar de pasar por alto las

posibilidades reales, es ofrecer soluciones ingenuas o respuestas incompletas. Para el autor, la planeación de la educación y de la enseñanza requiere de una praxología que perfeccione la educación, impulsándola a medida que se den los adelantos científicos. Piensa que el profesor debe ser en forma alguna investigador para que traduzca y adecue la teoría a la práctica educativa específica en la que participa. El docente debe contar con una formación que lo dote de bases filosóficas, axiológicas, psicológicas, sociales y políticas que constituyan una teoría educativa y que lo provea de una actitud científica que le permita encarar la realidad.

En suma, la Pedagogía por objetivos no resulta ser una técnica pedagógica, ya que sólo se ha preocupado por determinar como se han de establecer, organizar, graduar y enunciar los objetivos, sin preocuparse por los demás elementos que componen el currículo.

Gimeno estima que el esquema: objetivos-medios-resultados que preconiza dicho modelo de objetivos es válido, pero que no en la forma constreñida que ellos exaltan, sino debe implicar una interpretación amplia y una investigación en la acción que permita un mayor conocimiento del proceso educativo. Todas las investigaciones y teorizaciones que tengan que ver con los objetivos resultan sumamente importantes y necesarias, pero sólo constituyen el primer paso para continuar indagando acerca de los otros aspectos que integran al currículo.

En el capítulo cinco, *La pretendida neutralidad del enfoque tecnológico*, el autor advierte que el modelo de objetivos, enarbolando una postura que pretende estar libre de problemas de valor, presentando como su función central la de proporcionar una educación eficaz, es decir, se asume como un instrumento para lograrlo y no cuestiona a qué fines sirve, cuáles son las hipótesis de las que parte, por qué opciones se inclina y qué tipo de educación conforma. "Pero en educación nada es neutro, como tampoco lo es cualquier tecnología, y menos la que intervenga en el medio social o en las personas mismas. La tecnología tiene que ser sometida a controles morales y sociales, puesto que no es algo tan aséptico como lo puede ser la ciencia pura." El autor dice que coincide con Mario Bunge en la apreciación de la necesidad de contar con una *tecnóética*, es decir, contar con un código moral que reglamente los procedimientos de mediación que conlleva toda tecnología. Para Gimeno Sacristán la aplicación de cualquier tipo de tecnología lleva consigo una carga de valores, y que aún la tecnicista Pedagogía por Objetivos, por los principios con los que trabaja y por cómo los usa, está hablando de un modo de comprender la educación y de orientar su evolución. Por lo mismo, toma posiciones respecto a cómo debe ser el alumno, cómo debe ser el profesor, cuáles deben ser los contenidos, el encargo que tienen en la sociedad y las repercusiones que pueden generar en ella, sin embargo, este posicionamiento suele quedar sin hacerse explícito, pero ello no impide que se actúe en consecuencia.

Señala que este modelo opta por que las cosas sigan como están, enfatiza el control, quiere evitar que se dé la improvisación y en sus propósitos subyacen: "...planteamientos manipuladores, escondiendo debajo un autoritarismo que disimula las opciones éticas y

sociales que se van tomando en el proceso de desarrollo curricular. Es el peligro de toda tecnocracia.” (Ibid, 161)

El currículo escolar es el instrumento por el que la escuela sirve a la sociedad. En la decisión de los contenidos del currículo y en las actividades que se permiten para desarrollarlo es donde se aprecia el modo en que la sociedad, los poderes que dicen representarla, quieren que la escuela les sirva. El diseño curricular (la pedagogía por objetivos es un modo de entenderlos) es el que concreta esas posiciones. (Ibid, 161-162)

Para el autor, el diseño curricular no debe ocultar qué valores son los que prefiere, ni puede ni debe ser considerado como un simple instrumento técnico, ya que hacerlo de este modo implicaría mirar tanto a la institución escolar como a los sujetos que concurren en ella como otros instrumentos más. Advierte que esta percepción instrumental del currículo, la escuela y los sujetos es producto de la traslación de los modelos fabriles y empresariales al ámbito de la educación. Gimeno Sacristán apunta que las ideas que maneja la Pedagogía por Objetivos conllevan una implicación ética e ideológica; lo cual, pone al descubierto su falsa neutralidad y asepsia:

Entre estas ideas se encuentran las siguientes:

- 1) Su concepto de hombre es el de hombre adaptado a la sociedad. La adaptación resulta más importante que la creación.
- 2) Se provoca la pasividad del alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El énfasis está puesto en la asimilación antes que en la elaboración. Subyace un pensamiento que alienta la sumisión y la uniformidad de la educación.
- 3) El aprendizaje se centra en la asimilación de contenidos inconexos, no se atiende al proceso particular, ni la relación interpersonal y social que establecen los sujetos.
- 4) Los contenidos son presentados como productos acabados, sin considerar que son resultado del devenir histórico y que tienen un carácter provisional. No se les vincula con la experiencia social y personal de los educandos.
- 5) Sólo los conocimientos que brindan alguna utilidad, son importantes, además de que los alumnos deben mostrar conductas que avalen su posesión. No les brinda modelos de pensamiento que le permita al sujeto entenderse a sí mismo y a la sociedad que lo circunda.
- 6) Aún cuando este modelo pretende superar a la pedagogía tradicional, centrada en los contenidos: “la posición que adopta ante el proceso mismo de aprendizaje y ante el contenido como algo terminado la convierte de hecho en una pedagogía afianzadora de la asimilación de contenidos.” (Ibid, 164)
- 7) Considera que a la sociedad no hay que transformarla, sino solamente hacerla más eficiente. Al hombre hay que educarlo para que sirva eficientemente a la sociedad.

8) La pedagogía por objetivos considera a profesores y alumnos como simples ejecutores de un plan, no les da cabida para que participen en la creación, debate y preparación del proyecto educativo. Preserva la jerarquización dentro del sistema educativo.

9) Esta pedagogía es consecuente con los valores a los que sirve: la eficiencia y el utilitarismo, por tanto, pensando en las sociedades altamente industrializadas; que han dividido el proceso de producción en tareas sencillas y rutinarias, contribuye con la preparación de mano de obra acostumbrada desde un principio a adaptarse, a no crear, a ser pasiva.

10) El profesor es considerado un experto que tiene que tecnificar y racionalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ni siquiera puede elegir objetivos ya que esto significaría que decidiera en favor de algo; por lo tanto, solamente se les exige operativizarlos eficazmente.

En el capítulo seis *¿Hay alternativas al modelo de objetivos?* Gimeno inicia preguntando: “¿No existe otra forma de acercarse al hacer pedagógico de manera racional, científica, que no sea a través del modelo medios-fines que plantea el paradigma de objetivos?” (Ibid, 165) A lo que responde, a lo largo de este capítulo, que sí la hay.

El apuesta por una perspectiva tecnológica, que no tecnicista, perspectiva que ha trabajado en su texto *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, porque aún cuando él pretende que el diseño del currículo se distinga por su racionalidad, cuestión que también pretende la Pedagogía por objetivos; sin embargo, el concepto de racionalidad suele ser comprendido de diversas maneras, y por ello, aún cuando ambas quieran brindarle al diseño curricular un status científico, la forma en que lo hagan, determinará si lo logran o no. En primer lugar, el autor señala que se debe optar por modelos de diseño que estén a favor de que la enseñanza colabore en la creación, innovación y expansión de la cultura más que en su sola conservación. La Pedagogía por objetivos considera a profesores y alumnos como ejecutores de un plan y no les da cabida para que participen en la creación, consideración y constitución del proyecto educativo.

Gimeno, retomando a Raths, dice que es posible incluir actividades de enseñanza que no precisamente actúan como medios para conseguir objetivos o generar cambios específicos de conducta; pero que, por el contrario, aspiran a originar aprendizajes más valiosos e importantes que deben ser considerados en el diseño curricular.

Raths señala la existencia de doce principios que pueden orientar al profesor para elegir las actividades que encomendará a sus alumnos. Estos principios contemplan que la actividad permita o impulse en los alumnos:

1. La toma de decisiones sensatas acerca de cómo llevar a cabo la actividad y la observación de los efectos de su elección.
2. La promoción de un rol activo.

3. El fomento al compromiso de examinar tanto las ideas como el uso que haga de ellas en procesos cognitivos o en conflictos personales y sociales.
4. Una actividad que ponga al alumno en contacto con la realidad.
5. El poder ser ejecutada por alumnos que tengan diferentes niveles de competencia y diversos tipos de intereses.
6. El establecimiento de continuidad entre el anterior y el nuevo conocimiento, además de que se brinde la posibilidad de aplicarlo a situaciones distintas en las que se dio el aprendizaje.
7. Analizar cuestiones que no suelen ser preocupación cotidiana de los ciudadanos y que tampoco parecen interesarle a los medios de comunicación, menciona entre éstas: el sexo, la religión, la paz, etc.
8. El enfrentamiento al éxito, al fracaso y a la crítica.
9. Al análisis, la reescritura y corrección de sus elaboraciones iniciales.
10. El compromiso por autorregularse respecto a las reglas y normas de estilo y sintaxis.
11. Diseñar y participar en proyectos colectivos.
12. El retomar los intereses de los alumnos para que de esta forma se impliquen de manera personal.

Los principios antes mencionados pretenden orientar la acción más no establecer por adelantado los productos. lo que permite que haya lugar para los objetivos expresivos, es decir, que guían la acción pero que no predeterminan los resultados, como lo hacen los objetivos instructivos. El tipo de planeación curricular que José Gimeno Sacristán propone es el siguiente: que se parta de *objetivos no específicos para realizar un diseño complejo* que persiga tanto *resultados conductuales e instructivos*, como *expresivos*. Los objetivos expresivos deben comprender tanto el alcance último a obtener, como conducir el proceso de aprendizaje, deben ser manifestación de rumbos o de procedimientos que fomenten valiosas experiencias de aprendizaje. No desecha la persecución de aprendizajes específicos, pero siempre y cuando se realicen teniendo un referente amplio y significativo. Concibe al diseño curricular como una cuestión compleja, debido a que es un medio para aproximarse a la acción teniendo como punto de partida a una teoría de la educación y del currículo. Esta concepción dará lugar a un modelo educativo: "...abierto, crítico y creador que no desprecia el valor de los contenidos específicos, sino que procura configurar contextos de algún valor educativo sin preocupación por el rendimiento conductual." (Ibid, 168) El autor considera que lo que se le resta en definición al proyecto, se gana en las oportunidades que se le brindan a profesores y alumnos para su crecimiento personal, ya

que se ven comprometidos a participar activa y creadoramente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gimeno afirma que un camino para lograr un diseño curricular -que sin pretensiones mecanicistas, con participación interdisciplinaria, promueva una enseñanza de calidad- se puede buscar en: "...(los) sistemas abiertos, como mantiene Wickens, que pongan el énfasis en la actividad del alumno, considerando la importancia de los intercambios entre sujeto y medio ambiente, poniendo por tanto la atención en los procesos más que en los productos observables que se obtienen como resultados, atendiendo y estimulando los componentes idiosincrásicos y creativos de aprendizaje." (Ibid. 158)

Señala que en el desarrollo conceptual sobre el diseño del currículo se pueden distinguir cuatro orientaciones básicas:

a) *Racionalista*.- El eje que articula el currículo son los contenidos proporcionados por la ciencia y la cultura. La escuela es el lugar adecuado para acercarse a la ciencia.

b) *Social*.- Concebido con un carácter abierto o cerrado. En la primera modalidad se presenta a la escuela y al currículo como un medio capaz de transformar a la sociedad. En la segunda, se les percibe como instrumentos que perpetúan el estado actual de la sociedad.

c) *Psicológica*.- Consideran que la tarea central del currículo y la escuela, es desarrollar los procesos cognoscitivos y la personalidad del alumno.

d) *Tecnológica*.- Ofrece lineamientos que permiten mudar conocimientos científicos en situaciones prácticas pretendiendo con ello transformar la realidad hacia un curso preciso.

Cada una de las orientaciones tiene una concepción distinta respecto: al papel del alumno y del profesor, del aprendizaje y de la enseñanza, de la evaluación, de la disciplina, de la autoridad, de las relaciones entre la escuela y la sociedad, entre otras cosas. Lo que implica que cada una elija, entre un conjunto de alternativas, la que mejor responda a sus intereses. Cada orientación interpreta a su manera: la teoría didáctica, la práctica pedagógica y los modelos para diseñarla.

Gimeno considera que el modelo por objetivos presenta una estructura interna coherente, que constituye una excelente pantalla para dar por hecho que se está hablando de un modelo cien por ciento científico. Pero es importante considerar que en su afán por cientificar la enseñanza, acentúan demasiado el papel de los objetivos en la enseñanza, que los objetivos de la enseñanza. No hay discusión alrededor de por qué eso, y no otra cosa, debe enseñarse. Hace uso de técnicas, pero desconoce en absoluto que supuestos yacen en ellas y que efectos colaterales, o a largo plazo, producen. Este modelo sólo atiende la dimensión técnica, deja fuera lo social, lo cultural, lo ideológico. Su interés básico se encuentra en hacer lo más eficiente posible el proceso de enseñanza, sin tener claro por qué y para qué debe ser más eficiente la enseñanza, actuar de este modo la convierte en una postura tecnocrática y alienante.

Este modelo surge como respuesta a las necesidades de una sociedad capitalista, utilitarista; la función de la institución educativa se percibe como de apoyo para que se siga manteniendo dicha situación, cultivando en los educandos valores utilitaristas.

Señala a Ralph Tyler como el autor que provoca la aceptación definitiva del modelo por objetivos en el mundo pedagógico, con la aparición de su multicitado texto *Principios Básicos del Currículo*. Reconoce como aspectos valiosos en el trabajo de Tyler: a) El que haya considerado a los objetivos dentro de su esquema; movilizándolo aspectos sociales, psicológicos y pedagógicos. b) El que haya pensado al objetivo como algo preciso que tiene relación con un cambio de conducta por parte del alumno y. c) Las fuentes que elige para seleccionar los objetivos. Sin embargo, para nuestro autor, su valía se difumina al momento que enfatiza la naturaleza conductual de los objetivos.

Gimeno Sacristán apuesta por un modelo tecnológico, no tecnicista, que permita racionalizar el proceso de enseñanza. Dicho modelo parte de unos objetivos, pero no los convierte en el único o más importante componente, como sucede con la Pedagogía por Objetivos. En el modelo tecnológico *los objetivos pretenden orientar* tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el diseño curricular, *más no predeterminarlo*. Señala como válido para pensar el proceso enseñanza-aprendizaje y el diseño curricular al esquema *objetivos-medios-resultados*, pero sin anclarse únicamente en los objetivos.

Para el autor, la utilización de una técnica tiene implicaciones éticas, involucra a la sociedad y a los seres humanos. No se puede presumir que el uso de técnicas sea una práctica aséptica, libre de valores.

La organización es considerada, por Gimeno, como un sistema complejo conformado por elementos que se interrelacionan entre sí. De la misma forma concibe al currículo, con un carácter complejo y constituido por varios factores que guardan relaciones de correspondencia entre sí. Piensa que concebir el diseño de la enseñanza como un modelo sistémico resulta metodológicamente interesante porque pretende aprehender la realidad social y educativa. Critica que sólo se haya utilizado el análisis de sistemas para incrementar la eficiencia del proceso educativo.

3.3 EL CURRÍCULUM: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

El primer capítulo del libro *El Currículum: una reflexión sobre la práctica* de José Gimeno Sacristán, lo dedica a definir el concepto de currículum, retomando aportaciones de varios autores así como expresando su particular punto de vista. Inicia diciendo que el término, dentro del campo pedagógico tiene un uso reciente en los países de habla española. De la revisión que Gimeno hace de estudiosos del currículum, distingue cinco formas de entenderlo: como función social, como proyecto o plan educativo, como la manifestación expresa y tangible de dicho proyecto, como un campo práctico y como una actividad discursiva. Estas concepciones de currículum evidencian porqué resulta ser una noción

básica para entender tanto las prácticas educativas escolarizadas como la tarea de la institución escolar.

Gimeno concibe al curriculum de manera dinámica, para él curriculum es praxis derivada: "...de un modelo coherente de pensar la educación y los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes." (1988, 16) El autor lo concibe como una práctica, que genera en derredor suyo e interconectadas otro tipo de prácticas o subsistemas, señala como la práctica más conocida la pedagógica, es decir, la enseñanza. Gimeno se autoinscribe en los curricularistas que lo perciben como un espacio práctico. "Es una práctica en la que se establece un diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc." (Ibíd, 16)

El curriculum representa el proyecto cultural y de socialización que la institución escolar tiene para sus educandos en un determinado momento sociohistórico. Este proyecto para nada es neutro, representa un conflicto de intereses en una sociedad concreta en donde predominan ciertos valores, que son los que lo orientan. El curriculum a través de contenidos (intelectuales, culturales o formativos), códigos pedagógicos y acciones prácticas lleva a cabo este proyecto de socialización y cultura, pero sus valores, supuestos y orientaciones no suelen expresarse abiertamente, lo cual hace necesario analizarlo en sus formas y contenidos para identificar cuáles son los valores que lo conducen, este análisis debe ir desde lo instrumental-técnico hasta lo político-social; dicho análisis es fundamental para conocer lo que efectivamente es la institución escolar y el tipo de socialización que lleva a cabo; además, es imprescindible en el momento que se pretende proponer un proyecto alternativo de institución. El curriculum constituye una selección de conocimientos, actitudes, habilidades y valores que se consideran como válidos y necesarios para los individuos de esa sociedad, sobre todo en el nivel de la educación básica y obligatoria, ya que mucha gente sólo tiene acceso a ésta. Por ello, considera el autor que en una sociedad democrática, debiera haber un debate entre los agentes sociales en torno a la selección cultural (contenidos) que va a constituir el curriculum básico y obligatorio. Ya que juzga que: "una escuela sin contenidos culturales es una propuesta irreal, además de descomprometida." (Ibíd, 21) En las sociedades con un gran capital cultural y tecnológico, el conocimiento y la certificación del mismo que la institución escolar otorga: "...es un medio que posibilita o no la participación de los individuos en los procesos culturales y económicos de la sociedad..." (Ibíd)

Gimeno Sacristán abunda en este capítulo sobre lo que para él es curriculum, lo que manifiesta como lo esencial, es que es un *campo práctico complejo* en donde se entrecruzan sistemas distintos que le dan una forma particular a la práctica pedagógica (enseñanza) en las escuelas y en los salones. El curriculum es una práctica, que se manifiesta en comportamientos prácticos diversos. Señala el autor, que en él se expresan los valores e intereses a los que sirve cada sistema educativo. Éste se compone de distintos niveles y cada uno de ellos tiene propósitos distintos que se plasman en diferentes currículos. Para José Gimeno Sacristán el *sistema curricular* se conforma por ocho subsistemas o ámbitos en los que se generan prácticas vinculadas con el curriculum, en los que se toman decisiones o donde se originan circunstancias que influirán en el mismo. A su vez el

Sistema Curricular está inscrito en un Sistema Social. Los subsistemas a los que se refiere son:

1. **Subsistema de la actividad político-administrativa.** Se refiere a la regulación que ejerce la Administración Educativa, a través de diversos tipos de intervención política y dentro de un marco que puede contar con extensos o restringidos límites de independencia, sobre el curriculum.
2. **Subsistema de participación y control.** Dentro de cada sistema educativo existen instancias que se encargan de vigilar tanto la organización como la puesta en marcha del curriculum. "Todo C. se inserta en un determinado equilibrio de reparto de poderes de decisión y determinación de sus contenidos y sus formas." (Ibid, 26) Este punto como el anterior permite observar que el curriculum no sólo tiene un carácter pedagógico y cultural, sino también es un campo político.
3. **La ordenación del sistema educativo.** El sistema educativo está organizado en grados, modalidades o especialidades y esta misma ordenación reglamenta el acceso, trayecto y egreso del sistema, al mismo tiempo, que manifiesta los fines educativos que persigue cada nivel educativo.
4. **El sistema de producción de medios.** La curricula toma forma en la práctica a través de los materiales didácticos, especialmente con los libros de texto, que son los que interpretan y presentan el curriculum a maestros y alumnos. Alrededor de los materiales didácticos se generan actividades económicas, de producción y de distribución que repercuten en la práctica pedagógica, lo que lo convierte en un terreno que moviliza intereses económicos diversos.
5. **Los ámbitos de creación culturales, científicos, etc.** Como se ha mencionado, el curriculum representa una selección cultural y los hechos que afectan a los espacios de divulgación y producción del saber tienen repercusión en dicha selección. Esta repercusión es diferente según el ciclo académico, esto es, porque los alumnos que se han formado bajo la tutela del sistema educativo son los sujetos que van a ser recibidos por las instituciones en donde se genera ciencia y cultura.
6. **Subsistema técnico-pedagógico: Formadores, especialistas e investigadores en educación.** Se refiere a que todos los profesionales de esta área comparten códigos de lenguaje, de pensamiento, de actuación, etc. De esta forma justifican y legitiman: "la experiencia cultural a transmitir a través del curriculum" y de los modos en que se efectúe dicho cometido. (Ibid, 28)
7. **El subsistema de innovación.** En este renglón, señala que toda transformación cualitativa de la práctica pedagógica necesita de la elaboración de materiales didácticos y de sistemas diferentes a los existentes que auxilien directamente a los profesores en sus actividades cotidianas dentro del aula.

8. El subsistema práctico pedagógico. Se ocupa de la enseñanza, a la que define como: "...(el) proceso en el que se comunican y se hacen realidad las propuestas curriculares, condicionadas por el marco institucional organizativo inmediato y por las influencias de los subsistemas anteriores." (Ibíd, 29)

Los subsistemas antes señalados están vinculados entre sí y en cada uno se generan resoluciones que afectan a los demás, es decir, cada subsistema representa una fase de decisiones: los efectos que se dejan sentir se dan en diversos grados. Justamente, la amalgama de esas interrelaciones conforma al sistema curricular y se transforman en procesos sociales que se evidencian en el currículum. Este sistema sólo es inteligible cuando se ubica al interior de un sistema social específico. "En ese conjunto de interacciones se configura como objeto, y es a través de las prácticas concretas dentro del sistema general y de los subsistemas parciales como podemos apreciar las funciones que cumple y los significados reales que adopta." (Ibíd, 30)

Para nuestro autor, toda la práctica pedagógica gira alrededor del currículum. Una característica de la práctica pedagógica es que está multicontextualizada, cada práctica tiene varios referentes. En una sola actividad se pueden imbricar acciones: organizativas, administrativas, de control, didácticas, políticas, económicas, etc.

Para el autor, contados son los fenómenos que ocurren en la realidad escolar que no tengan que ver con el currículum que ofrecen las instituciones educativas. Cuestión que provoca un efecto que va más allá de una teoría, es decir, considerar al currículum como un objeto de estudio que agrupa en torno suyo múltiples conceptos y teorías pedagógicas, debido a que son pocos los temas y problemas educativos que escapan a su competencia. Además de la relevancia teórica del currículum, se encuentran aspectos relacionados con la organización y el desarrollo curricular como los siguientes: la jerarquización del sistema educativo por grados y niveles; la elección, la preparación y la incorporación del cuerpo docente; la evaluación y el control escolar, los métodos pedagógicos, la función del docente.

Gimeno concibe al currículum como un concepto central: "...para analizar la comunicación entre las ideas y los valores, por un lado, y la práctica por otro." (Ibíd, 33) El discurso acerca de la vinculación entre la teoría y la práctica en el currículum debe rebasar los ceñidos márgenes del salón de clases, ya que en su configuración y desarrollo se puede observar la intervención, a un mismo tiempo, de prácticas de distinta índole (económicas, políticas, administrativas, organizativas, institucionales). Cada una de estas prácticas parte o enarbola supuestos, teorías e intereses distintos, tiene aspiraciones diferentes. Por lo cual, para aproximarse y entender el currículum, innovar la práctica e incrementar la calidad de la enseñanza es necesario contemplar las interconexiones entre prácticas diversas.

Cuando se cae en la cuenta de que la enseñanza escolarizada carece de calidad, inmediatamente la atención se orienta hacia la innovación del currículum, considerándolo como uno de los elementos que contribuirá para su perfeccionamiento. Se focalizan, del mismo modo como los puntos neurálgicos del currículum: los contenidos y la metodología

usada en el salón de clases. "Pero la práctica escolar es una práctica institucionalizada, cuyo cambio requiere remover las condiciones que la mediatizan, actuando sobre todos los ámbitos prácticos que la condicionan, que desbordan muy claramente las prácticas de la enseñanza-aprendizaje en las aulas." (Ibid, 39) No es suficiente con asentar y divulgar un discurso ideológico y técnico pedagógico para que se transforme la práctica, aún cuando se haya planteado así desde el propio plan curricular: sin embargo, sí resulta ser un requisito importante.

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje hace referencia a unos contenidos culturales que son presentados de una forma particular en el curriculum. Por lo tanto, señala nuestro autor, es imprescindible que el modelo o la propuesta educativa manifieste abiertamente, cuál es su referente cultural, porque -sin excepción- cualquier modelo educativo representa una alternativa cultural específica.

Para Gimeno Sacristán *la práctica*, en el presente, constituye uno de los fundamentos vertebrales del pensamiento, de la investigación, de los programas de desarrollo para las instituciones educativas. El curriculum es para él, uno de los conceptos que más posibilidades brinda: "...para analizar cómo la práctica se vertebra y se expresa de una forma peculiar dentro de un contexto escolar." De forma simultánea se presenta el interés por conocer más acerca del curriculum y de la realidad escolar. (Ibid, 35)

La relación pedagógica que se establece entre maestros y alumnos sólo es comprensible cuando se observan cuáles son los roles que cada uno de ellos asume dentro de la relación de comunicación de conocimiento. Sin soslayar que: "La relación personal se contamina de la comunicación cultural -nítidamente curricular- y viceversa." (Ibid, 36)

El autor expone a manera de síntesis, respecto al concepto curriculum, lo siguiente: que encarna la manifestación de la tarea socializadora de la escuela; que es una herramienta que origina una serie de costumbres; por lo cual, se convierte en un factor esencial para entender la práctica pedagógica; que en él tiene lugar la intersección de prácticas diversas; que está directamente vinculado con el sustrato de la profesionalidad de los profesores y con el progreso de la educación.

Pinar y Grumet, retomados por Gimeno, consideran que el curriculum nace más como una necesidad para resolver problemas de la administración escolar, que como un campo de estudio con un interés intelectual. De hecho, el mismo Gimeno afirma que el Curriculum ha sido un terreno en donde el poder de decisión ha estado en manos del político y el administrador, que algunas veces eran la misma persona. Recientemente se ha hecho necesario que el político-administrador y el técnico trabajen en conjunto debido a: "...(que) las formas de los currícula se han complicado y ha sido conveniente darles cierta forma técnica, cuando es preciso tomar decisiones administrativas que necesitan de un cierto lenguaje especializado, guardando unos requisitos y respetando unos formatos." (Ibid, 28) Sin embargo, la relación entre el político-administrador y técnico no se da en igualdad de circunstancias, ya que casi siempre el técnico termina supeditándose a las exigencias del primero.

Gimeno, a partir de los elementos que ha venido señalando, propone a manera de definición, del asunto que nos ocupa, la siguiente: "...el Currículum como el proyecto selectivo de cultura, cultural, social política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada." (Ibid, 40) Indica, por tanto, que se puede vislumbrar la presencia de cuatro importantes conjuntos de problemas o de componentes de interacción recíproca, que son los que de hecho convierten en realidad al currículum en su carácter de cultura auspiciada por la escuela. Los elementos a los que se refiere son: *Contenidos*, que representan la selección cultural que realiza la institución; los *formatos*, que son los principios de organización que orientan la selección, ordenación y métodos de transmisión; las *condiciones* en las que se lleva a cabo dicho proyecto cultural y que inciden en las formas de concebir al currículum, así como la *innovación y renovación* del mismo y de la práctica pedagógica.

Respecto a los contenidos el autor afirma: "...el currículum es, ante todo, una selección de contenidos culturales peculiarmente organizados, que están codificados de forma singular. Los contenidos en sí y la forma o códigos de su organización, típicamente escolares, son parte integrante del proyecto" (Ibid, 40) Lo que los estudiantes aprenden en la escuela forma parte de un proyecto cultural, que tiene una organización interna particular, según el grado o modalidad a que vaya dirigido.

Cualquier proyecto cultural tiene lugar en condiciones -políticas, administrativas e institucionales- específicas. Es necesario considerar que el centro escolar: "...es un marco institucional organizado que proporciona una serie de reglas que ordenan la experiencia que los alumnos y profesores pueden obtener participando en ese proyecto." (Ibid) Las condiciones, en las que se efectúa el cruce de prácticas, son fundamentales para conocer cuáles son las posibilidades efectivas que tiene el currículum. "Dichas condiciones no son irrelevantes, sino artífices del vaciado real de posibilidades que tiene un currículum. Sin atender a esa concreción particular, poco valor puede tener cualquier planteamiento ideal." (Ibid)

El proyecto cultural del que parte el currículum y las condiciones en que se lleva a cabo están determinadas culturalmente por una realidad vasta y compleja que viene a desempeñarse: "...como la estructura de supuestos, ideas y valores que, apoyan, justifican y explican la selección cultural, ..." (Ibid, 41) Se puede observar que detrás de cualquier currículum se encuentra una filosofía curricular u orientación teórica que simboliza la condensación de un conjunto de posturas filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas y de valores sociales.

Las formas de pensar el currículum están definidas culturalmente y tienen un carácter esencial porque intervienen directamente sobre cómo se entiende y cuáles son los modos de organización que adopta; lo que trae consigo la creación de códigos curriculares que se convierten en guías orientadoras de la práctica.

Para Gimeno Sacristán, las construcciones teóricas en torno al currículum presentan un estado inacabado, debido a la compleja índole del mismo. Afirma que la influencia más importante dentro del campo curricular en el que él se desenvuelve, ha provenido de los Estados Unidos de América y juzga que las creaciones de modelos curriculares se han caracterizado por ser: ateoricistas, ahistoricistas y utilitaristas; lo que ha generado una falta de desarrollo teórico y que resulta indispensable para tratar de entender el hecho educativo institucionalizado.

A largo de la breve historia del currículum han existido modelos que en uno u otro momento han sido dominantes y han impactado en diferentes grados y en los distintos niveles educativos. Nuestro autor señala sólo cuatro de estas orientaciones ya que dice que conectan directamente con su experiencia profesional y la experiencia histórica de España. Estas orientaciones son:

- a) *El currículum como suma de exigencias académicas.* Se refiere a que se centra exclusivamente en contenidos académicos tradicionales.
- b) *El currículum como base de experiencia.* Se le entiende como proveedor de experiencias, auspiciadas por la escuela, para los alumnos.
- c) *El currículum como legado tecnológico y eficientista.* El énfasis está puesto en racionalizarlo.
- d) *El currículum como puente entre la teoría y la acción: configurador de la práctica.* Indica que esta orientación le parece más coherente, porque aborda al currículum desde una perspectiva dialéctica teórica-práctica; además, ofrece una mayor potencia explicativa.

El Currículum entendido como práctica.

Los tres primeros modelos ya han sido tratados en páginas anteriores por ello, solo abundaremos en el último: además, es el modelo en el que se inscribiría en este momento nuestro autor.

Para Gimeno, considerar al currículum como configurador de la práctica pedagógica resulta hoy por hoy una fuerte corriente teórica que permite comprenderlo y explicarlo. Menciona como algunas de las causas que le han dado mayor pujanza: el que se haya eclipsado la influencia del paradigma positivista, así como sus efectos en la forma de pensar la técnica, el languidecimiento del influjo de la psicología sobre la teoría y la práctica escolar, el renacimiento de un pensamiento crítico en educación en combinación con paradigmas más implicados con la idea de que el hombre se independice de los condicionamientos sociales, la destreza adquirida en las políticas y programas de cambio curricular, un mayor conocimiento de los docentes acerca del rol activo e histórico que han jugado. Anota que el interés surgido por la práctica curricular es producto de tres

situaciones: a) Las contribuciones críticas acerca de la educación, b) El análisis del curriculum como objeto social y c) La práctica originada alrededor suyo.

Juzga que los problemas que le atañen al curriculum son problemas eminentemente prácticos, ya que la educación y la enseñanza son, antes que nada, una actividad práctica; citando a Habermas, Gimeno dice:

Los supuestos del conocimiento acaban traducándose en opciones prácticas: Las teorizaciones sobre el *curriculum* se diferencian por el tipo de intereses que defiendan en los sistemas educativos: en orden a su afianzamiento, perfeccionamiento recuperador o cambio radical. La mejora de la práctica implica tomar partido por un marco curricular que sirva de instrumento emancipatorio para sentar las bases de una acción más autónoma. (Ibid. 57)

Para Carr y Kemmis –citados también por el autor- la educación escolarizada y el curriculum presentan un carácter histórico, social y político. En general, lo califican como un campo problemático. Determinan que cualquier esquema que no tome en cuenta lo anterior conspira contra la naturaleza misma de curriculum; además, pone de manifiesto su incapacidad para esclarecer de forma atinada los hechos que en él confluyen.

Para Kemmis, las teorías curriculares son también teorías sociales, debido a que muestran tanto las condiciones históricas del medio social en el que se originan, como las posturas que sostienen respecto al cambio social y al papel que juega la educación en la reproducción o transformación de las sociedades.

La teoría curricular para Kemmis tiene como su preocupación central la de ofrecer un modo que permita entender una doble dificultad presente en el curriculum: “por un lado, la relación entre la teoría y la práctica, y por otro, entre la sociedad y la educación. Ambos aspectos adoptan formas concretas y peculiares en cada contexto social y en cada momento histórico.” (Ibid. 59-60)

Entender de este modo al curriculum implica contar especialmente con dos metateorías: una social y otra educativa. Gimeno señala que el interés está puesto, en este momento, en la segunda; debido a que presenta un menor desarrollo teórico respecto a la primera.

Gimeno considera que este enfoque procesual y práctico cuenta con varias aportaciones claves, como son las de:

a) Stenhouse, que concibe al curriculum como el lugar en el que establecen una relación de comunicación la teoría y la práctica, en donde el docente tiene que desempeñar el papel de activo investigador.

b) Reid, Schwab y Walker, se inclinan por comprender a la práctica curricular como un “proceso de deliberación” en el que se fomenta el discernimiento práctico.

c) Gibby, con su teoría de proceso, busca mostrar cómo se efectúa la práctica.

Gimeno considera que Stenhouse ha expuesto de modo decisivo al currículum: "...como campo de estudio y de práctica que se interesa por la interrelación de dos grandes campos de significado que se han dado por separado como conceptos diferenciados del currículum: las intenciones para la escuela y la realidad de la escuela: teorías o ideas para la práctica, y condiciones de la realidad de esa práctica." (Ibíd, 60) Por ello, Gimeno dice que la construcción de la realidad educativa y curricular es resultado de la interacción entre los propósitos y lo que ocurre en efecto.

Lo provechoso del currículum se encuentra en ser una herramienta que comunica a la teoría con la práctica y viceversa, articulación en la que deben efectuar un rol bastante activo profesores y alumnos. Se empieza a vislumbrar la importancia del formato del currículum como factor más o menos apropiado para llevar a cabo la tarea de anunciar las ideas que deberán guiar la práctica del docente, sin suprimir su capacidad reflexiva y con la intención de alentarla. Lo que implica, para el autor, rescatar dos asuntos fundamentales del problema: el aspecto cultural del currículum y el aspecto crítico: aspecto que define como las condiciones en las que tiene lugar el currículum. Es una nueva forma de visualizar el discurso de la teoría y la práctica curricular, ya que además de que no descarta la percepción del currículum como proyecto cultural, a partir de él examina cómo éste se transforma en una realidad cultural que viven maestros y alumnos, añadiéndole a la relación teoría y práctica, en la enseñanza, un componente de particularidad que resulta ser un elemento de comunicación cultural de las aulas y de los sistemas educativos. Considera de manera unificada a contenidos y formas, ya que el proceso se basa en la dialéctica que se establece entre ambos.

Para Gimeno, una opción crítica del currículum debe considerarlo como un dispositivo intermedio y conciliador entre la cultura que priva fuera de la escuela y las prácticas sociales específicas que se efectúan en ella como resultado de llevarlo a cabo. "El currículum, además de ser un conglomerado cultural organizado de forma peculiar que permite análisis desde múltiples puntos de vista, genera toda una actividad social, política técnica variopinta, marco que le da un sentido particular." (Ibíd, 59)

Dentro del capítulo dos llamado *La selección cultural del currículum* el autor señala que la institución escolar se está haciendo cargo de tareas que en otro momento histórico realizaban distintas instituciones. La escuela se está convirtiendo en una institución con carácter totalizador. Indica que en el nivel educativo básico se acostumbra que el currículum responda a un diseño educativo integral, que aborde diversos aspectos referentes a la cultura, al crecimiento personal y social del individuo, que atienda el desarrollo de habilidades y destrezas valoradas como básicas para desenvolverse óptimamente en su medio social. En la actualidad, se juzga normal que el currículum no se limite a los contenidos académicos tradicionales, debido a que a la institución educativa se le adjudica una tarea educativa general.

Para Gimeno, el currículum es lo que expresa el carácter de "institución total", del cual se ha venido apropiando abiertamente la escuela. En la actualidad, cumple funciones

de socialización que estaban a cargo de otros grupos o instituciones sociales y que han sido trasladadas a las instituciones educativas con el consentimiento de la familia y de esas otras instituciones. Esto implica un importante cambio en las relaciones pedagógicas, los códigos del currículum, el quehacer del docente y las formas de control que utilizan sobre los estudiantes tanto los docentes como la institución.

Gimeno Sacristán afirma que tanto el aprendizaje como el currículum han adquirido una mayor complejidad y anota tres razones que fundamentan dicha aseveración:

a) A través del tiempo a la institución educativa se le han venido adjudicando funciones que, en otro momento, cumplían otras instituciones como la familia o la iglesia. Del mismo modo, la escolarización se ha ampliado tanto que se ha hecho necesario hacerse cargo de aspectos que antes no se habían considerado asunto de la escuela. Lo que origina que la educación básica obligatoria se ocupe de proveer un plan educativo que atienda de manera global cuestiones educativas cada vez más variadas y complicadas.

b) La aspiración de que la escuela ofrezca a los alumnos una cultura general y una socialización que les permita entender y adaptarse a la sociedad como futuros ciudadanos. El currículum obligatorio, por tanto, no considera sólo conocimientos académicos tradicionales, sino que incluye otros conocimientos, actitudes y habilidades, lo que complejiza el currículum y hace necesario que se utilicen otras metodologías.

c) El discurso pedagógico actual ha venido exaltando y defendiendo la idea de que la escuela debe hacerse cargo de la totalidad del desarrollo del individuo, lo que apunta a que la institución escolar se convierta en una institución total y propicia que la curricula se vea rebasada en cuanto a objetivos, contenidos y habilidades que tiene que considerar. La Administración Educativa retoma como ideología dominante el que la escuela brinde al alumno una atención integral, lo establece en normas y leyes; aunque frecuentemente éstas sólo quedan en un nivel declarativo.

El autor plantea que hay un currículum escolar y un currículum exterior; reconoce que en la actualidad es posible acercarse a la cultura que la escuela imparte a través del currículum mediante cauces distintos a los escolares, cauces que cuentan con un mayor atractivo y presentación. Entre ellos - C. escolar y C. exterior- existe una división que crece más y más debido a las características particulares que cada uno de ellos muestra: En la cultura escolar los aprendizajes se mantienen muy desconectados de los aprendizajes que los alumnos obtienen fuera de la escuela. Dicha separación se debe a la selección de contenidos curriculares que presentan una cultura obsoleta y que es transmitida esencialmente a través de los libros de texto y del método que utilice cada profesor; mientras que, la cultura exterior es extensa y se presenta por medios de formas más interesantes y atractivas que las innovaciones tecnológicas han hecho posible. Los adelantos tecnológicos, en relación con el currículum, han hecho posible: mejorar la impresión de los medios escritos, la disminución de los precios de producción, la difusión del uso de audiovisuales y, en general, el aumento de la circulación de informaciones; lo que permite que se esté en contacto con un mayor número de conocimientos y saberes desarrollados en

diversas partes del mundo. Gimeno considera que tal vez esta situación pueda contribuir a una "democratización de saberes", pero que, a pesar de todo lo novedoso que pueda tener esa cultura exterior, es necesario evaluar e interrogarnos acerca de: si estos medios extraescolares ayudan a emancipar a los hombres y dotarlos de conciencia crítica o si funcionan como factores de alienación y consumo: si nos dirigimos hacia lo que Ivan Illich llamó "Redes de Comunicación" y si sabemos quién o quienes controlan ese flujo de información. Lo que implica reflexionar respecto a esa cuestión, ya que el dominio del flujo de las informaciones se constituye en un poder para conformar las formas de pensar del individuo que está a merced de múltiples potestades informativas; sin embargo, suministra la indiscutible posibilidad de difundir el conocimiento y, de este modo, contribuir a una democratización de saberes.

La escuela ante su incapacidad por ofrecer una educación como la que la Sociedad Moderna reclama, se ve orillada a enfatizar su papel de socializadora e infundir pautas de conducta y valores sociales y, a ser acreditadora de saberes que permitan al individuo trepar por la pirámide social. Para Gimeno es indiscutible que la escuela guarda hoy un alcance social y cultural fundamental y, que así debe ser considerada. Señala su acuerdo con Dewey respecto a que la función de la institución escolar es la de dotar de un ambiente, que presente las siguientes características:

- a) *Simplificado*, para que permita entender las problemáticas evidentes.
- b) *Ordenado* gradualmente para que los educandos puedan conocer la complejidad del medio extraescolar.
- c) *Compensatorio* que les permita superar las limitaciones que cada educando pueda presentar en razón del grupo social del que procede.
- d) *Coordinador* de las variadas influencias que los sujetos obtienen de los grupos vitales de los que ellos forman parte.

La escuela asimila paulatinamente las metas que figuran en el nuevo y ensanchado curriculum, como efecto de las transformaciones sociales y económicas, realizándola ajustada a sus particularidades como institución. Esta asimilación producida lentamente genera contradicciones dentro de la institución respecto a su puesta en marcha. Una alternativa para satisfacer los requisitos de este nuevo curriculum ha resultado ser la de adosar tareas a las ya existentes, aunque en muchos casos terminan siendo antítesis de las actividades originales.

Entre los factores que han contribuido a desvalorizar rápidamente a la escuela se encuentran: el surgimiento de modernos recursos y técnicas de comunicación cultural (escritos, audiovisuales, informáticos, etc.) a los que hoy tiene acceso una mayor parte de la población.

La importancia cultural de la institución escolar se vuelve más limitada si se compara con el discrepante atractivo que tienen los recursos escolares frente a los extraescolares. Lo anterior debe conducir a pensar a la escuela y al curriculum dentro de un

marco cultural más extenso que ejerce efectos sobre el educando, que puede y debe ser utilizado.

Toda tecnología que sirva para comunicar cultura, cuando se extiende socialmente, altera el poder de la escuela como agente cultural, suponiendo un nuevo equilibrio de poderes culturalizadores entre las fuentes de formación e información que desempeñan el currículum escolar y lo que podemos llamar el currículum extraescolar. (Ibíd. 87)

Resulta evidente que en las sociedades avanzadas los atractivos culturales tienen múltiples cauces para aproximarse a los estudiantes, generando con ello disfunciones en la institución escolar. "Estas disfunciones son más evidentes en momentos históricos como el que atravesamos en el que, con un aparato escolar rígido y obsoleto, se accede a otros niveles de desarrollo económico y cultural." (Ibíd. 88)

La aspiración de mejorar la calidad de la enseñanza tiene que basarse en las nuevas realidades culturales que se viven extraescolarmente, utilizando medios con un alto grado de significación cultural a los cuales no todos pueden acercarse; así como, en la urgencia por transformar los métodos de adquisición de la cultura. Ante la gran competencia cultural exterior que vive la escuela, ésta ha perdido la posibilidad de convertirse en un instrumento de nivelación social y se ha visto forzada a intensificar los métodos coercitivos. Se ha ido acentuado el carácter del currículum oculto.

Los que están más conscientes de las disfunciones existentes entre el currículum y las influencias culturales externas son las clases media y alta, así como los habitantes de las ciudades, ya que son ellos los que más posibilidades tienen de acercarse a la cultura extraescolar, sin embargo, requieren continuar sumergidos en las arcaicas costumbres culturales de la escuela. La situación actual evidencia que el currículum resulta insuficiente para formar e informar al educando, por lo cual, el fenómeno de una educación paralela se ha venido agudizando en una clara manifestación por la insatisfacción que provoca el currículum escolar. La confrontación entre ambas genera que los alumnos se vean en medio de una lucha de estilos pedagógicos y de exigencias distintas. Lo anterior, provoca en los estudiantes un conflicto persistente entre la cultura escolar y la exterior. Lo expuesto, hasta aquí, puede ser una clara muestra de que el currículum escolar está dejando de tener la exclusividad de ser el encargado de suministrar explícitamente algunos valores culturales, pero en virtud de ello está apoyando cometidos del currículum oculto, como son: la socialización, la interiorización de patrones de conducta y valores sociales.

Gimeno propone que la escuela, en sociedades donde los cambios científicos y tecnológicos son imparables y que cuentan con una cultura imposible de abarcar en su totalidad, se ocupe de aprendizajes que resulten esenciales, que se utilicen métodos interesantes para propiciar los fundamentos de una educación permanente, pero sin dejar de ser un instrumento cultural.

El capítulo tres se intitula *Las condiciones institucionales del aprendizaje motivado por el Currículum*, en él Gimeno aborda cuestiones entre las que destaca el papel de la institución como marco del currículum y del aprendizaje escolar.

El autor propone entender al currículum, en su acepción más reducida, como: "...el proyecto cultural que la escuela hace posible." (Ibid, 107) Considera que la institución es el escenario en el que acontece el currículum; éste determina, a su vez, lo que sucede en el salón de clases, así como la experiencia que el educando obtiene de la escuela. El currículum y el aprendizaje están institucionalmente condicionados, aunque el primero goza de un poder para configurar la práctica pedagógica. Los aprendizajes que se producen a partir del currículum ocurren al interior del contexto en el que se efectúa.

Para el autor, los elementos que constituyen al currículum son: contenidos, experiencia y condiciones contextuales en los que se da. Para Skilbeckson: las áreas de conocimiento y de experiencia, los procesos y ambientes de aprendizaje. De ellos: "...depende la consecución de los componentes básicos de formación que deben constituir las bases de una educación general extensible a todos." (Ibid, 106)

Señala que no todos los fenómenos que afectan o que intervienen en el currículum son constituyentes precisos del mismo, por lo que, al concebirlo como el proyecto cultural que la institución educativa permite, las condiciones escolares existentes se convierten en algunas ocasiones en claros incentivos educativos y, en todos los casos, consolidan las propuestas curriculares.

El proyecto curricular tiene lugar en un ambiente que actúa por sí mismo como: "...elemento modelador o mediatizador de los aprendizajes y fuentes de estímulos originales, independientes del propio proyecto cultural curricular, formando, en su conjunto, el proyecto educativo y socializador de la institución. La escuela y el ambiente escolar que se crea bajo sus condiciones es un currículum oculto fuente de innumerables aprendizajes para el alumno. Es la derivación conceptual que se extrae, tal como vimos, de enfocar el currículum como experiencia o como intersección entre la teoría y la práctica." (Ibid, 109)

Menciona el autor que las exploraciones teórico-prácticas que abordan los ambientes escolares tienen una ya larga tradición, aunque es reciente el hecho de considerar a los ambientes como una dimensión contextual del currículum, es decir, un gran número de los objetivos que se plantean en la currícula requieren de ciertas disposiciones ambientales preliminares para su logro; se consideran también objetivos curriculares que pretenden generar ambientes.

Lo que ha privado en este ámbito de investigaciones ha sido fijarse únicamente en el aspecto psicosocial del ambiente áulico, para Gimeno esta forma de percibirlo deja fuera: "...su relación con las peculiaridades organizativas e institucionales que afectan a toda la vida escolar, a cada aula en concreto y al desarrollo del currículum..." (Ibid). Lo que hace imprescindible mirar dicho ambiente desde una perspectiva ecológica que nos permita observar, ubicados desde diferentes enfoques organizativos, la urgencia de contar con otras condiciones ambientales para la enseñanza.

El desempeño del profesor está limitado por variables organizativas, como son: el tiempo destinado a sus alumnos, la condiciones de evaluación existentes en la institución, la colaboración en la escuela, la ejecución de actividades, etc.; todas ellas son condiciones que delimitan el ambiente áulico, pero que se deciden fuera del mismo. Restringir el análisis del medio ambiente al salón de clases y explicarlo sólo en su aspecto psicosocial, sin tratar de negar la importancia de éste, supone aceptar la idea de que los aspectos organizativos no tienen relación alguna con la conducta de los estudiantes, de los docentes o de los vínculos entre ambos. Para Gimeno: "Las estructuras organizativas afectan al espacio, al tiempo y a las relaciones, etc." (Ibíd, 110)

Gimeno Sacristán define al *ambiente escolar* como: "...el clima de trabajo organizado de una forma peculiar en torno a unas tareas para desarrollar un currículum, que tiene que ver con la organización de una institución escolar, reflejando otros determinantes exteriores a la propia institución." (Ibíd, 110)

En algunos modelos educativos el aspecto ambiental del currículum es más palpable que en otros ya que se le considera directamente como un instrumento para alcanzar algunos objetivos y ordenar actividades. La estructura medioambiental es básica para comprender las discrepantes oportunidades que presenta: un laboratorio, un taller, una aula típica, una visita fuera de la escuela, etc. Apple propone un esquema del ambiente escolar, del cual Gimeno distingue seis aspectos básicos que se consideran como parte integrante del currículum efectivo para los alumnos:

1) El grupo de edificios escolares, organiza por sí mismo, como hace cualquier distribución territorial, un sistema de vida, de relaciones entre los miembros y el medio, etc. El cómo se ubican en el espacio maestros y alumnos muestra el modo de concebir el poder, las relaciones humanas, el comportamiento cotidiano.

2) La tecnología y los materiales. Contar con cierto tipo y número de materiales posibilitan una mayor o menor estimulación así como aprendizajes distintos. La representación educativa de los materiales no procede de su propia naturaleza, sino del tipo de actividad en la cual son usados.

3) Los sistemas simbólicos y de información son considerados como el aspecto más genuino del currículum. Se refiere al currículum manifiesto y escrito de la institución escolar.

4) Las destrezas del profesor. Se concibe al docente como: "...el primer y más definitivo recurso didáctico de la enseñanza", al mismo tiempo que: "...transmisor y modulador de otras influencias exteriores". (Ibíd, 111) Lo anterior, explica la necesidad de la formación cultural y pedagógica del docente como el elemento directo que promueve la calidad de la enseñanza. Actualmente desempeña una doble función: a) ejecuta la normatividad dictada desde fuera y, b) establece las condiciones inmediatas de la experiencia educativa.

5) Los estudiantes y otro tipo de personal. La influencia ejercida por los coetáneos se ha contemplado como uno de los medios educativos más importantes de la educación formal y no formal. "El grupo de iguales es básico en el desarrollo social, moral e intelectual y como fuente de estímulos y de actitudes de todo tipo." (Ibid, 111) También integran el ambiente de aprendizaje otro tipo de personal distinto a los docentes.

6) Componentes organizativos y de poder. "La institución en sí, con sus pautas de organización del tiempo, del espacio del personal, con sus rutinas, y con una forma de estructurar las relaciones entre los diversos componentes humanos en una estructura jerarquizadora, son fuente de aprendizajes muy importantes. Las actividades académicas son marcos de relación social, como lo son los ritos de entrada y salida de las aulas, un genuino curriculum de destrezas sociales contradictorias en muchos casos con objetivos explícitamente perseguidos por el profesor." (Ibid, 112)

En pos de un mayor rigor conceptual el autor plantea la posibilidad de reducir el uso del concepto curriculum para referirse:

...(al) proyecto cultural de la escuela, pero sin olvidar el hecho de que su significación última, al convertirse en experiencias para los alumnos, está muy mediatizada por las condiciones del ambiente escolar. El curriculum, como proyecto previo a su realización, incorpora incluso, muchos supuestos organizativos escolares, como ya hemos señalado, a través de los códigos de su formato. El curriculum es un objeto social e histórico no sólo porque es la expresión de necesidades sociales, sino también porque se desarrolla a través de mediatizaciones sociales, y las condiciones escolares son una parte importante de ellas. (Ibid, 110)

La Construcción del Curriculum.

Para Gimeno considerar al curriculum desde una perspectiva procesual o práctica implica considerar que éste se va erigiendo durante el proceso mismo en el que conforma, instaura, materializa y manifiesta unas prácticas pedagógicas específicas. Es importante anotar que en la construcción del curriculum se presentan prácticas diversas.

El autor considera que el curriculum presenta seis momentos distintos y que cada uno de ellos actúa y reacciona en diferente medida frente al contexto económico, político, social, cultural, administrativo e institucional. Cada momento corresponde a un capítulo distinto del texto que nos ocupa, pero en un afán por sistematizarlo me he permitido presentarlo de manera unificada, como si fuera un sólo capítulo.

Estos momentos son:

1. *El curriculum prescrito.*
2. *El curriculum presentado a los profesores.*
3. *El curriculum moldeado por los profesores.*
4. *El curriculum en acción.*
5. *El curriculum realizado.*
6. *El curriculum evaluado.*

1.- El currículum prescrito.

Se ve influido directamente por los ámbitos económico, social, político, cultural y administrativo. En este nivel se dictan de manera muy general los contenidos mínimos que debe abarcar dicho currículum, en especial para la educación obligatoria. Dichos mínimos curriculares funcionan como ejes para ordenar el sistema curricular, confeccionar materiales, etc.

El currículum prescrito es un instrumento de la política curricular, que a su vez constituye una herramienta de la política social y educativa.

Gimeno define a la política curricular como: "...un aspecto específico de la política educativa, que establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el currículum dentro del sistema educativo, clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tienen sobre él, interviniendo de esta suerte en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar, e incidiendo en la práctica educativa, en tanto presenta el currículum a sus consumidores, ordena sus contenidos y códigos de diferente tipo." (Ibíd, 129)

El autor considera que la política es un determinante directo y predominante del currículum ya que lo reglamenta. Señala como tareas de las disposiciones y ordenanzas curriculares las siguientes:

a) La prescripción de una cultura común. El currículum prescrito tiene como referente una cultura que se considera como los saberes con que debe contar una determinada sociedad. La educación como proyecto nacional, se matizará según la orientación de la sociedad, si ésta es democrática entonces el currículum combinará elementos de una cultura que integre el consenso democrático acerca de las condiciones culturales comunes y sustanciales de esa organización social, el conflicto para llegar a un acuerdo acerca de los contenidos nucleares del currículum será mayor o menor dependiendo de la homogeneidad o heterogeneidad de la sociedad de que se trate; si se trata de una sociedad autoritaria, entonces, el currículum será el prototipo de cultura que el poder político impondrá. La decisión respecto a qué contenidos se quedan como integrantes del currículum no resulta ajena a cuestiones políticas, culturales y económicas. El currículum como proyecto cultural común resulta ser constitutivo de la educación obligatoria, ya que el consenso resulta más acusado, que en niveles superiores de educación.

b) La prescripción de contenidos mínimos y la igualdad de oportunidades. La razón de ser de los contenidos mínimos curriculares se encuentra, desde una perspectiva social, en que ofrece una cultura que se piensa conveniente para todos, aunque no sea así -debido a las desiguales oportunidades socioculturales y económicas que mantienen entre sí los diferentes grupos sociales- para los estudiantes que provienen de clases desfavorecidas se requiere de una política compensatoria.

Los mínimos curriculares se constituyen en estándares de calidad, ya que representan los conocimientos básicos que deben dominar los alumnos, dependiendo del

nivel educativo en el que se encuentren. Lo anterior, pone de manifiesto que el establecimiento de los mínimos alude a una cuestión que rebasa lo técnico-administrativo, se dirige a lo social y a lo cultural.

c) La organización del saber dentro de la escolaridad. El curriculum prescrito se encarga de señalar la disposición general del sistema educativo, fija los niveles y grados por los que tendrán que pasar los alumnos, que conectan con un curriculum determinado, que mantiene un menor o mayor margen de complejidad.

La reglamentación del curriculum puede darse de diferentes formas y puede hacer referencia a: contenidos, códigos o medios a través de los que se conforma en la práctica escolar. La injerencia puede ser directa o indirecta y se manifiesta en: el establecimiento de parcelas curriculares, otorgando mayor importancia a unas respecto de otras, a la conjunción o desarticulación de conocimientos, a la determinación de cuándo un conocimiento es pertinente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, señalando qué es curriculum obligatorio y qué, optativo, asignando recursos, apuntando la distribución del espacio escolar, indicando el funcionamiento de la institución.

Hacerse cargo de dos cometidos básicos que, en ocasiones, resultan contradictorios, como son: la prescripción curricular y la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje, conduce también a políticas generadoras de resultados ineficaces para ambos. Anunciar mínimos y disposiciones es manifestar una cierta opción que no se realiza por el hecho de declararla, sino a través de otros procedimientos. Aunque no se incida directamente en la práctica, si hay repercusiones que pueden ser negativas o positivas.

d) La prescripción del curriculum como vía de control sobre la práctica de la enseñanza. Las prescripciones curriculares comúnmente puntualizan contenidos y orientaciones pedagógicas que pueden ser definitorias, en caso de tener una amplia acogida, en la elaboración de materiales didácticos, si han de ceñirse a ellas, o para efectuar el control del sistema, pero más difícilmente actúan como ordenadoras de la práctica pedagógica de los maestros de forma rotunda. No es posible dotar a los docentes, con la simple declaración de mínimos curriculares, de un panorama congruente y articulado de una área de conocimientos, ni de una valoración respecto a algunos conocimientos o experiencias.

La prescripción del curriculum no puede ni debe comprenderse como una obra pedagógica y un manual didáctico que propone planes confeccionados para los docentes, porque tiene que desempeñar tareas más contundentes, desde la política educativa general, que la de organizar los procesos pedagógicos en los salones de clase.

e) Control de calidad. Las disposiciones tomadas por la administración educativa ofrecen un referente para llevar a cabo un control sobre la calidad del sistema educativo. Dicho control puede ser desplegado, principalmente, mediante la reglamentación administrativa que estipula cómo debe ser la práctica escolar, aún cuando lo haga como una proposición, la inspección o una evaluación realizada a los alumnos por agentes externos.

Señala el autor que son dos los modos básicos de comprender y ejercer el control del currículum: como proceso y centrado en los resultados. El primero trata de influir claramente en las condiciones de la enseñanza; el segundo, enfatiza su interés en los aprendizajes obtenidos. Los grados de control varían, puede ser rígido o flexible, útil o inútil.

f) Prescripción y medios que desarrollan el currículum. Las prescripciones curriculares, por sí mismas, no son capaces de dirigir u ordenar directamente la práctica curricular. Los referentes inmediatos del profesor, al momento de preparar sus clase, son los medios didácticos que le muestran al currículum prescrito y las condiciones inmediatas en las que tiene lugar la enseñanza.

g) El formato del currículum. El formato curricular muestra la organización de los elementos curriculares, según la política educativa; sin embargo, al contemplar objetivos tan variados e incluso contradictorios su nivel de intervención se vuelve infructuoso, en su afán por hacerse cargo de la indicación de mínimos y del control del sistema educativo.

La política curricular representa una función reguladora, ya que es ella la que orienta o determina la repercusión de cada uno de los subsistemas que participan en un periodo histórico determinado.

La prescripción permite realizar cuatro objetivos básicos de modo preponderante: a) organizar el sistema, b) controlar el currículum, c) aclarar e informar sobre su función y, d) reglamentar las acreditaciones y certificaciones.

2.- El currículum presentado a los profesores.

Es un segundo momento que se ve impactado también por los ámbitos económico, social, político, cultural y administrativo. En este nivel, el docente recibe una interpretación de lo que es el currículum prescrito, a través de diversos recursos, tal vez el más elocuente de éstos sea: el libro de texto. Éste es un elemento que se encuentra justo en medio del currículum prescrito y el currículum moldeado por los profesores. Se encarga de convertir al primero en actividades prácticas, para cualquier materia, que el profesor puede orientar con un mínimo esfuerzo, ya que incluye: qué van a hacer los alumnos, cómo lo van a hacer y con qué materiales, cuestiones que hacen más fácil la conducción de la clase, ya que resuelve la planificación de la misma. Por todo lo anterior, resulta ser, también, un instrumento para controlar el currículum y la enseñanza. Esto paulatinamente hace que los docentes vayan perdiendo interés por investigar, por proponer, por estudiar, lo que contribuye a su desprofesionalización. En este nivel el profesor es visualizado como un ejecutor.

Los libros de texto como intérpretes del currículum prescrito constituyen un reflejo palpable de cuestiones que se vinculan directamente con la economía, la cultura y la pedagogía. Resultan ser una práctica económica debido a que van dirigidos a un mercado

amplio y seguro, las editoriales que se reparten el mercado son muy pocas, lo que lo hace más atractivo. Caducan al término del año escolar, no son reutilizables y suelen tener más o menos el mismo formato, es decir, los contenidos son abordados sintéticamente e insuficientemente; sin contextualizarlos en el tiempo y el espacio. Se presentan como productos culturales estereotipados; sin gran valor cultural en sí mismos.

El éxito mercantil de los libros de texto se explica, según Gimeno, básicamente por tres situaciones: 1ª La política curricular avala y legitima su uso, 2ª Los profesores no tienen una sólida formación y, 3ª No se cuenta con otros medios, de fácil acceso para todos, que no sean los libros de texto.

3.- El currículum moldeado por los profesores.

El docente es un sujeto activo que juega un papel relevante en la concreción de los contenidos y significados de los programas de estudio. El moldeamiento que él hace a cualquier propuesta curricular, lo hace partiendo de su propia formación profesional. El currículum forma a los profesores, pero a su vez ellos se encargan de interpretarlo en y para la práctica. Establecen una relación de efectos recíprocos.

Existen diferentes formas de caracterizar la profesión docente, en el texto de Gimeno es posible identificar las siguientes: a) idealista, b) de análisis social, c) política y d) diseñador de su propia práctica.

a) La idealista se caracteriza por no contemplar las relaciones entre la profesión y las determinaciones históricas, institucionales, políticas y culturales; concibiendo que la figura del docente es: autónoma, personal y creativa, en donde el que lleva la batuta es justamente él, quien decide sin consultar a nadie, ni tomar en cuenta ningún elemento del contexto.

b) La de análisis social habla de los efectos que tiene el hecho de que la docencia sea una práctica institucionalizada que ha sido determinada, al menos en sus ejes fundamentales, por condicionamientos políticos, sociales, organizativos, curriculares.

c) La tercera visualiza a la profesión docente como una ocupación configurada políticamente, en donde el docente es percibido como un servidor público, un funcionario, que tiene la obligación que cumplir, obligación que ha sido impuesta desde fuera y que está controlada administrativamente.

d) El docente como diseñador del contenido de su propia labor se percibe como con una relación adecuada a la realidad, desde un enfoque liberador y una exigencia demandada por los propios alumnos. Por ello, la autonomía profesional de que puede gozar cada docente o grupo de docentes tiene que ser contemplada como incrustada en un marco de condicionamientos de la práctica curricular. La docencia tiene implicaciones personales y creativas, pero no están restringidas exclusivamente a los medios de formación y al perfeccionamiento del razonamiento profesional independiente de los profesores, porque es

importante resaltar que la docencia tiene lugar al interior de un marco que define, en gran medida, con anticipación el rumbo y la instrumentación técnica del contenido de la docencia. Para Gimeno: "La originalidad del profesor, lo que éste decide realmente, se refiere más bien al 'cierre' y concreción de las características que tendrá su práctica dentro de unos parámetros que le vienen dados y dentro de los que él mismo ha sido socializado y formado profesionalmente." (Ibid, 199)

Dentro del rubro *Concepciones epistemológicas del profesor* se considera el qué y el cómo piensan los docentes. Al respecto, nuestro autor juzga que los contenidos y los procesos de pensamiento del docente: "...son fenómenos sociales desarrollados dentro del marco de un puesto de trabajo configurado por variables institucionales, sociales, políticas e históricas." (Ibid, 200) El docente selecciona tareas, pero opera al interior de una demarcación en el que unas pueden realizarse y otras no. Las fronteras de lo que puede o no hacerse, no siempre son claras para los que trabajan dentro de ella.

Las investigaciones dirigidas a conocer cómo deciden los profesores, han pasado por alto que las posibilidades de adoptar una decisión se encuentran precaracterizadas de antemano de alguna forma al interior del perímetro en el que se desenvuelven. El profesor no toma decisiones atendiendo a la nada: "sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno de un centro o por la simple tradición que se acepta sin discutir." (Ibid, 198) Cuestión que debería ser tomada en cuenta cuando se hace un sobrado hincapié en el papel que juegan los docentes en la calidad de la enseñanza.

4.- El currículum en acción.

Se refiere a que actúa y reacciona en unas condiciones institucionales que le son inmediatas; éstas a su vez tienen como referente a los ámbitos antes señalados. Se refiere a la práctica efectiva que el profesor realiza a partir de los esquemas teóricos y prácticos con los que cuenta, que tienen como referente a las tareas académicas, que son las que articulan la actividad pedagógica, es el lugar y el momento en el que se puede valorar la verdadera importancia de lo que son las propuestas curriculares.

La práctica rebasa las intenciones del currículum, debido al complejo intercambio de influencias, interacciones, etc. que tienen lugar en la misma. Este momento resulta ser la "última expresión de su valor", ya que es en la práctica donde todo lo que ha sido pensado, bosquejado, se convierte en realidad de un modo u otro; en la práctica el currículum adquiere significación y valor, se autonomiza de las declaraciones y las aspiraciones iniciales, e inclusive al margen de los propósitos, la práctica muestra múltiples supuestos y valores.

El currículum queda definido en la estructura de la práctica. El sentido de analizar la estructura de la práctica reside en considerar al currículum como proceso en la acción. En la

práctica pedagógica es donde: "se proyectan todas las determinaciones del sistema curricular, donde ocurren los procesos de deliberación y donde se manifiestan los espacios de decisión autónoma de los más directos destinatarios del mismo: profesores y alumnos." (Ibíd, 241)

La práctica de la enseñanza se caracteriza por ser etérea, momentánea, difícil de apresar en un sencillo plano, intrincada en tanto que en ella se manifiestan diversas condicionantes, ideas, valores, usos pedagógicos. Sin embargo, las tareas con las que toma cuerpo, están ordenadas por pautas metodológicas internas; por ello, el transcurrir de la enseñanza puede presentar cosas impensadas e inesperadas, pero no así los esquemas de actividad que la organizan.

Hay una gran diversidad de tareas que presentan distintos niveles de dificultad o duración, que pueden relacionar factores simples o complicados. Las tareas se entrelazan, persisten durante la jornada escolar, y aún fuera, distinguiendo de este modo una metodología, un estilo pedagógico, etc.

La enseñanza es: "...(una) actividad de resultados imprecisos y no siempre predecibles. Realidad que choca con la racionalidad técnica que pretendidamente quiere diseñar las prácticas pedagógicas apoyadas en un conocimiento instrumental firme y seguro." (Ibíd, 206) Ningún conocimiento puede dominarla rigidamente, en tanto que no hay un saber concreto e irrefutable que garantice ese dominio.

Es posible analizar el alcance de la práctica curricular a través de las actividades que ocupan el lapso en el que ocurre la vida escolar, o que se planean en ese lapso, y en la manera en que se vinculan unas actividades con otras.

Las tareas a las que se refiere José Gimeno Sacristán son aquellas que han sido pensadas y estructuradas para alcanzar los propósitos del curriculum y de la institución educativa. Las tareas son exigencias, formalmente establecidas, que tienen un contenido y una intención. Aunque Gimeno se interese por las tareas que él llama sustantivas, es decir, las que se dirigen hacia la apropiación de contenidos culturales, no desconoce la existencia de otras que aunque educativas tienen una tonalidad diferente. Estas tareas sustantivas se caracterizan por ser complejas, ya que provienen de fines igualmente complejos.

Gimeno opta por utilizar como sinónimos, dentro de su análisis, los conceptos tarea y actividad. Aunque aclara que el primer concepto procede de los estudios cognitivos y refiere a: "...(la) estructura condicionante del proceso de transformación de la información, (y)...marco regulador de la conducta de la actividad en general"; mientras que la actividad es un concepto de la psicología educativa que alude a formas de comportamiento expreso por parte de alumnos y maestros tanto en clase como fuera de ella.

La estructura de la práctica está sujeta a numerosas determinantes, como son: las normas institucionales, organizativas, los usos metodológicos, las capacidades efectivas de los docentes, los recursos y las instalaciones materiales con que se cuentan. Justamente,

cuando se emprende la labor de cambiar de curriculum, se suele tropezar con que los dispositivos que le dan sentido a un tipo de práctica son potentes y proporcionan la idea de que cuentan con una autonomía funcional, dicha idea es producto de que la práctica se configura por otros condicionantes que no son únicamente los curriculares. La práctica cuenta con una estructura que mantiene los estilos pedagógicos al servicio de finalidades muy diversas, estructura en la que se envuelve el curriculum al desarrollarse y concretarse en prácticas pedagógicas.

El profesor necesita para diseñar e implementar la práctica reflexionar acerca de los contenidos curriculares (selección cultural), organizarlos, estructurar las tareas, ya que a través de ellas es como toma cuerpo la práctica y, atender a habilidades, destrezas u objetivos que les incumben a todo el conjunto de docentes y a cada uno en particular, durante toda la enseñanza.

Al igual que María de Ibarrola (Cf. cap. uno), José Gimeno Sacristán utiliza frecuentemente la palabra «estructura», que puede ser: horaria, organizativa, de la práctica, de tarea, medioambiental, de los centros, epistemológica, escolares, de conocimiento, unificadora de contenidos diversificados, curricular, pedagógica, de gestión, social del trabajo, del sistema, de funciones, del puesto, etc.

Para Gimeno, si se piensa al curriculum como un proceso en la acción se concibe que la práctica de la enseñanza tiene una estructura que lo caracteriza. Ésta resulta ser una estructura firme a lo largo del tiempo debido a que las actividades escolares se caracterizan por tener una disposición muy semejante y, con el paso del tiempo, terminan convirtiéndose en modos y rutinas muy arraigadas. De hecho, las tareas constituyen un esquema de acción para los profesores que les ofrece seguridad profesional, ya que les permite contar con pautas de conducta bien ensayadas y probadas; por ello, los contenidos curriculares pueden variar, mas no así dicha estructura. Dichas pautas han sido creadas por algún profesor en particular, o por un grupo de profesores, copiadas de otros, difundidas en los libros de texto y en los manuales para profesores.

Para Gimeno, no es posible considerar al profesor como el factor que mayor incidencia tiene en lo que se enseña en el salón de clases, ya que no es posible ignorar todos los agentes que participan tanto en el sistema curricular, como en la práctica pedagógica. El docente cuenta con un poder transformador al planificar su clase, dicho poder se incrementa si es él, el único encargado de ese grupo; ya que de este modo tiene mayor libertad para decidir qué tiempo dedicará a cada contenido curricular, qué actividades elegirá para que los alumnos las desarrollen, etc.

Las tareas nos ayudan a descifrar el aspecto singular de los complejos procesos de enseñanza, siendo así un procedimiento heurístico para explorar las prácticas reales, los estilos de profesores, etc. Las tareas son mediadoras de los procesos de aprendizaje de los alumnos: pueden ser útiles para investigar la calidad de la enseñanza, atendiendo a los procesos de aprendizaje que crean y los efectos predecibles que es posible esperar de distintos tipos de tareas. Como marcos que controlan la conducta y medios que ordenan a

los diversos elementos que se intersectan en la enseñanza, pueden propiciar la comprensión de la misma y de los profesores y, tal vez, servir para establecer diseños para su formación.

Si la práctica de la enseñanza es una cierta estructura singular de tareas, planear una serie de éstas es contar con un factor de dirección o de racionalización de esa práctica. Las tareas pueden ser la alusión constante para proyectar y conducir acontecimientos, operando con facilidad dentro de ellas, tomando en cuenta los distintos aspectos que las integran y la viabilidad del medio ambiente escolar.

Las tareas, según el autor, actúan *como mediadoras de la calidad de la enseñanza* a través de la mediación del aprendizaje, ya que crean el ambiente y generan el proceso de aprendizaje, determinando de este modo los efectos que pueden derivarse de un contenido y de una situación específica. Las tareas establecen microcontextos de aprendizaje, ya que producen efectos múltiples: afectivos, intelectuales, sociales, etc. Reemplazando las tareas se transforman dichos microambientes.

Es básico contemplar en el examen de la estructura de la práctica del curriculum las condiciones en las que tiene lugar, ya que de no hacerlo no podrá entenderse su desarrollo. Para conocer dicha estructura se requiere investigar las actividades prácticas que se han producido.

La estructura de tarea funciona como matriz de socialización tanto para los profesores como para los alumnos, labor que se efectúa a partir de los contenidos que han sido seleccionados, de los estilos que presentan y por las prácticas que se llevan a cabo en su interior.

Doyle agrupa en cinco rubros a los tipos de tareas, éstos son: tareas de memoria, de actividades, de procedimiento, de rutina, de comprensión y de opinión; Gimeno incluye las de descubrimiento. Pero aclara que, este tipo de clasificación sólo sirve para reconocer los modelos básicos de procesos intelectuales en las tareas, considerando que tienen una muy discordante manifestación en los distintos tipos de contenidos.

Gimeno juzga que el espacio educativo, el conjunto de circunstancias en el que tiene lugar la enseñanza, representa un conjunto de ambientes concéntricos alojados unos al interior de otros -como simulando ser unas *matrioshkas**-, con obstrucciones y ocultamientos mutuos, que obedecen en gran parte o se materializan en la forma en que se desenvuelven las tareas: según la organización de la institución y en relación con los vínculos de la vida académica con el medio exterior. El aula representa el primer ambiente ecológico para el alumno, está constituido por microcontextos que son las tareas académicas. A través de la ejecución de dichas tareas el alumno se pone en contacto con el ambiente que reina en el salón de clases y en la institución, ya que éstas son las que ocupan la mayor parte de su tiempo, aunque no son las únicas experiencias que vive en la escuela.

* Las muñecas de artesanía de madera que hacen en Rusia. La más grande contiene a otra pequeña y así sucesivamente.

Las tareas se constituyen en los espacios ecológicos esenciales más próximos de docentes y alumnos que conforman todo el ambiente escolar. El curriculum, generalmente creado fuera de los salones y de la institución educativa, tiene una gran compromiso en la selección de tareas que se efectuarán en las clases, puesto que usualmente éste no es sólo una simple selección de contenidos organizados, sino que se expone a maestros y alumnos mediante códigos pedagógicos.

Una organización escolar tradicional conserva separados entre sí a los ambientes áulicos dentro de la institución. Generalmente sólo se fractura esta separación durante el juego y el recreo. El salón de clases y la institución educativa se encuentran separados, con pocos vínculos entre sí y con el ambiente exterior. En este tipo de organización, el curriculum aparece como un texto propositivo, el modo de interpretarlo y llevarlo a la práctica tiñe indiscutiblemente la forma de todos esos ambientes.

Una organización escolar moderna elimina la naturaleza concéntrica de los ambientes, destruyendo los obstáculos existentes entre ellos. En una pedagogía renovadora, las tareas académicas dejan de percibirse como un espacio cerrado, tal vez debido a que hay una ordenación distinta de sus componentes, por que se introducen nuevas herramientas para su desarrollo, por apoyarse en una concepción diferente del conocimiento y por conservar una mejor comunicación con intereses que sobrepasan el ambiente áulico. En esta situación, los límites entre los ambientes se desvanecen y se vuelven penetrables, permitiendo intercambios entre el exterior y el interior.

Cuando se decide cambiar las actividades académicas para incrementar la calidad de la enseñanza también se hacen necesarios cambios fundamentales en la organización del espacio escolar, del horario, de las relaciones con la realidad exterior, etc. Un cambio metodológico reducido al aula presenta, en razón de ello, unas restricciones establecidas por ese contexto, aunque al interior del mismo puedan incrementarse los estímulos pedagógicos apoyándose en diversos materiales, pueda mejorar la actuación docente, etc.

Se vuelve más apremiante observar los aspectos organizativos que conforman el entorno de experiencias probables para docentes y alumnos como un factor de primer orden para comprender los procesos didácticos y las probabilidades existentes para transformar cualitativamente a la educación. Es decir:

...los procesos didácticos se adaptan o se acomodan dentro de los contextos organizativos y cambiar los primeros requiere cuestionar los segundos, porque los contenidos y métodos de la enseñanza se desarrollan siempre en contextos organizativos configurados anteriormente, que nos llegan como algo dado, como la situación 'normal' en la que desenvolverse. Las posibilidades de la estructura del sistema no cambian a la medida de las necesidades de la vida interior, como ocurre en el desarrollo de muchos seres vivos, sino provocando conflictos y contradicciones. Contenido procesual y estructura en la que habita mantienen una particular relación de adaptación mutua y de conflicto que acaba en readaptaciones. (Ibid. 278-279)

Desde la perspectiva didáctica, la organización escolar suele presentarse como un elemento apriorístico del sistema escolar, lo cual hace muy difícil su transformación, más cuando hay diferentes límites para la autoorganización conforme a un diseño pedagógico propio. Por ello, el proceso de renovación cualitativo de la enseñanza que implica cambios metodológicos o de tareas genera la necesidad de considerar el aspecto organizativo para abatir la resistencia e incrementar los márgenes que establece el contexto organizativo donde la metodología podrá ser o no. La reforma cualitativa y metodológica de la enseñanza debe comprometerse a la eliminación de estructuras en las que se adaptaron los métodos que se pretenden reemplazar, ya que tal vez, ese habituamiento fue producto de exigencias exteriores. El discurso que enarbola la necesidad de reformar cualitativamente a la enseñanza, es en buena medida, para el autor, un discurso político de oposiciones, de cara a prácticas adaptadas a los parámetros de la organización escolar, constituye el rechazo a las reglas establecidas para el funcionamiento interno de la institución. La exigencia de desplazar a los docentes ajustados a dichas prácticas, demandando una política que innove dichos parámetros, etc. Gimeno indica que la relación entre los aspectos didácticos y los organizativos puede observarse claramente a través del análisis de las tareas escolares.

La estructura de tareas concreta el ambiente en el que ocurren las experiencias del alumno y, asimismo, crea el ambiente de la institución. Un contexto de institución dado, en cuanto a la manera de organizar la institución escolar, brinda un marco de referencia que limita las actividades que dentro del mismo es posible realizar. El vigor de la organización escolar, de sus reglas de funcionamiento y, de los estilos de pensamiento y conducta que ha producido en los docentes restringe la elección de tareas posibles. Los ambientes escolares son elementos a partir de los cuales se les autoriza a docentes y alumnos bosquejar un ambiente determinado, a partir de las tareas académicas que son posibles dentro de esos ejes.

Las tareas deben ser consideradas como un punto de partida para analizar el quehacer docente como profesión. La profesionalidad de los docentes está constituida por una formación pedagógica y una formación básica. La primera, es la que lo capacita para enseñar y la segunda, lo habilita en un campo del saber, que le permitirá transmitir o colaborar para que unos contenidos curriculares sean asimilados.

El puesto de trabajo del docente conjunta una extensa serie de funciones, algunas de ellas se caracterizan por su completa indefinición; sus funciones no se limitan a las didácticas, ni están encaminadas exclusivamente a estar frente a grupo, que es lo que ordinariamente se entiende cuando se habla de enseñanza.

La estructura del puesto de trabajo del docente puede ser examinada tomando en cuenta tres aspectos fundamentales:

a) Contenidos del puesto: precisar cuáles son las diferentes funciones que realiza y que rebasa lo que usualmente se conoce como trabajo pedagógico.

b) Ubicación geográfica y temporal de dichas funciones: éstas tienen lugar en diferentes espacios y horarios. Ocurren fuera y dentro del salón de clases, de la institución; incluso, fuera del horario de trabajo.

c) Funciones individuales y funciones colectivas. La realización de algunas de sus funciones es responsabilidad única y exclusiva del docente, mientras que otras las tiene que realizar en colaboración con otros docentes.

El quehacer del docente se define a través de estos aspectos que constituyen una forma útil para conocer la estructura real de su puesto de trabajo, con el fin de comprender las inconveniencias y contrariedades que se presentan al momento de cambiarlo. La introducción de cambios en la metodología para trabajar en el salón de clases, puede repercutir en la transformación de la estructura laboral, en los aspectos antes señalados, o los propósitos por transformar las actividades metodológicas de los docentes tropiezan con obstáculos en la práctica debido a que trastornan la estructura global del puesto laboral, ya que no siempre se trata de un reemplazo elemental en el conjunto de esquemas prácticos de tipo metodológico.

Para el autor, el análisis de la estructura del puesto resulta primordial, tanto desde la perspectiva de su eficacia, que es como predominantemente se le ha considerado, como para la investigación, la formación y la renovación de programas destinados a los docentes.

La profesión docente suele percibirse como una profesionalidad, sin forma, desdibujada, aunque eso sí con una complejidad intrínseca, esta profesión se desempeña hasta en horarios no laborales, cambia en contenido y forma dependiendo del nivel educativo, de las áreas, la asignatura, etc.

Todas las innovaciones pedagógicas que se les llegan a proponer a los docentes, sacuden de algún modo la estructura de su puesto de trabajo y es el momento en el que se perciben ciertas interdependencias entre los aspectos antes señalados, ya que comúnmente, no es sólo cuestión de elementales reemplazos metodológicos, sino de actividades esenciales de la función del profesor, en relación con sus posibilidades y condiciones laborales.

5.- El currículum realizado.

Como resultado de la práctica se generan resultados complicados de muy distinta índole (cognoscitivos, afectivos, sociales, morales, etc.). Algunos de estos resultados son ponderados; otros más son despreciados o soslayados en razón de su complejidad o porque tienen un alcance a largo o mediano plazo. Sin embargo, los alcances del currículum se reflejan en los aprendizajes de los alumnos, maestros e, incluso, en los padres de familia y en la comunidad.

Para cada uno de los otros momentos Gimeno ha dedicado un capítulo, sin embargo, éste ha sido la excepción ya que sólo se ha referido a él en un esquema y en un párrafo del capítulo tres.

6.- El curriculum evaluado.

Para Gimeno la enseñanza se lleva a cabo en un clima de evaluación, debido a que las tareas que se realizan en el aula están informando cuáles son las normas internas de calidad en los procesos a llevarse a cabo y en los resultados que se esperan de ellos, lo que implica que en el diario transcurrir de la enseñanza se viva un cierto estado de control, aún cuando no se haga de manera formal. Sin embargo, el alumno a partir de que le piden cumplir con ciertas tareas, cuando se las revisan, cuando le cuestionan, cuando le desaprueban, construye su propio criterio respecto a que aprendizaje se considera valioso y de calidad.

Al docente se le confiere la posesión de los procedimientos formales de control que ejerce la evaluación sobre los alumnos. La evaluación que él hace es la única que se lleva a cabo abiertamente. La posesión de esta función de control, les permite gozar de un gran poder dentro de la institución. Gimeno Sacristán define a la *evaluación* como: "...la interacción entre tres elementos básicos: el evaluador, provisto de una memoria que contiene diversas informaciones sobre el productor de la realización o conducta a evaluar, un producto real a evaluar, realización de un acto de comparación." (Ibíd. 378) Los componentes con los que cuenta el profesor al momento previo de evaluación son: su memoria, que le brinda informaciones acerca del alumno o los alumnos, incluyendo las condiciones en que tuvo lugar la actividad o elaboración a evaluar, el tipo de actividad, la actitud del estudiante hacia la tarea, lo que se considera como normas aceptables de rendimiento y una elaboración a evaluar.

La evaluación implica que los docentes emitan juicios y tomen decisiones. El profesor evalúa de modo habitual, formal e informalmente, es una más de sus tareas dentro del aula. Y aunque se le pueden adjudicar muchas funciones a la evaluación, la más prominente se refiere a que actúa como medio para ordenar y certificar el avance de los estudiantes por el sistema escolar. Los aspectos curriculares sobre los cuales se pone el acento son los que han sido elegidos para ser evaluados. Las evaluaciones escolares tienen una amplia repercusión para los estudiantes en los ámbitos: social, académico y personal, lo que contrasta con la sencillez y elementalidad de los procesos por los que se les confieren calificaciones. Estos procesos desarrollados por los docentes se relacionan con lo que Gimeno llama *una típica conducta simplificada de toma de decisiones*. (Ibíd. 377). Nuestro autor señala que lo que se ha escrito respecto a la toma de decisiones destaca que éstas no se formulan atendiendo a un modelo teórico muy organizado, sino que se relacionan con las exigencias institucionales que tienen un carácter perentorio y con las necesidades que el ambiente áulico plantea en algún momento; dichas condiciones no han sido creadas ni por los maestros, ni por los alumnos. Señala que no puede minusvalorarse el contexto, que es institucional, en el que se da evaluación ya que éste influye en la clase de evaluación que se

haga; por ello, tienen la misma importancia el contexto en el que se efectúa la evaluación, la recogida de datos, su estimación, y la posterior, toma de decisiones.

Señala como lo predominante en el campo de la evaluación que a los alumnos se les agrupe basándose en sencillas clasificaciones; en su anhelo por convertir a la evaluación en una práctica científica que pueda ser expresada cuantitativamente. Sin embargo, entre los principales factores que impiden la transformación de las formas de evaluar el aprendizaje es que éstas no se refieren a un comportamiento técnico profesional, sino a un complicado proceso donde intervienen fuertes contenidos subjetivos de los cuales el mismo docente no es consciente. Sin embargo, se reconoce el papel que juega el factor psicológico en la toma de decisiones, en este momento refiriéndonos a la evaluación, pero no se descarta la acción que ejercen sobre los profesores los marcos institucionales y sociológicos. "La actividad de los profesores es una acción que transcurre dentro de una institución. Por esa razón su práctica está inevitablemente condicionada." (Ibíd. 198)

Para Gimeno no es posible considerar al profesor como el factor que mayor incidencia tiene en lo que se enseña en el salón de clases, ya que no es posible ignorar a todos los agentes que participan tanto en el sistema curricular, como en la práctica pedagógica; sin embargo, sí goza de un alto margen de autonomía.

El diseño curricular según Gimeno Sacristán

Para Gimeno Sacristán, que se inscribe en la perspectiva que concibe al currículum como un proceso de construcción, el *diseño curricular* se caracteriza por reunir una serie de decisiones que lo van conformando; resulta ser lo que conecta a los propósitos con los hechos reales, así como a la teoría con la práctica. El diseño del currículum se relaciona con el ejercicio de configurar a la práctica de la enseñanza.

Gimeno hace la distinción entre *desarrollo del currículum* y *diseño del currículum* ya que es muy común confundirlos, por el primero entiende: "(el) proceso de elaboración, construcción y concreción progresiva del currículum, función realizada de modo peculiar en cada sistema educativo", mientras que por diseño curricular concibe: "(a) la forma o esquema de racionalización que deliberadamente se utiliza en dicho proceso o en fases diferenciadas del mismo". (Ibíd. 350)

Para Gimeno todos los agentes que participan en el sistema curricular realizan de un modo u otro una función de diseño, por ello, es esencial darse cuenta cómo la reunión de esas funciones participan en el establecimiento o apoyo de un determinado modelo de práctica pedagógica y un estilo profesional en los docentes. De esa reunión de funciones es de donde se tienen que obtener las ideas que permitirán transformar la práctica. Las diversas maneras de encarar al diseño en cada fase resultan ser formas de concretar la práctica de un modo u otro. Por ello, para el autor es necesario analizar a los tipos de diseño del currículum como modos para concretar la práctica, pues es en el diseño donde se fijan y

delimitan los valores y significados posibles que puede tener un currículum específico, en tanto se presenta en planes, series y disposiciones globales de la acción.

Gimeno indica que para el diseño curricular es debido apreciar el tiempo, la especificidad de los contenidos intelectuales junto a las condiciones contextuales y metodológicas más apropiadas para la obtención de una experiencia educativa conveniente. El autor indica que no es fácil utilizar para el diseño curricular esquemas muy exactos y universales para aproximarse a un asunto problemático, como lo es el currículum.

Señala que no es posible salvaguardar la idea de un plan racional para impulsar la práctica sin considerar las particularidades del contexto en que tendrá lugar. La racionalidad pedagógica hay que examinarla en el contexto particular, y es complicado concebir a otro elemento que no sea el docente o el grupo de docentes de la institución el convocado a proveer dicha racionalidad.

Como la enseñanza y toda la educación implica una mediación en la práctica movida por una intencionalidad, resulta provechoso emplear ciertas pautas de organización para que la complejidad de aspectos que se mezclan en ella se puedan llevar a cabo al interior de un plan sistemático, flexible y con alguna persistencia interna que establezca la posición que dirige al currículum. Desde este enfoque, organizar y hacer desarrollar la práctica requiere afirmar ciertos esquemas para diseñar.

El diseño es la función de ir dándole forma progresivamente al currículum en diferentes etapas, fases o a través de las instancias que lo deciden y moldean. Diseña el político que prescribe, el fabricante de libros de texto, el centro que realiza un plan, el profesor que concreta una programación. Todo ello supone decisiones acumuladas que dan forma a la práctica. Las fases o momentos del mismo son aproximaciones sucesivas a la forma que la práctica tiene prefiguradamente antes de convertirse en acción o enseñanza interactiva. (Ibíd, 340)

Nuestro autor propone un esquema para diseñar la práctica curricular, sus ejes cardinales son: establecer una relación equilibrada entre las atribuciones repartidas; la participación de los profesores mediante el diseño de su propia práctica y la señalización de los factores que deben tomarse en cuenta para la conformación contextual de la enseñanza.

El reparto de competencias o atribuciones tiene que discutirse antes de pensar como diseñar el currículum, el objetivo de ello es lograr el reparto más adecuado para asegurar que los estudiantes gocen de una educación de calidad, la existencia de un control mínimo sobre el sistema escolar y una política emancipadora que amplíe los límites de decisión tanto para los docentes como para las instituciones. Lograr un reparto de atribuciones armónico, no es tarea fácil.

El diseño que los profesores hagan del currículum tiene que ver con que reflexionen su práctica antes de llevarla a cabo, con el fin de detectar los principales problemas de la

misma y proporcionarle una cierta racionalidad, una justificación y un sentido lógico en relación a la intencionalidad que la guía.

Gimeno estima que un esquema adecuado de programación enfocado a docentes tiene que actuar obligatoriamente sobre tres cuestiones primordiales: "la sustantividad y ordenación de los contenidos del currículum, la configuración de las actividades más adecuadas para lograr lo que se pretende y la capacidad de realizar esos planes dentro de unas determinadas condiciones de espacio, tiempo, dotación de recursos, estructura organizativa, etc., sin que ello signifique una actitud acomodaticia a las mismas, sino de toma en consideración." (Ibid, 358) Y en torno a ellas, se debe: realizar una reflexión acerca de los contenidos, su organización; especificar la estructura del contenido del módulo, considera a la organización modular conveniente: ordenar las actividades o tareas; atender a las habilidades, destrezas u objetivos que son comunes a cualquier unidad, materia o campo curricular.

Nuestro autor piensa que la toma de decisiones del docente en tanto diseñador del currículum y la práctica puede restringirse a la valoración de estas tres cuestiones y a las interacciones entre las mismas, optando por una cierta ordenación, entre todas las que son posibles.

Las cuestiones antes señaladas demandan habilidades docentes especiales, vinculadas con la apreciación de la cultura en la escuela, con el saber práctico pedagógico, compendio de diversos factores y con habilidades estratégicas para actuar en circunstancias específicas, sabiendo examinar la particularidad de la circunstancia y proponiendo opciones de intervención en cada caso. Gimeno señala que no pretende ofrecer: "...un esquema-recetario de programación, sino de un planteamiento de las coordenadas para pensar y actuar en la práctica." (Ibid, 358)

Es posible sintetizar las ideas expresadas en este texto de la siguiente forma: El currículum es un territorio en donde se dan cita diversos agentes, cada uno de ellos tiene una participación que varía en grado y dirección; además, cada uno utiliza medios distintos para llevar a cabo su labor. No actúa de la misma forma un editor de libros de texto, un político, un docente; cada uno tiene su espacio específico de acción, sus formas particulares de actuación, sus grados distintos de poder e influencia; lo que no quiere decir que cada uno realice una práctica completamente independiente; por el contrario, cada agente, cada subsistema ejerce presiones que generan efectos en los otros y viceversa. El currículum es un campo práctico complejo, constituye un sistema, en donde convergen varios subsistemas: de actividad político-administrativa; de participación y control; de organización del sistema educativo; de producción de medios; de creación cultural y científica, el técnico-pedagógico; el de innovación y, el práctico-pedagógico. Se expresa a través de seis momentos: en su prescripción; en su presentación a los profesores; en su moldeamiento por parte de los profesores; en su acción; en su realización y en su evaluación. Los componentes, que en interacción recíproca, hacen realidad al currículum son: contenidos, formatos, condiciones en que tiene lugar e innovación y renovación.

Para Gimeno, el currículum se convierte en un elemento nuclear en la práctica escolar, ya que muy pocos son los asuntos que no tienen que ver con él de algún modo. Del mismo modo, se vuelve el concepto básico para analizar la práctica curricular.

A continuación presento, de manera esquemática, una caracterización que evidencia algunos rasgos de la evolución y reformulación de varios de los conceptos manejados a lo largo de los textos antes presentados, entre esos conceptos, mostramos, por su centralidad para la temática que abordamos, los siguientes: *Currículum, Modelo, Método, Diseño Curricular y Práctica de la Enseñanza*.

Currículum

En sus dos primeros textos (1981 y 1982) no ofrece una definición propia y específica respecto al concepto Currículum, aunque expone múltiples referencias y maneras de identificar el asunto o componentes del mismo, no presenta de manera acabada definiciones al respecto. Esas maneras de referir la problemática están presentadas arriba en este trabajo, por lo que no las traeremos nuevamente aquí. En cambio, en su tercer texto abunda acerca de lo que entiende como 'currículum' y propone, después de analizar distintas concepciones de otros autores y de hacer varias caracterizaciones sobre nuestro objeto, la siguiente definición: "... [el Currículum como]... el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada." (1988, 40)

Modelo y Método

En su primer texto, Gimeno, concibe a la enseñanza como un objeto de estudio complejo, ello hace que necesite de un modelo que permita entender y echar a andar un proyecto, dicho modelo debe ser *la síntesis coherente de elementos psicológicos, emocionales, intelectuales, organizativos, sociales*.

Dentro de su primer texto *el Modelo* ocupa un lugar importante ya que dedica un capítulo a presentar modelos educacionales y didácticos, para rescatar de éstos elementos con los que debería contar un modelo científico de la enseñanza.

Gimeno, en dicho texto, brinda una definición del concepto modelo (cf. 78): de la cual, destaco los siguientes rasgos: consiste en una representación parcial y selectiva de la realidad, con un carácter esquemático, que resalta lo que se juzga importante y pertinente, dejando de lado lo que no se estima así; tiene un carácter temporal y aproximado. Representa un cuerpo organizado de conocimientos que actúa como filtro de información entre la teoría y la práctica.

El sentido y la importancia de contar con un modelo para la enseñanza se encuentra en que permitirá fundamentarla científicamente; así como, analizarla adecuadamente.

El propio Gimeno Sacristán, en su primer texto, propone un *modelo didáctico* (o subsistema didáctico) compuesto por una estructura sistémica de seis elementos: *objetivos, contenidos de la enseñanza, relaciones de comunicación, medios técnicos, variables de la organización y la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje*; que junto con el subsistema psicológico y en interacción constante con su medio sociocultural, componen la teoría de la enseñanza.

Por otro lado, el *método* o *estrategia didáctica* es considerado, por Gimeno, un *elemento accesorio* del modelo didáctico; es decir, el método se decide a partir de la conjugación de todos y cada uno de los elementos que comprenden el modelo didáctico. El método es el modo en el que se ha decidido actuar, por medio del cual se ha decidido orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La orientación se hace basándose en principios psicológicos, filosóficos y técnico-didácticos, que tienen un referente social.

En su segundo texto, sigue considerando que el modelo sistémico -presentado en su primer texto-, es un modelo metodológicamente interesante para diseñar la enseñanza porque pretende aprehender la realidad, en general y la realidad educativa, en particular. Gimeno tal vez lo piense así porque hace alusión al entorno sociocultural y a sus relaciones de intercambio entre los subsistemas que conforman a la teoría de la enseñanza. Sin embargo, no brinda elementos suficientes para caracterizar estas relaciones de intercambio; para permitirnos conocer cómo se dan, cómo se expresan, cuáles son sus implicaciones, etc. Tampoco brinda suficientes elementos respecto al subsistema psicológico; pero, sobre este asunto es posible encontrar mayor información en un artículo titulado *La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y la práctica de la enseñanza*, pero, por estar contenido en otro texto que no forma parte del corpus que analizo en este momento, no podemos incluirlo aquí.

En su tercer texto, ya no aparece el interés por proponer modelos didácticos o preocuparse por métodos didácticos, pero sí señala que es imprescindible que el modelo o la propuesta educativa manifieste abiertamente, cuál es su referente cultural, porque, sin excepción, cualquier modelo educativo representa una alternativa cultural específica. En su tercer texto, concibe al currículum como un sistema -inscrito a su vez en un sistema social- compuesto por ocho subsistemas, cada uno con prácticas distintas pero vinculadas con el currículum y entre sí. Lo que denota la transición entre un pensamiento predominantemente científico-didáctico (presentado en sus dos primeros textos) a uno dialéctico teórico-práctico -praxiológico como él mismo lo denomina- (evidenciado en su tercer texto).

Diseño Curricular

En su primer texto, Gimeno reconoce en la práctica de la enseñanza dos componentes: la programación docente y la indeterminación; la primera se refiere a la necesidad de señalar anticipadamente el qué, el cómo y el porqué de la actividad docente; con la segunda, reconoce la presencia de factores no previstos, o previstos de distinto modo en el momento del diseño.

En su segundo texto, Gimeno concibe al diseño curricular: "(como el establecimiento de) un plan ordenado de actuación a partir de una serie de presupuestos, orientado por unos objetivos, que guía el desarrollo de la práctica de la enseñanza." (1995, 68) En este texto declara que el diseño curricular es el puente entre la investigación, la teoría y la acción, ya que de ningún modo, ni la investigación, ni la teoría, pueden tener una aplicación automática y concreta: idea que prevalece y que dirige su tercer texto. Para él, *el currículum es como un puente entre la teoría y la acción: configurador de la práctica*. Gimeno concibe al diseño curricular como una cuestión *compleja*, debido a que es un medio para aproximarse a la acción teniendo como punto de partida a una teoría de la educación y del currículo. Por ello, considera que el diseño parta de objetivos no específicos, que contemplen tanto objetivos instructivos como expresivos.

En su tercer texto, Gimeno Sacristán se inscribe en la perspectiva que concibe al currículum como un proceso de construcción y el *diseño curricular* se caracteriza por ser la reunión de una serie de decisiones que lo van conformando; resulta ser lo que conecta a los propósitos con los hechos reales, así como a la teoría con la práctica. El diseño del currículum se relaciona con el ejercicio de configurar a la práctica de la enseñanza.

En este tercer texto, Gimeno distingue entre *desarrollo* y *diseño* del currículum: por desarrollo del currículum entiende el proceso en el que se realiza y concreta paulatinamente el currículum, conformado de forma singular en cada sistema educativo y, concibe al diseño curricular como el modo de racionalización que deliberadamente se usa en ese proceso o en distintas fases del mismo. Aunque indica que no es fácil utilizar para el diseño curricular esquemas muy exactos y universales.

Práctica de la Enseñanza

En su primer texto, Gimeno está convencido de que la práctica de la enseñanza tiene que ser científica y reflexiva, guiada por fundamentos científicos.

En su segundo texto, reconoce la imposibilidad de predeterminedar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reconoce que la creatividad y la intuición están presentes en la práctica de la enseñanza y que ambas actúan como motor para cambiar la realidad.

En el tercer texto, Gimeno señala que es el subsistema práctico pedagógico el que se ocupa de la práctica de la enseñanza; caracterizándola como una práctica etérea, momentánea, en donde se implican múltiples condicionantes, ideas, valores, en donde tienen lugar cosas impensadas e inesperadas.

En este capítulo he presentado las ideas y elementos del currículo que estimo fundamentales en los textos revisados de Gimeno Sacristán. Hemos finalizado con una presentación de los desplazamientos o cambios en la manera de entender algunos conceptos centrales en el tema. Con todo ello, podemos intentar una empresa distinta a la de sintetizar

los planteamientos de nuestro autor: revisar sus propuestas desde la perspectiva de algunas teorías de la organización. El siguiente capítulo (*Balance: lo organizativo y lo curricular*) consistirá en efectuar una contrastación entre el material presentado en este capítulo y el capítulo anterior, *Perspectivas de la acción organizada*.

CAPÍTULO 4

BALANCE: LO ORGANIZATIVO Y LO CURRICULAR

En el capítulo dos habíamos manifestado la existencia, entre otras, de dos perspectivas para abordar el estudio de la organización¹: la racional-prescriptiva y la sociológica-descriptiva. Por sus orientaciones, podemos ubicar a Renate Mayntz, dentro de la primera; mientras que a Jean Guiot, en la segunda. A partir de los elementos -y la manera de concebirlos- manejados en una y en otra exploraremos en los textos de José Gimeno Sacristán cuál es la concepción predominante en cada uno de ellos. Esto es, saber hasta qué grado este curricularista llama la atención en sus textos sobre la importancia de las estructuras organizativas de la institución escolar para el diseño y puesta en marcha de un proyecto curricular y, en caso de hacerlo, identificar si se trata de una concepción racionalista o de una de carácter sociológico. Trataré de indagar y mostrar si este autor advierte amplia o escasamente acerca de: "la producción de estructuras institucionales impulsada por los proyectos curriculares." (Pasillas, 7) Averiguar si teóricamente se distinguen algunas formas particulares que vinculen a la estructura organizativa de la institución escolar con las prácticas curriculares.

Para fines de este análisis, llamaremos *primer texto*, al denominado *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*; *segundo texto* a *Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* y, *tercero* a *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Adicionalmente para referirme a ellos colocaré entre paréntesis el año de la primera edición de los textos, los años son: 1981, 1982 y 1988, respectivamente.

Para la presentación de este capítulo he adoptado como criterios organizadores de mi análisis lo que Jean Guiot denomina *variables organizativas*; esas variables son: objetivos, estructuras, medio ambiente, tecnología y composición social. El trabajo consistirá en clasificar y agrupar -bajo esos temas- las ideas manejadas en los libros de José Gimeno Sacristán que fueron revisados para esta tesis. En cada uno de esos agrupamientos, intentaré comparar lo que Gimeno señala -desde la problemática curricular- con lo que plantean Mayntz y Guiot respecto al asunto de la Organización; para ello, elegiré la o las ideas que considero sintetizan claramente el pensamiento de nuestro autor sobre el problema en cuestión y posteriormente contrastaré dichas ideas con lo señalado por los especialistas en la organización. Eventualmente, también me remitiré a Beltrán y San Martín, a Loureau y Lapassade, a Schwab y María de Ibarrola, ya que ellos tienen desarrollos importantes que me apoyarán para una comprensión y caracterización de los planteamientos de Gimeno Sacristán. La agrupación realizada en cada categoría ha sido un tanto arbitraria, debido a que por el mismo carácter sistémico que presentan las variables y

¹ Dice Guiot: "A pesar de ser tan variado el origen de las aportaciones, es posible distinguir dos tendencias generales que sirven de orientación a estos trabajos: una corriente normativa y una descriptiva. A estas tendencias corresponden modelos explicativos." (1985, 14) Otros estudiosos del tema aportan distintas formas de clasificar las orientaciones en el campo; por ejemplo: Racionalista, Prescriptiva, Sociológica, Descriptiva, etc.

estructuras organizativas se pueden ver inmiscuidas dos o más problemáticas curriculares a un mismo tiempo.

OBJETIVOS

Para Mayntz los objetivos son: a) lo que realmente guía las decisiones y b) lo que orienta el acontecer, las actividades y los procesos; mientras que para Guiot, las organizaciones no tienen objetivos sino hombres que los fijan.

En el primer texto, Gimeno Sacristán concibe al modelo didáctico como sistémico y en función de este carácter los objetivos adquieren una mayor importancia, ya que las decisiones que afectan a los demás elementos se toman en torno a ellos. Incluso, la condición de racionalidad de una técnica está dada en razón de qué tan definidos están los objetivos que persigue la enseñanza. La manifestación de objetivos anuncia una planificación, dirección y modificación racional de la enseñanza. De este modo, al parecer, se evitará que las relaciones entre los participantes estén basadas en el poder. Ya que la base de esas relaciones tendrá un carácter objetivo y racional. Esta explicitación de objetivos remite a las estructuras formales de las que habla Guiot, ya que a partir de ellos se reglamentan los procesos y procedimientos de la enseñanza.

En los objetivos generales se puede reconocer un componente ideológico en la medida que manifiesta el tipo de hombre y sociedad que persigue, ya que los objetivos se ven afectados por los valores que predominan en el medio social de la organización. El punto de partida de la técnica son los objetivos que constituyen decisiones con implicaciones valorativas que exigen un reajuste permanente, por lo que hay que tomar posturas éticas. Para Gimeno (1981) las fuentes que deciden alrededor de los objetivos son: la sociedad a través de la institución educativa, el profesor, los contenidos culturales y el alumno.

Gimeno (1981) afirma que todas las propuestas de diseño curricular, lo digan o no, toman posiciones respecto a cómo debe ser el alumno, cómo debe ser el profesor, cuáles deben ser los contenidos, el encargo social que tiene y las repercusiones sociales que puede generar; sin embargo, este posicionamiento suele quedar sin hacerse explícito, pero ello no impide que se actúe en consecuencia. Resulta perjudicial para el diseño curricular, en la medida que está orientado por objetivos, al igual que para la organización, según Mayntz, el que éstos dejen de ser valorados socialmente, el que no respondan más en un momento dado a la situación actual de dicha sociedad. Para el autor, el diseño curricular no debe ocultar qué valores son los que prefiere, ni puede ni debe ser considerado como un simple instrumento técnico, ya que hacerlo de este modo implicaría mirar tanto a la institución escolar como a los sujetos que concurren en ella como otros instrumentos más. De hecho, en su tercer texto, afirma que se puede observar que detrás de cualquier curriculum se encuentra una filosofía curricular u orientación teórica que simboliza la condensación de un conjunto de posturas filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas y de valores sociales.

Aunque, Gimeno, en el primer y segundo texto maneja que los objetivos deben orientar, de forma abierta, el proceso de enseñanza-aprendizaje: en el primero, tiende a querer dominar eficazmente dicho proceso; mientras que en el segundo admite que aunque se le resta en definición al proyecto, se gana en las oportunidades que se le brindan a profesores y alumnos para su crecimiento personal, ya que se ven comprometidos a participar activa y creadoramente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el segundo texto, señala que es imprescindible determinar a qué objetivos sirve el diseño curricular, ya que no hacerlo de este modo implica una postura tecnocrática y alienante. Gimeno opina que para la enseñanza y el diseño se debe optar por objetivos expresivos ya que éstos orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, no lo predeterminan.

En el tercer texto, el curriculum es concebido como una herramienta que anuncia las ideas que deberán guiar la práctica del docente, sin suprimir su capacidad reflexiva y con la intención de alentarla. Gimeno afirma que las prescripciones curriculares -adscribiéndoles el mismo significado que los objetivos oficiales de Guiot- por sí mismas no son capaces de dirigir u ordenar directamente la práctica curricular: en tanto, como dice Guiot el anuncio de objetivos oficiales suele hacerse de modo general e impreciso y no hacen realidad dicha opción con el sólo hecho de declararla, sino que se vuelven necesarios otros procedimientos, se necesita operativizar los objetivos. Estos objetivos operativos son los medios que harán realidad las declaraciones oficiales y permitirán alcanzar en la práctica los objetivos curriculares propuestos. En el caso del ámbito curricular, los objetivos oficiales o prescripciones curriculares toman cuerpo a través de la elaboración de material didáctico -principalmente de los libros de texto-, del establecimiento de actividades para el aprendizaje, de la ordenación y disposición de tareas y de considerar las condiciones de tiempo, espacio y recursos que permitirán operativizar dichas actividades.

Gimeno (1988) afirma que un gran número de los objetivos requieren de un *ambiente particular* para realizarse, ambiente que Guiot define como las actividades organizativas que, en esa organización particular, tienen lugar y en las que participan: clientes, proveedores, competidores, sindicatos, organismos gubernamentales, que para el ámbito educativo también es necesario considerar: docentes, alumnos, directivos, administradores, especialistas en educación, etc. Además, destaca que hay objetivos curriculares que pretenden generar ambientes. En algunos modelos educativos el aspecto ambiental del curriculum es más palpable que en otros ya que se le considera directamente como un instrumento para alcanzar algunos objetivos y ordenar actividades. Para Gimeno Sacristán el *ambiente escolar* es: "...el clima de trabajo organizado de una forma peculiar en torno a unas tareas para desarrollar un curriculum, que tiene que ver con la organización de una institución escolar, reflejando otros determinantes exteriores a la propia institución." (1988, 110)

En su primer texto Gimeno destaca que aunque los objetivos de las instituciones escolares suelen ser exclusivamente de conocimiento, existen otros tipos de objetivos que también competen a la educación y a la enseñanza. En su tercer texto, afirma que en la

actualidad la institución educativa cumple funciones de socialización que estaban a cargo de otros grupos o instituciones sociales y que le han sido trasladadas con el consentimiento de la familia y de esas otras instituciones. Ahora se juzga normal que el currículum no se limite a los contenidos académicos tradicionales, se encarga también de funciones de socialización: aspectos referentes al crecimiento personal y social del individuo; a habilidades y destrezas sociales consideradas como básicas para desenvolverse adecuadamente en su medio social. Lo cual implica un importante cambio en las relaciones pedagógicas, los códigos del currículum, el quehacer del docente y las formas de control que utilizan sobre los estudiantes tanto los docentes como la institución. El discurso pedagógico actual ha venido exaltando y defendiendo la idea de que la escuela debe hacerse cargo de la totalidad del desarrollo del individuo, lo que apunta a que la institución escolar se convierta en una institución total y propicia que la curricula se vea rebasada en cuanto a objetivos, contenidos y habilidades que tiene que considerar. La administración educativa retoma como ideología dominante el que la escuela brinde al alumno una atención integral, lo establece en normas y leyes: aunque frecuentemente éstas sólo quedan en un nivel declarativo. La Escuela ha venido experimentando procesos de institucionalización, lo que demuestra que Loureau y Lapassade tienen razón al afirmar que las instituciones tienen un carácter relativo. En ambos textos, Gimeno admite que la escuela se hace cargo de funciones que sobrepasan con mucho a las puramente académicas. También afirma que la administración educativa en su ámbito establece reglamentaciones y formalizaciones, que sin embargo, pueden no impactar a la práctica.

ESTRUCTURAS

En el primer texto, debido a la ampliación y difusión de contenidos curriculares, Gimeno manifiesta que se pueden reconocer diferentes áreas, entre las que se encuentran: la informativa, la de estructuración metodológica y la personal afectiva. En función de lo anterior, dice que sería conveniente una especialización por roles; que los profesores se hagan cargo de las áreas de estructuración metodológica y de la personal afectiva; mientras que los instrumentos técnicos lo hagan del área informativa. Como dice Guiot, que se opte por una estructura de actividades en su dimensión especialización.

En su primer texto, indica que la didáctica tiene el encargo de orientar a la enseñanza, decir cómo debe ser la enseñanza; entonces, es posible distinguir en ella un componente normativo y uno prescriptivo. Para que la didáctica sea reconocida como científica necesita seguir la misma lógica de las reglas tecnológicas científicas. Gimeno presenta unas reglas científicas para la actuación pedagógica: se interesa por el aspecto reglamentado, las normas, los procesos y procedimientos que debieran regir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual nos hace pensar en las estructuras formales de Guiot y Mayntz. Las reglas científicas para la actuación pedagógica permitirán orientar la planeación de la práctica de la enseñanza racionalmente, su finalidad primordial es la eficiencia. Para Gimeno (1981) la estructura científica de la técnica es una estructura formal. Los pedagogos utilizan técnicas sin saber, ni tener conciencia de qué objetivos alcanza eficazmente y a qué tipo de valores responde. Como diría Mayntz se recurre a

procedimientos que han sido utilizados una y otra vez en función de sus preferencias personales, de sus puntos de vista derivados de su propia visión del mundo, de sus valores o de otras cuestiones que tienen poco o nada que ver con la eficacia de la técnica pedagógica. Toda técnica pretende cambiar la realidad, intervenir en ella, lo cual implica forzosamente discutir los diversos valores que predominan en dicha sociedad, lo cual también se aplica a la técnica pedagógica. Para Gimeno (1981), contar con una teoría de la enseñanza permitirá hacerla más eficaz y más racional.

El autor, en su primer texto, destaca como el elemento de mayor potencia explicativa a las relaciones de comunicación. Mayntz señala a las estructuras de comunicación y autoridad como los fenómenos centrales de la organización. Gimeno reconoce en la enseñanza una relación de comunicación, que presenta una estructura, señala que varias investigaciones se han basado en las estructuras de comunicación para identificar el tipo de modelo que prevalece en la práctica de la enseñanza. Menciona entre los elementos de la comunicación: dirección, contenido, control, y carácter personal o técnico de los emisores. A los dos primeros Mayntz los considera como componentes de las estructuras de la comunicación; como la autora comenta, las estructuras de autoridad y de comunicación se entrecruzan y, en esa medida, cuando Gimeno habla del control de la comunicación podemos reconocer un elemento de la estructura de autoridad.

Para Gimeno (1988) contados son los fenómenos que ocurren en la realidad escolar que no tengan que ver con el currículum que ofrecen las instituciones educativas. Concibe al currículum como un concepto central para examinar la comunicación entre las ideas y los valores (lo formal), por un lado, y la práctica (lo organizativo), por otro. En la configuración y desarrollo del currículum se puede observar la intervención, a un mismo tiempo, de prácticas de distinta índole (económicas, políticas, administrativas, organizativas, institucionales). Cada una de estas prácticas parte de o enarbola supuestos, teorías e intereses distintos, tiene aspiraciones diferentes. De ello se deriva la necesidad de contemplar las interconexiones entre prácticas diversas para aproximarse y entender el currículum, innovar la práctica e incrementar la calidad de la enseñanza. Lo anterior, demuestra que el aspecto formal del currículum, así como de la organización, es producto de una serie de factores y circunstancias, y no, de procesos racionales, reflexivos y deliberados, como bien dice Guiot.

El currículum se hace realidad a partir de la interacción entre los elementos que configuran a la estructura de la organización, en su aspecto formal e informal, intencional y efectivo, ya que el mismo Gimeno afirma: "(El currículum es) el proyecto cultural que la escuela hace posible." (1988, 107) El espacio donde el currículum se hace realidad es la institución escolar; a su vez, el currículum determina lo que sucede en el salón de clases, así como la experiencia que el educando obtiene de la escuela: el currículum y el aprendizaje están institucionalmente condicionados, aunque el primero goza de un poder para configurar la práctica pedagógica. De hecho, para Gimeno, las condiciones escolares existentes en la institución se convierten en algunas ocasiones en claros incentivos educativos y, en todos los casos, consolidan las propuestas curriculares.

Tanto la organización como la puesta en marcha del currículum están sujetas a un control y fiscalización -en el sentido que le da Mayntz como poder y dominio, elemento de la estructura de autoridad- por parte de instancias políticas y administrativas. Por ello puede apreciarse tanto su carácter pedagógico y cultural, como político.

Parte de la estructura organizativa del sistema educativo se puede reconocer en la ordenación por grados, modalidades o especialidades, que reglamentan el acceso, trayecto y egreso del sistema, al mismo tiempo, que manifiesta los fines educativos que persigue cada nivel educativo.

La prescripción al *informar, organizar, controlar y reglamentar* el currículum, está haciendo una clara referencia al aspecto formal, a las estructuras que Guiot llama formales; y que se caracterizan por ser programas en los que se conjuntan de una manera más o menos pertinente *propósitos y disposiciones* sobre lo que debe hacerse y, de una manera aproximada, *la forma más apropiada para hacerlo*.

Mayntz dice que la organización tiene una estructura intencional y una estructura efectiva. Señala que en toda organización suelen ocurrir hechos que no se anhelan y que muchas veces tampoco se prevén, son consecuencias imprevistas; es decir, las cosas no ocurren tal y como se han planeado. Lo no planeado puede tener un carácter negativo o positivo; sin embargo, nunca podrá ser eliminado. No obstante, la autora cree que sí es posible preverlo, orientarlo o corregirlo tomando en cuenta las consideraciones que ella ha expresado en torno a la organización. Podemos equiparar a la estructura intencional con el proyecto curricular, mientras que a la estructura efectiva con la práctica curricular. El currículum realizado o práctica curricular genera múltiples y complejos resultados, algunos de éstos no han sido ponderados; otros han sido despreciados o pasados por alto, en razón de su complejidad o porque tienen un alcance a largo o mediano plazo. Sin embargo, los alcances del currículum se reflejan en los aprendizajes de los alumnos, maestros y, aun, en los padres de familia y en la comunidad.

En el tercer texto, la construcción de la realidad educativa y la curricular es resultado de la interacción entre los propósitos y lo que ocurre en efecto. Lo que prescribe y lo que en verdad se hace. La interacción entre las estructuras formales y las estructuras organizativas, para Guiot, daría por resultado una determinada realidad educativa y curricular.

Gimeno manifiesta en su tercer texto (1988) que la relación pedagógica que establecen maestros y alumnos sólo puede ser comprendida cuando se observan cuáles son los roles que cada uno de ellos asume dentro de la estructura de comunicación de conocimiento. Dicha comunicación no es únicamente curricular, sino también personal. Los roles, según Guiot, son conjuntos de actividades expresadas mediante instrucciones o prescripciones. Cada rol está conformado por un componente programado (lo que tiene que hacer) y un componente discrecional (lo que puede hacer). Analizar la relación maestro-

alumno tomando en cuenta la programación y la discrecionalidad de cada uno de sus roles nos podría brindar mayor información acerca de esa multirreferida relación.

Dentro de las estructuras organizativas, se encuentran las estructuras de control que se refieren a la comparación de los resultados y/o productos obtenidos con lo fijado previamente como mínimos estandarizados aceptables. Tomando en cuenta lo anterior, retomamos la afirmación de Gimeno (1988) respecto a que la enseñanza se lleva a cabo en un clima de evaluación, debido a que las tareas que se llevan a cabo en el aula están informando cuáles son las *normas internas de calidad* en los procesos a llevarse a cabo y en los resultados que se esperan de ellos; lo que implica que a diario durante la enseñanza se viva un cierto estado de control, aun cuando no se haga de manera formal debido a que los alumnos no reciben las normas de modo concreto y preciso, no tienen claro qué es lo que se espera de su desempeño en el aula. Sin embargo, en la medida que le piden cumplir con ciertas tareas -cuando se las revisan, cuando le cuestionan, cuando le desaprueban- construye su propio criterio respecto a qué aprendizaje se considera valioso y de calidad y, así, elabora una definición de la situación en la que vive.

El currículum prescrito dicta de manera muy general los contenidos mínimos que deben ser abarcados, especialmente en la educación obligatoria. Es un instrumento de la política curricular, que a su vez constituye una herramienta de la política social y educativa. La política funciona como el determinante más directo y predominante del currículum ya que lo reglamenta señalando contenidos mínimos, organizándolos, controlando su adquisición, los medios por los cuales son presentados, etc.

Al prescribir una cultura común se está decidiendo qué saberes pasarán a formar parte del currículum. Los contenidos culturales que pasarán a convertirse en contenidos curriculares involucran cuestiones políticas, culturales, sociales y económicas; se pone a discusión el contenido de los objetivos que orientarán al proyecto curricular, que es a fin de cuentas un proyecto cultural. Lo que pone de manifiesto la claridad de la afirmación de Guiot: "las organizaciones no tienen objetivos, sino hombres que los fijan", parafraseándolo podríamos decir: el currículum no tiene objetivos, sino hombres y mujeres, grupos con diferentes cuotas de poder e influencia que los establecen.

Los mínimos curriculares funcionan como estándares de calidad, ellos pueden reconocerse como claras estructuras de control, ya que representan los conocimientos básicos que deben dominar los alumnos, dependiendo del nivel educativo en el que se encuentren. El establecimiento de los mínimos rebasa lo técnico-administrativo, se dirige a lo social y a lo cultural.

La estructura formal establece expresamente, Mayntz y Guiot coinciden en esta variable, la disposición general del sistema educativo, fijando los niveles y grados por los que tendrán que pasar los alumnos y que se vincula con un currículum determinado, que mantiene un menor o mayor margen de complejidad. Reglamenta al currículum a través de contenidos, códigos o medios que, a su vez, lo conforman en la práctica escolar.

La dimensión formalización, de la estructura funcional de Mayntz, se refiere a la determinación de actividades y relaciones mediante reglas firmemente establecidas. Lo que hacen, generalmente, las prescripciones curriculares es establecer contenidos y orientaciones pedagógicas que pueden ser determinantes -en caso de tener una amplia acogida en el medio- para la elaboración de materiales didácticos; para efectuar el control del sistema; pero, más difícilmente actúan como ordenadoras de la práctica pedagógica de los maestros de forma rotunda.

La estructura de control también puede ser apreciada mediante la reglamentación administrativa que estipula cómo debe ser la práctica escolar, aunque sólo tenga un carácter propositivo; además, están la inspección o la evaluación realizada a los alumnos por agentes externos.

Al docente se le confiere la posesión de los procedimientos formales de control que ejerce la evaluación sobre los alumnos. Poseerlos les permite gozar de un gran poder dentro de la institución. A partir de Mayntz, es posible reconocer las dimensiones de la estructura de autoridad: a los profesores se les ha otorgado la facultad de decidir y mandar, mientras que los alumnos están obligados a acatar sus reglas y mandatos.

Toda evaluación implica juzgar y comparar y en función de ello tomar una decisión. Frente a los complejos modelos que Mayntz presenta para tomar decisiones (Teoría Matemática de los Juegos, de las Decisiones y el Modelo Cibernético), Gimeno (1988) afirma que los docentes realizan la evaluación mediante *una típica conducta simplificada de toma de decisiones*, las decisiones no son tomadas a partir de un modelo teórico muy organizado, sino atendiendo a las exigencias institucionales y áulicas que presentan un carácter decisivo. Sin embargo, dichas evaluaciones tienen amplias repercusiones en la vida social, académica y personal de los alumnos, ya que se han convertido en un medio para ordenar y certificar el progreso de los alumnos por el sistema escolar.

El currículum presentado a los profesores a través de los libros de texto se convierte en la traducción del currículum prescrito en estructuras de actividades prácticas, para cualquier materia, que el profesor puede orientar con un mínimo esfuerzo, ya que incluye: qué van a hacer los alumnos, cómo lo van a hacer y con qué materiales, cuestiones que hacen más fácil la conducción de la clase y resuelven la planificación de la misma. También es un instrumento para controlar el currículum y la enseñanza.

Las tareas constituyen un concepto relevante en el tercer texto de José Gimeno Sacristán. A partir de ellas es posible conocer la estructura formal y la estructura organizativa. Formales, en tanto que, han sido pensadas y estructuradas para alcanzar los propósitos del currículum y de la institución educativa. Son exigencias formalmente establecidas que tienen un contenido y una intención. Organizativas ya que señala que a partir de ellas es posible analizar el alcance de la práctica curricular. Además, en las tareas, como estructuras de actividades, se pueden reconocer las dimensiones de especialización (desglosamiento que presentan) y estandarización (las tareas tienen que atender a reglas y a los procedimientos señalados).

Gimeno (1988) propone a las tareas como el punto de partida para analizar a la docencia como profesión. Mayntz propone para el análisis y descripción de papeles una serie de pasos (Cf. 35).

Ya que el puesto de trabajo del docente conjunta una extensa serie de funciones, pero algunas de ellas se caracterizan por su completa indefinición; sus funciones no sólo son de tipo didáctico, tampoco están dirigidas exclusivamente a estar frente a grupo, que es lo que comúnmente se entiende cuando se habla de enseñanza. Gimeno propone para el análisis de la *estructura del puesto de trabajo* del docente tomar en cuenta: los contenidos del puesto, la ubicación geográfica y temporal de dichas funciones y, las funciones individuales y funciones colectivas. Conocer la estructura real de su puesto de trabajo permite comprender las inconveniencias y contrariedades que se presentan al momento de cambiarlo. La introducción de cambios en la metodología para trabajar en el salón de clases puede repercutir en la transformación de la estructura laboral o, los propósitos por transformar las actividades metodológicas de los docentes tropiezan con obstáculos en la práctica debido a que trastornan la estructura global del puesto laboral, ya que no siempre se trata de un reemplazo elemental en el conjunto de esquemas prácticos de tipo metodológico. Cuando se decide cambiar las actividades académicas para incrementar la calidad de la enseñanza, también se hacen necesarios cambios fundamentales en la organización del espacio escolar, del horario, de las relaciones con la realidad exterior, etc. Desde la perspectiva de Mayntz, es posible concebir un cambio estructural sin tener que cambiar los propósitos del currículum.

El currículum queda definido en la estructura de la práctica. En la práctica pedagógica es donde tienen lugar todas las resoluciones del sistema curricular, donde suceden los procesos de deliberación y decisión autónoma de docentes y alumnos. Dicha estructura está sujeta a numerosas determinantes, como son: las normas institucionales, organizativas, los usos metodológicos, las capacidades efectivas de los docentes, los recursos y las instalaciones materiales con que se cuentan. En la estructura de la práctica hay tensiones entre los procesos deliberativos y las condicionantes a las que está sujeta la práctica; la presencia de estas tensiones hacen posible reconocer que hay aspectos que se mantienen o que se instituyen. En el momento en el que se emprenden acciones para tratar de cambiar el currículum, se suele tropezar con que los dispositivos que le dan sentido a un tipo de práctica son potentes y ofrecen la idea de que cuentan con una autonomía funcional, dicha idea es producto de que la práctica se configura por otros condicionantes que no son únicamente los curriculares. Para María de Ibarrola las estructuras son procedimientos y acciones instituidas o que se han institucionalizado y que inciden de diversa forma y con distinta magnitud en los procesos curriculares que tienen lugar en la institución educativa. La práctica de la enseñanza resulta ser una estructura firme y estable a lo largo del tiempo debido a que las actividades escolares se caracterizan por tener una disposición muy semejante y, con el paso del tiempo terminan convirtiéndose en modos y rutinas muy arraigadas. Las tareas constituyen un esquema de acción que les ofrece a los profesores, entre otras cosas, seguridad profesional, ya que les permite contar con pautas de conducta

bien ensayadas y probadas; por ello, los contenidos curriculares propuestos en los nuevos proyectos pueden variar. más no así dicha estructura.

MEDIO AMBIENTE

En el primer texto (1981), el autor dice que el sistema psicológico y el sistema didáctico tienen lugar en un sistema sociocultural con quien sostienen relaciones de reciprocidad permanente; sin embargo, no hay una elaboración profunda respecto a dichas relaciones, se queda sólo en la señalización de su existencia.

En el segundo texto (1982), Gimeno considera que el diseño curricular es la situación esperada en donde se tiene y se necesita utilizar al máximo la información que se tenga para orientar la práctica conforme a las particularidades que muestren las circunstancias en las que se intervengan; es decir, se requiere que las estructuras de comunicaciones (Mayntz) trabajen efectivamente, ya que siempre hay necesidad de contar con la suficiente información para tomar decisiones respecto a lo que conviene, según las singularidades del ambiente particular (Guiot) al que vaya dirigido. De hecho, Mayntz considera que la información es la materia prima para tomar decisiones racionales.

En el tercer texto, Gimeno (1988), el ambiente aparece como un factor dinámico en los niveles que Guiot acota (general, intermedio y particular). Cada uno de los subsistemas que integran el sistema curricular son ambientes específicos que mantienen relaciones de intercambio y de influencia recíprocas. El ambiente general se reconoce en las influencias políticas, culturales, tecnológicas, económicas y sociales. El intermedio puede reconocerse en la ordenación por grados, por modalidades, por especialidades; en la producción de materiales didácticos, en los centros de investigación y de formación para la docencia y la investigación educativa.

En el ambiente general se registran transformaciones que amplían el contenido del currículum, la escuela asimila paulatinamente las nuevas metas que figuran en éste y lo hace ajustándose a sus particularidades como institución. Esta asimilación producida lentamente genera contradicciones dentro de la institución respecto a su puesta en marcha. Una alternativa para satisfacer los requisitos, de este nuevo currículum, ha resultado ser la de adosar tareas a las ya existentes; en muchos casos, terminan siendo antítesis de las actividades originales.

Afirma Gimeno (1988) que las condiciones políticas, administrativas e institucionales específicas son productoras de las posibilidades reales de cualquier proyecto curricular. La escuela: "...es un marco institucional organizado que proporciona una serie de reglas que ordenan la experiencia que los alumnos y profesores pueden obtener participando en ese proyecto." (1988, 40)

El ambiente particular se reconoce en el subsistema práctico pedagógico que es el lugar en el que se hacen realidad las propuestas curriculares, en el que se desarrolla el

proceso de enseñanza-aprendizaje condicionado por la organización institucional y los demás ambientes. El propio ambiente en el que tiene lugar el proyecto curricular actúa por sí mismo como un componente que *modela o mediatiza* los aprendizajes, como un generador de estímulos originales que no depende del proyecto curricular; que en combinación, ambiente escolar y proyecto curricular establecen el proyecto educativo y socializador de la institución.

Las tareas crean un ambiente particular y generan un proceso de aprendizaje, determinando de este modo los efectos que pueden derivarse de un contenido y de una situación específica. Las tareas establecen microcontextos de aprendizaje. Reemplazando las tareas se transforman dichos microambientes. Es básico contemplar en el examen de la estructura de la práctica del currículum las condiciones en las que tiene lugar, ya que el no hacerlo impedirá entender su desarrollo. Planear una serie de tareas es contar con un factor de dirección o de racionalización de la práctica de la enseñanza.

La estructura de tareas concreta el ambiente en el que ocurren las experiencias del alumno y, asimismo, crea el ambiente de la institución. Un contexto de institución dado, en cuanto a la manera de organizar la institución escolar, brinda un marco de referencia que limita las actividades, ya que señala lo que es posible realizar dentro del mismo. El vigor de la organización escolar, de sus reglas de funcionamiento y de los estilos de pensamiento y conducta que ha producido en los docentes, restringe la elección de tareas posibles. Los ambientes escolares son elementos a partir de los cuales se les autoriza a docentes y alumnos bosquejar un ambiente determinado, a partir de las tareas académicas que son posibles dentro de esos ejes.

Las investigaciones educativas realizadas en torno a los ambientes escolares, usualmente, los han concebido como sistemas cerrados que no tienen relaciones con otros ambientes. Las escuelas teóricas de la organización: la clásica y de las relaciones humanas, son ejemplo de esta visión, el interés de ambas se centra sólo en los procesos internos de la organización. Gimeno destaca la necesidad de mirar a los ambientes escolares a través de una perspectiva ecológica que permita observar, desde diferentes enfoques organizativos, la urgencia de contar con otras condiciones ambientales de enseñanza; lo que nos remite a pensar en la necesidad de tomar en cuenta la variable *medio ambiente* como un elemento importante para el diseño, consideración, conservación y transformación de la estructura organizativa de la institución escolar. En tanto que, las estructuras organizativas afectan el espacio, el tiempo y las relaciones en el trabajo docente: definen el ambiente áulico; pero, vienen impuestas desde fuera. Por ello, no considerar a los ambientes escolares, en especial los áulicos, implicaría restar importancia y, aún, desconocer que los aspectos organizativos repercuten en los comportamientos de maestros y alumnos, y en sus relaciones.

Analizar la estructura del ambiente escolar (aula, laboratorio, taller, visitas extraescolares) permite reconocer las posibilidades que cada ambiente hace posible.

Gimeno coincidiendo con Dewey señala como una función de la institución escolar ofrecer un ambiente: simplificado, ordenado, compensatorio y coordinador. (Cf. 115)

El ambiente escolar -retomado de Apple, por Gimeno- como integrante del curriculum real está conformado por: el grupo de edificios escolares, la tecnología y los materiales; los sistemas simbólicos y de información; las destrezas del profesor; los estudiantes y otro tipo de personal y; los componentes organizativos y de poder. Podemos observar en esta apreciación del ambiente escolar los entrecruzamientos de las variables organizativas. En la configuración de este ambiente es posible reconocer de entre los componentes organizativos de los que habla Guiot: la tecnología, el ambiente particular, la composición social, las estructuras formales y organizativas (anatómicas y operativas).

Los profesores desarrollan sus actividades dentro de marcos institucionales y sociales que condicionan de un modo u otro su práctica en general, los profesores, según Guiot, se verían influenciados por ambientes que tienen un carácter general, intermedio y particular.

TECNOLOGÍA

Toda tecnología, según Guiot, está compuesta por un sistema técnico y un sistema social. El primero está compuesto por aparatos, instrumentos, máquinas, técnicas; el segundo, por actividades, valores y actitudes que los hombres asumen ante el primero.

En el primer texto, Gimeno (1981), la práctica de la enseñanza es una técnica que busca transformar la realidad educativa en la que interviene; por ello, pretende que el modelo tecnológico sea transferido al terreno pedagógico, aunque de forma crítica; es decir, que dé cuenta de sus límites y particularidades, que demuestre la necesidad de construir un marco teórico específico para investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los medios técnicos en la enseñanza forman parte del sistema tecnológico, son los recursos instrumentales con los que se cuenta para hacer la enseñanza más eficaz; pero, su importancia no sólo radica en ello, sino en que los educandos están expuestos a ellos fuera de la escuela. La cuestión que plantean los medios son: hacer posible su uso dentro del aula y determinar cuál es el papel de la educación dentro de una sociedad muy influida por éstos.

En su segundo texto (1982), Gimeno afirma que ni la educación, ni la tecnología son neutras, su falta de imparcialidad se acrecienta debido a que intervienen directamente en un medio social, con individuos y con grupos. Por ello, la tecnología debe ser controlada moral y socialmente, ya que cualquier tecnología que se utilice trae aparejada una carga de valores: se posiciona respecto a cómo debe ser el alumno. Manifestando su coincidencia con Mario Bunge, Gimeno Sacristán declara que es necesario tener un código moral que norme los procedimientos de mediación que conlleva toda tecnología. Para Gimeno, el aspecto técnico de la educación es fundamental; por ello, resulta esencial conocer cuál es la concepción tecnológica que hay detrás de cada propuesta para planificar el currículo.

Para el autor, la utilización de una técnica tiene implicaciones éticas, involucra a la sociedad y a los seres humanos. No se puede presumir que el uso de técnicas sea una práctica aséptica, libre de valores.

En el tercer texto (1988), la tecnología aparece como uno de los factores principales que ha contribuido a desvalorizar con gran rapidez a la institución escolar. Ya que la tecnología ha aportado modernos y novedosos recursos (por ejemplo: las computadoras, las redes de información, la multimedia, etc.) que han propiciado la pérdida de la función de suministrar explícitamente ciertos valores culturales, lo que ha venido acentuando la importancia del currículum oculto en la institución educativa, ya que se hace mayor énfasis en la socialización y la interiorización de patrones de conducta y valores sociales.

Para evitar la desvalorización escolar y recuperar su papel de instrumento de nivelación social y cultural, Gimeno (1988) sugiere que se haga uso de la nueva realidad cultural que se vive fuera de la escuela, para mejorar la calidad de la enseñanza y responder de este modo a las exigencias de la sociedad.

Para Guiot toda tecnología activa un sistema social; en este caso, Gimeno afirma que toda tecnología -que se emplea para comunicar cultura- altera la condición de la escuela en tanto agente de cultura.

Alerta respecto a los medios tecnológicos, sobre quién o quienes son los poseedores del control del flujo de informaciones, ya que los poseedores gozarán de un poder para conformar formas de pensar.

COMPOSICIÓN SOCIAL

Guiot incorpora la idea de que toda organización tiene una composición social, es decir, es una agrupación de hombres que mantienen relaciones de dependencia mutua en algunos aspectos; pero, del mismo modo pueden mantener distancias entre sí debido a disensos, oposiciones o pugnas más o menos acentuadas. Una expresión de la composición social está constituida por la estratificación (división entre clases y grupos de miembros) que genera relaciones de poder. Esto es posible apreciarlo en la siguiente situación: Gimeno (1988) anota que la extracción social de los alumnos le imprime un sello especial a sus exigencias y necesidades; prueba de ello es la educación paralela que se vive actualmente, las clases urbanas y de nivel alto y medio alto han tomado conciencia del carácter obsoleto y anacrónico que guardan hoy los contenidos escolares; sin embargo, socialmente la escuela sigue manteniendo un gran alcance, se ha convertido en acreditadora de saberes, en virtud de ello, los alumnos se ven apremiados a seguir en ella, a pesar de que por otros canales más interesantes adquieran nuevos y mayores conocimientos. El verse sujetos a una doble escolarización, que incluso puede presentar diferencias de estilos pedagógicos, somete a los alumnos a un conflicto permanente entre la cultura que brinda la escuela y a la que tienen acceso fuera de ella. La escuela no satisface las necesidades culturales actuales: sin

embargo, sigue permaneciendo como la institución encargada de acreditar saberes. Los alumnos aun en contra de su voluntad, tienen que permanecer en ella y cumplir con sus ritos y costumbres. La situación actual -me refiero a que la escuela ya no es el único medio para acceder al conocimiento, e incluso, frente a los otros medios resulta menos atractiva, menos dinámica, menos actual- ha propiciado que la vinculación con la institución escolar sea forzosa, ya que sólo el conocimiento certificado es el que tiene valor dentro de las sociedades occidentales: por ello, se ha tenido que hacer uso del poder coercitivo, en el sentido de que ir a la escuela se ha vuelto una imposición.

Para Gimeno (1998), el currículum representa el proyecto cultural y de socialización que la institución escolar tiene para sus educandos en un determinado momento sociohistórico. Este proyecto para nada es neutro, representa un conflicto de intereses en una sociedad concreta en donde predominan ciertos valores, que son los que lo orientan. La organización de la institución educativa responde a dichos intereses y a la percepción compartida que tienen de ella un conjunto de grupos. Dentro de una institución escolar los subsistemas, los grupos o las personas que tienen que participar en la solución de problemas son múltiples y pertenecen a diversas instancias. El currículum a través de contenidos (intelectuales, culturales o formativos), códigos pedagógicos y acciones prácticas lleva a cabo este proyecto de socialización y cultura, pero sus valores, supuestos y orientaciones no suelen expresarse abiertamente, lo cual hace necesario analizarlo en sus formas y contenidos para identificar cuáles son los valores que lo conducen. Este análisis debe ir desde lo instrumental-técnico hasta lo político-social; dicho análisis es fundamental para conocer lo que efectivamente es la institución escolar y el tipo de socialización que lleva a cabo; además, es imprescindible en el momento que se pretende proponer un proyecto alternativo de institución. Por ello, considera el autor que en una sociedad democrática debiera haber un debate entre los agentes sociales en torno a la selección cultural (contenidos) que va a constituir el currículum básico y obligatorio. Beltrán y San Martín señalan que en las organizaciones suele ser común encontrar fricciones y conflictos entre las instancias a las que les compete en mayor o menor grado el proyecto y la práctica curricular.

Beltrán y San Martín consideran que el lograr acuerdos respecto a las metas de la organización resulta muy difícil en tanto que los actores sociales de la organización (docentes, padres de familia, alumnos) tienen siempre algo que decir y, no siempre comparten las mismas percepciones de qué es lo que debe perseguir la institución educativa. Esta situación es la que genera conflictos al momento de establecer explícitamente las metas: por ello, muchas veces suelen ser estipuladas en términos tan vagos que terminan por ser ignoradas y cada grupo puede suponer objetivos distintos que incluso pueden ser incompatibles o excluirse mutuamente.

Aunque Mayntz no señala a la composición social como una estructura de la organización, señala que ésta se encuentra constituida por personas o grupos de personas que llevan a cabo ciertas actividades, que mantienen una interacción mutua y que cobijan ciertos sentimientos y opiniones acerca de dichas actividades e interacciones. El docente es un sujeto activo que juega un papel relevante en la concreción de los contenidos y

significados de los programas de estudio. Cualquier propuesta curricular que él realiza lo hace partiendo de su propia formación profesional. Sin embargo, aunque en la docencia intervienen cuestiones personales y creativas es importante destacar el hecho de que la docencia tiene lugar al interior de un marco que define, en gran medida, con anticipación el rumbo y la instrumentación técnica del contenido de la docencia. Gimeno (1988) considera que los contenidos y procesos de pensamiento del docente son manifestaciones sociales desarrolladas al interior de un puesto de trabajo conformado por variables institucionales, sociales, políticas e históricas. En el puesto de trabajo del docente es posible reconocer las dos dimensiones de un rol: el componente prescrito y el componente discrecional. Sin embargo, las fronteras entre ambas no siempre son claras para él.

PROFESOR

Aunque el rubro *profesor* podría incluirse en la variable composición social, decidí darle un espacio aparte debido a que en los textos revisados de José Gimeno Sacristán siempre aparece como un elemento importante tanto en el diseño como en la práctica de la enseñanza. Desde la perspectiva de Mayntz, el profesor sería considerado como un elemento específico que constituye a la organización; del mismo modo, Beltrán y San Martín consideran como un elemento organizativo a los individuos que están vinculados de alguna forma con la organización; en función de ello, destaco asuntos relacionados con el profesor.

En el primer texto (1981), Gimeno señala como el primer paso para darle status científico a la enseñanza el de mejorar la calidad de la formación y actualización docente; entendiéndolas como el procurar que los maestros tomen conciencia de lo que hacen o dejan de hacer y de las razones que tuvieron para ello. Tomar conciencia de la teoría que subyace-de manera inconsciente- en las acciones, resulta un aspecto que se debe considerar como formativo para el docente, ya que de ser así se le brindarían elementos para llevar a cabo sus actividades de forma efectiva y fundamentada.

En el segundo texto (1982), considera que el docente debe contar con una formación que lo dote de bases filosóficas, axiológicas, psicológicas, sociales y políticas que constituyan una teoría educativa y que lo provea de una actitud científica que le permita encarar la realidad. Piensa que el profesor debe ser en forma alguna investigador para que traduzca y adecue la teoría a la práctica educativa específica en la que participa.

En el tercer texto (1988), Gimeno considera que el profesor necesita, para diseñar e implementar la práctica, reflexionar acerca de los contenidos curriculares (selección cultural), organizarlos, estructurar las tareas, ya que a través de ellas es como toma cuerpo la práctica y, atender a habilidades, destrezas u objetivos que les incumben a todo el conjunto de docentes y a cada uno en particular, durante toda la enseñanza.

ORGANIZACIÓN

La definición de Mayntz (Cf. 28) acentúa su interés por dirigir racional y conscientemente a la organización hacia fines y objetivos específicos. Esa misma intención por imprimirle una dirección racional al proceso de enseñanza-aprendizaje se reconoce en los dos primeros textos de José Gimeno Sacristán. Ya que en el primer texto, considera que la práctica de la enseñanza está constituida por un aspecto programado (programación docente) y un aspecto indeterminado (indeterminación). El primero pretende anticipar el qué, el cómo y el porqué de la actividad docente. Para lo que se requiere anunciar lo que se tiene que hacer, esto le imprime un rasgo de racionalidad y científicidad. así el docente puede ser dueño de la situación; también hay que considerar a elementos sociales, psicológicos, didácticos y materiales, algunos de ellos con existencia apriorística, que inciden en el desarrollo de la práctica de la enseñanza, para reordenarlos, contenerlos o alentarlos.

Jean Guiot define a la organización como un sistema en el que operan cinco clases de variables que mantienen una relación de interdependencia: objetivos, estructuras, tecnología, medio ambiente y composición social. Debido a que tienen una relación de interdependencia mutua, los cambios sensibles que ocurran en una de ellas, motivará consecuencias en las otras variables. Al incorporar las variables: medio ambiente, tecnología y composición social -muestra otra cara de la moneda- el aspecto social, las implicaciones éticas del uso de la tecnología, la influencia del medio ambiente para el fracaso o éxito de la organización -en nuestro caso, también del curriculum-, la discusión que se genera en torno a los objetivos debido a que los individuos, los grupos, que forman a la organización tienen intereses, necesidades, percepciones distintas y, por ello, cada uno trata de verlos favorecidos poniendo en juego cuotas de poder, de influencia, negociando, boicoteando, etc. Aunque Mayntz y Guiot consideren variables organizativas: a los objetivos y a las estructuras; Guiot destaca que el aura de racionalidad y deliberación que les rodea no es tal, son más bien resultado de una serie de factores y circunstancias.

En su primer texto (1981), la organización está concebida como un instrumento que permitirá alcanzar finalidades y que debe ponerse al servicio del curriculum. La organización debe estar subordinada al proyecto escolar. Para el autor, quienes determinan el nivel de complejidad de la organización son los componentes del modelo didáctico; en especial, los objetivos que la sociedad le encomiende a la enseñanza escolar. La organización es un componente que debe funcionar como posibilitador de las elecciones que se hayan hecho en los otros componentes del modelo (objetivos, contenido, relaciones de comunicación, medios técnicos y evaluación). En virtud de ello, la organización se pone al servicio de los subsistemas: didáctico y psicológico; por lo cual, no es considerado como un elemento con existencia propia. El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de ciertas condiciones materiales y psicológicas; a la organización escolar se le pide que arme un marco psicológico y didáctico que facilite el aprendizaje. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se presentan de modo permanente interacciones entre objetivos, medios técnicos, relaciones de comunicación, contenidos y evaluación; la interacción constante

entre dichos elementos genera efectos en los alumnos y se hace necesario organizar dichas interacciones y eventos que suceden al interior de cada uno de estos elementos, para lograr una mayor eficacia. De este carácter de facilitadora del proyecto curricular, que Gimeno le asigna a la organización, proviene la advertencia de que: o asimila y se adapta a los cambios que puedan tener lugar en los subsistemas: pedagógico y didáctico, o se convertirá en un estorbo.

Gimeno (1981) identifica dos niveles dentro de la organización: el institucional y el psicodidáctico. Señala que el nivel que se ha considerado como el más importante ha sido el institucional, debido a que en él se intercalan factores políticos, económicos y sociales, menospreciando a los aspectos didácticos y psicológicos. Para el autor, mientras lo institucional siga siendo el factor más importante de la organización, la institución se atrofiará y dificultará el proceso de enseñanza-aprendizaje, para evitarlo plantea que se le dé mayor libertad a cada institución escolar y a cada grupo escolar para configurarse internamente: es decir, que se consienta la participación directa de los actores de la enseñanza. La flexibilidad y la autonomía pueden ser las formas que permitan evitar inconveniencias entre los componentes didácticos y los organizativos, ya que los primeros pueden sufrir transformaciones vertiginosas; mientras que, los segundos siempre viven un proceso de transformación mucho más tardado y dificultoso. Señala que posiblemente las fuentes más activas de las transformaciones educativas no se encuentran en las variables organizativas; pero, es esencial su cooperación porque la enseñanza se lleva a cabo dentro de un ambiente institucional. El cambiar horarios, espacios o mobiliarios no desata cambios por sí mismos; sin embargo, son necesarios como requisito esencial para emprender nuevas acciones pedagógicas. Uno de los aspectos que Mayntz destaca para que una organización tenga un rendimiento eficaz es que: debe contar y mantener una capacidad de adaptación: debe estar preparada para actuar ante hechos que modifiquen su funcionamiento, sin que ello signifique su desintegración.

Los aspectos de los que se encarga la organización escolar son de tipo: psicodidáctico, de orden estructural y de gobierno, derivadas del medio exterior y del ámbito institucional y derivadas de los servicios y actividades paracurriculares.

En la práctica, lo que ha prevalecido es que la organización escolar sea un factor apriorístico al proyecto curricular; lo que Gimeno (1981) propone es que dicha organización sea posterior al proyecto, porque la aspiración es que sirva a él; no que el proyecto se adapte a unos marcos organizativos preexistentes.

En el segundo texto (1982), la organización es considerada como un sistema complejo conformado por elementos que se interrelacionan entre sí. De la misma forma concibe al currículo, con un carácter complejo y constituido por varios factores que guardan relaciones de correspondencia entre sí. Piensa que concebir el diseño de la enseñanza como un modelo sistémico resulta metodológicamente interesante porque pretende aprehender la realidad social y educativa. La educación es de naturaleza compleja; por lo tanto, tiene que ser concebida y tratada como tal. Critica que sólo se haya utilizado el análisis de sistemas para incrementar la eficiencia del proceso educativo.

En el tercer texto (1988), el currículum y la organización sufren adaptaciones recíprocas. La organización tiene una existencia apriorística al proyecto curricular. El currículum activa y trabaja en un sistema permanente. Este reconocimiento del carácter de la organización se opone drásticamente al ideal que Gimeno Sacristán expresaba en su primer texto *La teoría de la enseñanza y el desarrollo del currículo*. En este tercer texto, asume que la organización escolar normalmente suele manifestarse como un elemento apriorístico del sistema escolar. El carácter apriorístico de la institución escolar dificulta su transformación cuando se presenta cualquier proyecto de renovación cualitativa de la enseñanza que implique cambios metodológicos o de tareas, hace inminente la consideración de las variables organizativas para, de este modo, derribar la resistencia ante dichos cambios y agrandar los márgenes que fija el contexto organizativo donde la metodología podrá ser o no. La reforma cualitativa y metodológica de la enseñanza debe comprometerse a la eliminación de estructuras en las que se adaptaron los métodos que se pretenden reemplazar, ya que tal vez, esa adaptación fue producto de exigencias exteriores. Para el autor, este discurso de reforma es un discurso político de oposiciones, que se enfrenta a las prácticas adaptadas a los parámetros de la organización escolar, que rechaza las reglas existentes para el funcionamiento interno de la institución, que quiere desplazar a los docentes ajustados a ellas, que demanda una política que innove dichos parámetros, que incorpore prácticas distintas, etc. Lo anterior, habla de una oposición hacia las estructuras formales, lo reglamentado - lo que Loureau y Lapassade han llamado lo instituido-, aunque, también al aspecto no reglamentado se ha ido arraigando en la vida organizativa; cuando lo formal no responde más a los requerimientos reales de la organización escolar, se empiezan a gestar acciones que tienden a instituir nuevas prácticas y normas.

Gimeno (1988) reconoce dos formas de organización escolar: una tradicional y otra moderna. La primera, conserva separados -dentro de la institución- los ambientes áulicos y, también éstos y los institucionales con el ambiente exterior, lo que remitiría a pensar a la organización como un *sistema cerrado* que no mantiene intercambios con el medio exterior, e incluso, con su medio interior. El modo de interpretar al currículum y de llevarlo a la práctica marca indiscutiblemente la forma de todos esos ambientes. La segunda, elimina la naturaleza concéntrica de los ambientes, difumina las barreras ambientales; los ambientes se vuelven permeables, permiten intercambios entre la institución y el medio exterior, entre los espacios existentes al interior de la escuela; considera a la organización escolar como un *sistema abierto* que sostiene relaciones bidireccionales (hacia afuera y hacia adentro, y viceversa) con el medio social en el que está situada y, también en los espacios existentes dentro de la institución escolar.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Curriculum y Práctica.

En la obra revisada de Gimeno Sacristán se reconoce el permanente interés que tiene por la práctica, por la acción, aunque enfocado en distintos aspectos. En el primer texto, considera que la enseñanza es una práctica que debe ser científica; lo cual hace necesario construir una teoría científica de la enseñanza, una teoría práctica de la enseñanza. En su segundo texto, es muy claro al decir que la planeación de la educación de la enseñanza requiere de una praxiología que perfeccione la educación, impulsándola a medida que se den los adelantos científicos. En el tercer texto, señala a la práctica como uno de los fundamentos básicos del pensamiento, de la investigación y de los programas de desarrollo para las Instituciones Educativas. De hecho, este último texto gira en torno a la práctica.

Gimeno en su tercer texto *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* concibe al curriculum como un campo práctico y complejo, configurador de la práctica pedagógica. Considera al curriculum desde un enfoque procesual y práctico; verlo de este modo, señala Gimeno, ha sido posible a partir de los trabajos realizados por Stenhouse, Reid, Schwab, Walker y Gibby. En este texto el curriculum se convierte en un elemento nuclear en la práctica escolar, ya que pocos son los asuntos que no le competen. Asimismo, se vuelve el concepto básico para analizar la práctica pedagógica. Esta perspectiva procesual o práctica implica considerar que el curriculum se va construyendo durante el proceso mismo en el que conforma, instaura, materializa y manifiesta unas prácticas pedagógicas específicas. Para Gimeno (1998) la institución funge como marco para el curriculum y del aprendizaje escolar. El curriculum actúa y reacciona en unas condiciones institucionales que le son inmediatas; éstas, a su vez, tienen como referente a los ámbitos: económico, político, social, cultural. La práctica curricular resulta ser la manifestación real del curriculum, ya que es en la práctica donde todo lo que ha sido pensado se convierte en realidad de un modo u otro; en la práctica, el curriculum adquiere significación y valor, se autonomiza de las declaraciones y las aspiraciones iniciales, e inclusive, al margen de los propósitos, la práctica muestra múltiples supuestos y valores. Señala que el interés surgido en torno a la práctica pedagógica es producto de tres situaciones: a) las contribuciones críticas que se han hecho acerca de la educación, b) considerar y analizar al curriculum como objeto social y c) la práctica que se ha originado alrededor suyo. Gimeno indica que la práctica rebasa las intenciones del curriculum debido al complejo intercambio de influencias, interacciones y un sinfín de cosas que tienen lugar en la misma.

Gimeno (1988) claramente señala que la práctica escolar es institucionalizada y que para transformarla es necesario sacudir las condiciones que intervienen en ella; actuando principalmente en los ámbitos prácticos que la determinan, que sobrepasan claramente las prácticas de la enseñanza-aprendizaje en el salón de clases.

Curriculum como Sistema.

Gimeno persiste a través del tiempo en considerar al curriculum como un sistema, aunque el carácter de éste se ha ido transformando a lo largo de sus textos. En su primer texto (1981), propone un *sistema o modelo didáctico* compuesto por un subsistema didáctico (modelo didáctico) y un subsistema psicológico, donde ambos mantienen un intercambio recíproco con su medio sociocultural (subsistema sociocultural). Este ambiente sociocultural influye en todos y cada uno de los elementos del sistema o modelo didáctico. Dicho modelo está conformado por una estructura sistémica de seis elementos básicos: objetivos didácticos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, variables organizativas y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. El método, o estrategias didácticas, no es un elemento constitutivo del modelo didáctico. Para Gimeno, su modelo didáctico nos ofrece una teoría curricular que permitirá elaborar diseños científicos y racionales que disminuirán el grado de indeterminación y aumentarán la eficacia de la enseñanza.

En su segundo texto (1982), Gimeno refiere que sigue considerando a su modelo didáctico -presentado en el primer texto- como válido frente al modelo de enseñanza y diseño curricular al que identifica con el nombre de *Pedagogía por Objetivos*. En su tercer texto (1988), concibe al curriculum como un sistema compuesto por distintos niveles y cada uno de ellos tiene propósitos distintos que se plasman en diferentes currículos. Señala que el *sistema curricular* se conforma por ocho subsistemas o ámbitos en los que se generan prácticas vinculadas con el curriculum, en los que se toman decisiones o donde se originan hechos que influirán en el mismo. El sistema curricular a su vez está inscrito en un sistema social. Los subsistemas a los que se refiere son: de actividad político-administrativa; de participación y control; de organización del sistema educativo; de producción de medios; de creación cultural y científica, el técnico-pedagógico; el de innovación y, el práctico-pedagógico. Señala que el curriculum presenta seis momentos distintos y, cada uno de ellos actúa y reacciona en diferente medida frente al contexto económico, político, social, cultural, administrativo e institucional. Dichos momentos son: curriculum prescrito, curriculum presentado a los profesores, curriculum moldeado por los profesores, curriculum en acción, curriculum realizado y curriculum evaluado. Considera que los componentes que hacen realidad al curriculum en su carácter de cultura auspiciada por la escuela, debido a la interacción recíproca que presentan, son: los contenidos, que constituyen la selección cultural que realiza la institución educativa; los formatos, que son los principios de organización que orientan la selección, ordenación y métodos de transmisión; las condiciones en que tiene lugar dicho proyecto cultural y que influyen en las formas de concebir al curriculum y, la innovación y renovación tanto del curriculum como de la práctica pedagógica.

La Comprensión y la Conducción de la Práctica de la Enseñanza.

En su primer texto (1981), Gimeno da cuenta de la falta de un conocimiento teórico apropiado para comprender y conducir el fenómeno de la enseñanza: sin embargo, cree que

una teoría científica de la enseñanza puede permitirlo, puede lograr que se realicen diseños curriculares científicos y racionales. Gimeno (1981) señala que el conocimiento de los procesos de las operaciones, los supuestos y los elementos que intervienen en la enseñanza son un factor para lograr que la práctica de la enseñanza se asuma como una práctica científica, racional y eficaz, aunque no descuenta el factor indeterminación. Cree que conocer dichos procesos permitirán que la conducción de la enseñanza tenga un carácter racional y eficaz. Del mismo modo, Mayntz considera que las consecuencias imprevistas que se presentan ante lo planificado pueden atenuarse aumentando el conocimiento que se tiene de las complejas relaciones entre los diferentes elementos organizativos.

En el segundo texto (1982) critica que con la algoritmización de la enseñanza se quiera pensar a la técnica pedagógica como si se tratara de una técnica perteneciente a alguna de las ciencias exactas, las cuales sí permiten el establecimiento de normas precisas a seguir para dar irremediamente con los resultados deseados. Sin embargo, anota que por mucho que se desee no se pueden conocer todas las posibles situaciones que se pueden dar en el acto educativo y, por lo tanto, tampoco se pueden tener soluciones preconcebidas para resolverlas. Esa misma imposibilidad de predeterminedar el proceso de enseñanza-aprendizaje ha hecho que la creatividad y la intuición sigan presentes en la práctica de la enseñanza; ya que ambas son motor para cambiar la realidad. Mientras que en su primer texto plantea que los conocimientos pedagógicos se traduzcan en reglas que prescriban cuál va a ser el camino que permita buscar los objetivos prefijados. En su tercer texto (1988), Gimeno define a la *enseñanza* como una *actividad imprecisa e impredecible*, esta afirmación se opone a la racionalidad técnica -racionalidad que guarda un lugar importante en sus dos primeros textos- que aspira a diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje basándose en un conocimiento instrumental firme e inequívoco. Mientras que en *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo* considera que optar por una racionalidad técnica permitirá una eficaz conducción y gobierno de la enseñanza, con un pequeño nivel de indeterminación. En su segundo texto, *Pedagogía por Objetivos: obsesión por la eficiencia*, aunque sigue a favor de la racionalidad técnica y de un modelo tecnológico para la enseñanza, reconoce la imposibilidad de predeterminedar la enseñanza. En *El currículum: una reflexión sobre la práctica* afirma que no hay ningún saber tan concreto e irrefutable que permita dominar inflexiblemente a la práctica de la enseñanza.

El Diseño Curricular.

En cada uno de sus textos moviliza una concepción distinta de diseño curricular:

En el primer libro (1981), Gimeno considera básico que la educación en tanto influencia se realice de la forma más directa, más precisa y más eficaz. Propone que la enseñanza sea planificada de forma tal que permita el máximo aprovechamiento de recursos, al mismo tiempo, que genere la obtención del mayor número de objetivos pretendidos. Busca que el diseño curricular sea racional y eficaz.

En el segundo (1982), plantea que se parta de objetivos no específicos para realizar un diseño complejo que persiga tanto resultados conductuales e instructivos, como expresivos. Concibe al diseño curricular como una cuestión compleja, debido a que es un medio para aproximarse a la acción teniendo como punto de partida a una teoría de la educación y del currículo. Esta forma de tratar al currículo dará lugar a un modelo educativo abierto, crítico y creador. Considera que tal vez se le reste definición al proyecto; pero, se gana en las oportunidades que se le brindan a profesores y alumnos para su crecimiento personal, ya que se ven comprometidos a participar activa y creadoramente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gimeno (1982) considera que una opción para diseñar el currículo es concebirlo como un sistema abierto, que enfatice la actividad del alumno, que tome en cuenta como un aspecto importante la interacción entre el individuo y el medio ambiente, confiriéndole mayor atención a los procesos que a los resultados observables, interesándose y alentando los elementos peculiares y creativos de aprendizaje. Define al diseño curricular como: "... un plan ordenado de actuación a partir de una serie de presupuestos, orientado por unos objetivos, que guía el desarrollo de la práctica de la enseñanza." (1995, 68)

Para Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, Schwab origina un cambio contundente en la conceptualización del curriculum al estimar que lo importante es la práctica y no las construcciones y reflexiones teóricas en torno a lograr el mejor método, la mejor forma de planificar o considerar a los contenidos científicos como los contenidos académicos válidos y necesarios. Lo reconocen como pionero en concebir praxiológicamente al curriculum e incorporar el *método de la deliberación práctica* en su desarrollo. Las aportaciones de este autor son básicas porque ayudan a comprender al Curriculum como una práctica social condicionada por múltiples determinantes: políticas, económicas, culturales, sociales, históricas e institucionales. Gimeno Sacristán en su libro *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica* concibe a la práctica de este mismo modo.

En dicho texto (1988), Gimeno propone un esquema para diseñar la práctica curricular, los ejes cardinales de dicho esquema son: establecer una relación equilibrada entre las atribuciones repartidas; la participación de los profesores mediante el diseño de su propia práctica y la señalización de los factores que deben tomarse en cuenta para la conformación contextual de la enseñanza. Dicha asignación de competencias tiene que discutirse antes de pensar cómo diseñar el curriculum, el objetivo de ello es lograr el reparto más adecuado para asegurar que los estudiantes gocen de una educación de calidad, la existencia de un control mínimo sobre el sistema escolar y una política emancipadora que amplíe los límites de decisión tanto para los docentes como para las instituciones.

Gimeno Sacristán caracteriza al diseño curricular como una reunión seriada de decisiones que lo van conformando; es lo que vincula a los propósitos con los hechos reales, así como a la teoría con la práctica. Se trata de un conjunto de principios que guían la toma de decisiones.

José Gimeno Sacristán piensa que la toma de decisiones del docente -en tanto diseñador del curriculum y la práctica- puede restringirse a: la valoración de la importancia

y disposición de los contenidos del currículum, la clasificación de las actividades más convenientes para lograr lo que se pretende y la capacidad de realizar esos planes dentro de unas ciertas condiciones de espacio, tiempo, dotación de recursos, estructura organizativa, etc., sin que ello represente una actitud conformista, sino que es una necesidad considerarlas. En torno a estas tres cuestiones y a las interacciones entre las mismas, se tienen que tomar decisiones -elegir una cierta ordenación- entre todas las que son posibles. Las cuestiones antes señaladas demandan habilidades docentes vinculadas con la apreciación de la cultura en la escuela, con el saber práctico pedagógico y con habilidades estratégicas para actuar en circunstancias específicas, sabiendo examinar su particularidad y proponiendo opciones de intervención en cada caso. Lo anterior, nos remite al método deliberativo que Schwab propone: el docente tendrá que elegir entre una variedad de alternativas una solución, no la única y verdadera, sino la mejor. Implica decidir racionalmente. Este método exige que se acuerde respecto a cómo se percibe el problema: qué posibles soluciones se contemplan y cuáles son sus consecuencias. El diseño que los profesores hagan del currículum tiene que ver con que reflexionen su práctica, antes de llevarla a cabo, con el fin de detectar los principales problemas de la misma y así proporcionarle una cierta racionalidad, una justificación y un sentido lógico en relación a la intencionalidad que la guía.

Es posible identificar en los libros revisados de José Gimeno Sacristán coincidencias con los planteamientos realizados por Schwab. Por un lado, para Schwab la confianza ciega y el uso indiscriminado de teorías que no pertenecían al campo educativo y que se utilizaron para desarrollar objetivos y procedimientos en la enseñanza colaboró para colocar en una situación de moribundez al currículum; por el otro, Gimeno en su primer texto señala que debe haber una teoría que integre de forma coherente los conocimientos desarrollados en otras ciencias y disciplinas, pero contempladas desde el aspecto pedagógico; como propone Schwab es más fructífero utilizar varias teorías, aún cuando cada una se ocupe de aspectos parciales, que sólo una.

Para Schwab es necesario adicionarle a la teoría lineamientos que le permitan trasladarse a la práctica correctamente, ya que generalmente no se suele considerar que el currículum tendrá lugar en un lugar y un momento particular. Gimeno advierte acerca de hacer una traslación crítica del modelo tecnológico a la práctica; es decir, tomar en cuenta las circunstancias particulares de la situación en que se llevará a cabo dicha práctica para adecuar el modelo.

Gimeno, en su segundo texto, afirma que la planeación de la enseñanza necesita de una praxiología que perfeccione la educación, impulsándola a medida que se den los adelantos científicos. Respecto a la praxiología, en una nota ya referíamos que ésta se encarga de estudiar las formas, condiciones y principios de acción característicos del sujeto, así como las condiciones en que se logra la mayor eficiencia. De hecho, señala como su propósito principal el lograr *acciones eficaces*. Entre sus principales conceptos aparecen: fines-medios, métodos, acción, plan, técnica, eficiencia, eficacia. Conceptos que también se encuentran en la teoría curricular y que adquieren en ella un importante significado.

Mientras Schwab juzga que la falta de vitalidad del curriculum se debe a la confianza ciega en la teoría y que sólo los modos de acción: ecléctica, casi práctica y práctica, van hacer que el campo del Curriculum tome nuevos bríos. Afirma que es necesario contar con una guía totalmente nueva que dé pie a estudios empíricos en el salón de clases, que permitan conocer lo que se está haciendo, cómo se está haciendo, qué cambios se requieren, cómo se pueden lograr, qué recursos asignar para que la restante estructura educativa no se vea afectada, que no sirvan exclusivamente como base para estudios teóricos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gimeno considera a la teoría como un requisito necesario para planear eficazmente la práctica de la enseñanza; para él, la solución no está en considerar únicamente a la práctica, o únicamente a la teoría, sino más bien en tratar de establecer una relación entre teoría-investigación-práctica, para que de este modo teoría y práctica resulten mutuamente beneficiadas.

Schwab en sus artículos considera como cuestiones fundamentales: el análisis de la práctica, atender la particularidad de la práctica curricular y dirigir la teoría del curriculum a la solución de problemas. Para Gimeno, en su tercer texto, dichas ideas se convierten en un aspecto relevante dentro de su discurso. Incluso, propone como un elemento para analizar dicha práctica a *las tareas*. Sin embargo, es necesario observar que en todos sus textos la noción práctica ha estado presente.

Schwab en su texto menciona la existencia de tres modalidades (ecléctica, casi práctica y práctica); sin embargo, sólo señala cómo se constituye la modalidad práctica. La preocupación básica de dicha modalidad: es la de *mantener y mejorar los modelos de la acción deliberada*. Sus acciones se generan a partir de conflictos y errores identificados en el desempeño del curriculum. Se interesa *abierto y deliberadamente por diagnosticar los males* del Curriculum; además, de incorporar cambios para enmendar carencias y solucionar roces, debe especificar todas las probables consecuencias derivadas del cambio sugerido, e indicar qué nuevos problemas e insuficiencias puede generar de forma involuntaria. Para ello, Schwab propone la *creación anticipada de alternativas*, antes de que se presente la situación problemática ya se han pensado y sopesado posibles soluciones. El método utilizado en esta modalidad es el *deliberativo*, porque su finalidad es decidir cómo actuar en una situación concreta.

Modelo y Método

En sus dos primeros textos (1981 y 1982), Gimeno, persiste en la idea de contar con un modelo teórico coherente que permita entender, planear y analizar la práctica de la enseñanza científicamente. El método aparece como un elemento accesorio al *modelo didáctico* que él propone.

En su tercer texto, aunque ya no aparece el interés por proponer modelos didácticos o preocuparse por métodos o estrategias didácticas, sí señala un esquema para diseñar la práctica curricular, dicho esquema no pretende ser un recetario que se deba seguir al pie de la letra, ya que señala como indispensable considerar las particularidades de tiempo y

espacio, el tipo de contenidos intelectuales, así como la metodología más pertinente para que los alumnos obtengan adecuadas experiencias educativas.

Curriculum y Variables Organizativas

Objetivos

Aunque en sus textos *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo y Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* esgrime que los objetivos deben orientar de forma abierta el proceso de enseñanza-aprendizaje: en el primero, tiende a querer dominar eficazmente dicho proceso; mientras que, en el segundo admite que aunque se le resta en definición al proyecto, se gana en las oportunidades que se le brindan a profesores y alumnos para su crecimiento personal, ya que se ven comprometidos a participar activa y creadoramente en dicho proceso. En su tercer texto *El currículum: una reflexión sobre la práctica* el tema objetivos se desplaza, la consideración se centra en concebir al currículum como un proyecto de selección cultural, se interesa más por el contenido curricular, por cómo se decide, quién lo decide, qué valores e intereses están en juego.

Gimeno indica en su primer texto que es reciente tratar como elementos diferenciados a los objetivos y a los contenidos y esta diferenciación se ha logrado en gran parte gracias al modelo tecnológico y al psicocentrismo. En su tercer texto, afirma respecto a los contenidos: "...el currículum es, ante todo, una selección de contenidos culturales peculiarmente organizados, que están codificados de forma singular. Los contenidos en sí y la forma o códigos de su organización, típicamente escolares, son parte integrante del proyecto" (Ibíd, 40) Lo que pone de relieve que el currículum es una forma particular de organización; lo que los estudiantes aprenden en la escuela forma parte de un proyecto cultural, que tiene una organización interna particular según el grado o modalidad a que vaya dirigido. Lo anterior, viene a colación -la distinción entre objetivos y contenidos- debido a que en sus dos primeros textos los objetivos ocupan un lugar predominante en su modelo didáctico, ya que las decisiones que se tomen respecto a los elementos restantes se hará en función de ellos; mientras, en su tercer texto, dicho lugar lo ocupan los contenidos (la selección cultural), el énfasis está puesto en qué se debe seleccionar de la cultura para que pase a convertirse en contenidos curriculares.

En general, es posible apreciar a través de sus textos que, Gimeno reconoce la importancia de considerar los valores que prevalecen en la sociedad a través del establecimiento de los objetivos curriculares, en la selección cultural que se haga para el proyecto curricular. Además, en el diseño curricular están presentes valores que tienen que ser expresados abiertamente para que no existan dudas acerca de las posturas filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas y axiológicas que lo apuntalan.

Medio ambiente

En sus tres textos Gimeno habla del medio ambiente; si bien, no lo hace del mismo modo, la profundidad en el tema es bastante dispareja. En el primero, lo contempla de algún modo cuando dice que la práctica de la enseñanza se da en circunstancias particulares que hay que considerar al momento de trasladar el modelo tecnológico de la enseñanza a la práctica. Además, concibe a los sistemas psicológico y didáctico en interrelación con un sistema sociocultural que le imprime características particulares a cada uno de ellos.

En el segundo, menciona que es necesario considerar las particularidades que muestran las circunstancias para orientar de este modo a la práctica pedagógica; sin embargo, no hay más elaboración al respecto. Mientras, en su tercer texto, el ambiente juega un papel muy importante en todos los momentos del currículum, en tanto que, señala que el sistema curricular está conformado por ocho subsistemas, cada uno de ellos hace alusión a un ambiente especial. El currículum se concreta en un ambiente particular y recibe influencias de ambientes distintos.

Tecnología

En su primer texto, considera a los medios técnicos como instrumentos para hacer más eficaz la enseñanza, los alumnos están también expuestos a ellos fuera de la escuela. El autor dice que los medios técnicos plantean una doble problemática: cómo hacer uso de ellos en el salón de clases y precisar cuál es el papel de la educación dentro de una sociedad ampliamente influenciada por dichos medios.

En su segundo texto, Gimeno acota la falta de neutralidad tanto de la educación, como de la tecnología, ya que ambas intervienen en un medio social. Pone de manifiesto el aspecto ideológico y valorativo de ambas, lo que implica tomar decisiones éticas en tomo suyo.

En su tercer texto, señala a la tecnología como un factor que ha contribuido a desvalorizar a la escuela, debido a que los estudiantes tienen acceso a informaciones presentadas a través de medios más atractivos y muchas de estas informaciones tienen un carácter actual y reciente, constituyen nuevos conocimientos generados en distintas áreas. Mientras que la escuela permanece ajena a los procesos de adquisición y apropiación de tecnología, en el medio extraescolar se viven dichos procesos aceleradamente.

Composición social

Gimeno no contempla a la variable composición social en sus dos primeros textos; pero, en el tercero sí la incorpora. En dicho texto reconoce la participación de diferentes agentes sociales, con modos y grados distintos de participación e influencia en la definición

y concreción del currículum; ello nos permite apreciar al currículum como un espacio práctico en el que ocurren procesos de deliberación, juegos de poder, conflictos de intereses y valores, ejercicio de influencias, pugnas por la asignación de recursos, luchas por lograr que sus intereses y necesidades se vean satisfechos, etc.

Profesor

El profesor aparece en los tres textos como un elemento importante para el diseño y la práctica de la enseñanza. En su primer texto, uno de los componentes de la práctica es precisamente la Programación Docente y le asigna al profesor un papel fundamental para lograr que la enseñanza se convierta en científica. En el segundo, le adjudica un papel esencial en la traducción y adecuación de la teoría a la práctica pedagógica particular en la que participa. En su tercer texto, considera que el profesor tiene que participar en el diseño y la implementación de la práctica para lo cual debe realizar ciertas actividades que Gimeno menciona y explica.

Curriculum y Organización

Como ya habíamos mencionado, en sus tres textos, concibe a la organización como sistema. La diferencia más significativa acerca de la organización se da entre su primer y tercer texto, ya que aunque en ambos es posible reconocer que la concibe como un marco para el currículum y el aprendizaje, en *La teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo* considera que la organización se debe establecer a partir del currículum; en *El Currículum: una reflexión sobre la práctica* reconoce el carácter apriorístico de la organización.

Es posible tener como un referente a los aspectos y fenómenos tratados en las teorías sociológicas de la organización para abordar el tema Curriculum, en tanto que es posible considerarlo como una forma particular de organización. En su tercer texto (1988), Gimeno es muy claro al señalar que es necesario emplear ciertas pautas de organización para que la complejidad de aspectos que se mezclan en la enseñanza y la educación -que implican una mediación en la práctica movida por una intencionalidad- se puedan llevar a cabo al interior de un plan sistemático, flexible y con alguna persistencia interna que establezca la posición que dirige al currículum. También considera que es necesario contemplar a los aspectos organizativos como un factor de primer orden para comprender los procesos didácticos y las probabilidades existentes para transformar cualitativamente a la educación.

El currículum (1988) es un conjunto cultural organizado de modo particular que permite análisis desde diferentes perspectivas y que origina acciones en los ámbitos social, político, cultural, económico. Las formas de pensar el currículum están definidas culturalmente y tienen un carácter esencial porque intervienen directamente sobre cómo se entiende y cuáles son los modos de organización que adopta; lo que trae consigo la creación de códigos curriculares que se convierten en guías orientadoras de la práctica. Gimeno

indica que la relación entre los aspectos didácticos y los organizativos puede observarse claramente a través del análisis de las tareas escolares.

El carácter isomórfico del currículum y la organización.

Miguel Angel Pasillas sostiene que los campos curricular y de la organización tienen un carácter isomórfico: sin embargo, cada uno de ellos se ha conformado sin considerar al otro. El capítulo anterior *Balace: lo organizativo y lo curricular* es una prueba de dicha isomorficidad. Ambos -Organización y Currículum- tienen un carácter sistémico, ambos cuentan con estructuras formales y organizativas, sean de: autoridad, comunicación, control, actividades; ambos conforman y tienen lugar en un ambiente particular; además: ambos generan y reciben efectos desde y hacia los ambientes exteriores: la tecnología en ambos es un factor importante, incluso en el campo curricular ha llegado a conformar paradigmas pedagógicos; en ambos participan individuos y grupos sociales que siempre tienen algo que decir en torno a los fines, en el caso del currículum -respecto al proyecto de cultura- que representa conocimientos, habilidades, aptitudes y valores considerados como relevantes.

En los textos de Gimeno es posible reconocer elementos, aspectos y fenómenos curriculares similares a los elementos, aspectos y fenómenos organizativos, destacados principalmente en los textos de Jean Guiot y Renate Mayntz; sin embargo, el autor, no caracteriza a los componentes curriculares como equiparables a los que maneja la organización. Esto se puede deber, en parte, a que el interés de nuestro autor es la problemática curricular. Es decir, el autor no reconoce el carácter isomórfico que presentan las teorías de la organización y las teorías curriculares, y ello tiene como consecuencia que no se aprovechen los trabajos sociológicos generados en torno a la Organización. Recordemos que el campo curricular, es un campo relativamente nuevo y los trabajos relacionados con la Organización pueden proveernos de mayor conocimiento de elementos, procesos o fenómenos no considerados, ni pensados, por los curricularistas; lo que no quiere decir que se adopten, tal cual, modelos de organización pensados para la industria, para el mundo empresarial, como sucedió con la Administración Científica del Trabajo de Taylor, sino más bien que nos ayuden a pensar al Currículum como una forma particular de organización que activa procesos sociales. A manera de ejemplo: Merton, un teórico de la organización, en 1952 ya había asegurado que en las organizaciones había funciones latentes; por su parte, Mayntz en 1963 reconocía que en toda organización hay siempre consecuencias imprevistas, efectos no deseados. Mientras, la sociología del currículum permanece como un área descuidada hasta fines de la década de los sesenta -según Jaime Mascaró Florit-, e incorpora a la problemática el fenómeno denominado *currículum oculto*, hasta ese momento se reconocen resultados curriculares no planeados, ni previstos.

Si bien Mayntz pone el acento en la conformación racional de la organización, no desconoce la existencia de sucesos no esperados, ni previstos, incluso, a veces, tampoco

* Licenciado en Pedagogía, por la Universidad Complutense de Madrid. Master en Sociología de la Educación por la Universidad de Londres. Profesor de Psicología Social en el Colegio Universitario "Cardenal Cisneros", Madrid.

deseados: sin embargo, considera que éstos pueden disminuir en la medida que se tenga un mayor conocimiento de los procesos, fenómenos, elementos y las interacciones existentes entre ellos.

Guiot incorpora a la discusión, como elementos constitutivos de la organización, entre otras cosas: la presencia de actividades que no han sido normadas, pero que se realizan muy formalmente; la existencia de objetivos operativos que incluso pueden atentar contra el objetivo organizativo oficial; la creación o participación de estructuras para la consecución de dichos objetivos; y, aunque Guiot avisa acerca de esos procesos y fenómenos que se presentan sin haber sido definidos desde un primer momento, no descuida el aspecto formal y funcional de la organización, e incorpora, tanto para el diseño estructural, como para el análisis de la organización las variables: tecnología, medio ambiente y composición social, brindando así un esquema más completo para llevar a cabo las actividades antes mencionadas. Sin embargo, no considera a las estructuras de comunicación que resultan ser básicas en cualquier organización.

El considerar a la organización institucional como una entidad social donde ocurren múltiples hechos, donde se manifiestan acuerdos y desacuerdos, donde se viven tensiones y contradicciones nos permite reconocer a favor del diseño curricular que en la institución educativa hay sujetos que participan en ella con intereses, necesidades y valores diversos, que los procesos y procedimientos instaurados en ellas obstaculizarán o propiciarán el proyecto curricular.

Curriculum y Estructuras Organizativas

Pasillas plantea que *los proyectos curriculares impulsan la producción de estructuras institucionales*, se refiere a los cambios que la institución escolar experimenta a partir de una renovación curricular, es decir, la organización institucional sufre modificaciones sin que éstas sean producto de un proceso deliberado, sino más bien aparecen de forma gradual, imperceptiblemente, y, de este modo, van adueñándose de espacios y alcanzando reconocimiento a través de acciones cotidianas. Así, se llevan a cabo prácticas no previstas ni en el proyecto curricular, ni en la estructuración organizativa; surgen espacios, costumbres, exigencias y encargados de observar que se lleven a cabo. Estas prácticas reciben el nombre de *estructuras organizativas* (Cf. Pasillas, 1995) en tanto que son respuestas por parte de la organización institucional ante lo que inicialmente pudo haber sido la respuesta eventual o provisional ante una traba o carencia del proyecto curricular; sin embargo, con el paso del tiempo esa respuesta se convirtió en costumbre, tradición, obligación, hasta hacerse de una organización formal y llegar a concretarse en estructuras estables con presencia y vigor institucional. Para María de Ibarrola las *estructuras* son *procedimientos y acciones instituidas* o que se han institucionalizado y que *inciden* de diversa forma y con distinta magnitud *en los procesos curriculares* que suceden en las Instituciones Educativas. Estructuras que reciben el nombre de *estructuras curriculares*, para ella, constituyen un concepto intermedio entre el plan de estudios y la realidad curricular. Se trata de las formas como la Institución Educativa ha organizado y

dispuesto la interacción entre docentes, alumnos y conocimientos. Algunas de ellas presentan un carácter formal y reconocido desde un principio, otras -por el contrario- se han ido generando a través del tiempo, caracterizándose por ser en un principio informales, pero que operan de manera recurrente hasta alcanzar un grado de costumbre, rutina, para finalmente adquirir un status de reconocimiento oficial. Dichas estructuras crean espacios curriculares, éstos se refieren a las condiciones institucionales que obstaculizan o propician la enseñanza y el aprendizaje.

En los dos primeros textos de Gimeno, la organización institucional no es una referencia constante; desde mi punto de vista, aparece como un ideal, ya que ella será la que se tenga que sujetar formalmente a las exigencias y necesidades del curriculum, y no al revés. No advierte sobre la construcción de estructuras informales para solucionar problemas no previstos por el diseño curricular.

En el tercer texto de Gimeno es posible apreciar que le asigna un lugar especial a la organización institucional en tanto configuradora del curriculum. Este texto guarda una respetable aproximación con los planteamientos de Pasillas, respecto a las estructuras organizativas, ya que reconoce que todas *las innovaciones pedagógicas que se les llegan a proponer a los docentes, sacuden de algún modo la estructura de su puesto de trabajo* y es el momento en el que se perciben ciertas interdependencias entre el contenido del puesto de trabajo, su ubicación geográfica y temporal, sus funciones colectivas o individuales como docentes; *ya que, comúnmente, no se trata de elementales reemplazos metodológicos, si no de actividades esenciales de la función del profesor, en relación con sus posibilidades y condiciones laborales*

En la práctica curricular coinciden aspectos técnico-metodológicos e histórico-sociales. En esa medida, Gimeno (1988) propone que el curriculum se analice desde una perspectiva instrumental-técnica hasta una política-social. Sugiere como un instrumento para explorar las prácticas reales a las tareas, en tanto marcos que controlan la conducta y como medios que ordenan a los variados elementos que se intersectan en la enseñanza: las tareas pueden propiciar la comprensión de la práctica y de la actividad docente y, tal vez, pueden servir al establecimiento de diseños para formación docente.

Consideraciones Generales

En sus dos primeros textos Gimeno no ofrece definición alguna acerca de Curriculum, aunque sí elementos para caracterizarlo; en el tercero, sí presenta una definición en la que lo destaca como: un proyecto selectivo de cultura, que está condicionado política y administrativamente, que es lo que consume la actividad en la escuela y, que se realiza bajo las condiciones institucionales existentes. En sus dos primeros textos, más que discutir lo que entiende por Curriculum -como hace en su tercer texto-, su atención está más centrada en proponer modelos para diseñarlo.

Gimeno en sus tres textos habla acerca de la falta de una teoría de la enseñanza y de la necesidad de tenerla; sin embargo, el interés más acusado en ellos se manifiesta en el primero. En el segundo, esta idea sigue siendo uno de los ejes que mueve su discurso; en el tercero, dicha idea aparece pero con un énfasis radicalmente reducido.

En el primer texto, el interés de Gimeno está enfocado a que el curriculum se realice de forma racional y eficiente. Recordemos que la aparición de su primer libro ocurre cuando el modelo de la Tecnología Educativa ocupa un lugar predominante en la escena pedagógica. Lo racional, lo técnico, la programación, prevalece acentuadamente en sus planteamientos. Como ya habíamos mencionado, en su segundo texto sigue optando por un modelo tecnológico; sin embargo, en él se da a la tarea de matizar el papel de los objetivos en dicho modelo. En su tercer texto, Gimeno (1988) afirma que no es posible defender la idea de un plan racional para animar la práctica sin reparar en las particularidades del contexto en que se efectuará. La racionalidad pedagógica hay que examinarla en el contexto particular y, para él, es difícil pensar en otro elemento que no sea el docente o el grupo de docentes de la institución, el encargado de proveer dicha racionalidad. En sus tres textos sigue persistiendo en el planteamiento de que el curriculum presente un carácter racional, aunque en los primeros propugna por un modelo tecnológico, mientras que en el tercero domina el interés sociológico.

En las propias palabras del tercer Gimeno, la orientación de Curriculum que siguió en su primero y segundo texto estaría ubicada dentro del legado tecnológico y eficientista que enfatiza la necesidad de racionalizarlo. En su tercer texto, Gimeno considera al curriculum como el puente entre la teoría y la práctica, conformador de la misma. Se ubica dentro de una perspectiva dialéctica teoría-práctica, mientras que en su primer texto lo está en una científico-didáctica.

En otro orden de ideas, Gimeno Sacristán habla de curriculum escolar y curriculum extraescolar o exterior, en tanto Ferrández Arenaz dice que sólo se habla de Curriculum cuando se cumple con tres requisitos: la existencia de una planeación, la vivencia de experiencias que sucedan en la escuela y durante el periodo escolar; por lo cual, cuando no existen estos elementos, no sería apropiado hablar de curriculum extraescolar, sino más bien de influencias socioculturales intencionales y no intencionales. A un proyecto curricular siempre lo mueve una intencionalidad y no todos los conocimientos presentados por canales y medios extraescolares, la tienen.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

BELTRÁN, F. y A. SAN MARTÍN (1989) (1993). Guía para el estudio organizativo de centros escolares (Documentos de Investigación Curricular 4). Valencia, Nau Ilibres.

Diccionario Ciencias de la Educación, (1983) (1996). Barcelona, Aula Santillana.

DUVERGER, M. (1978). Método de las Ciencias Sociales. Barcelona, Ariel.

FERRÁNDEZ, A. (1990) "Bases y fundamentos del Curriculum" en Medina, A. y Sevillano, M. L. (coords): Didáctica-Adaptación. El currículum: diseño, desarrollo y evaluación. Madrid, UNED.

GIMENO, J. (1988). El Curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.

GIMENO, J. (1982) (1995). Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid, Morata.

GIMENO, J. (1981). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Madrid, Anaya.

GIMENO, J. (1988). "La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza". En: Lecturas de aprendizaje y enseñanza, A. Pérez y J. Almaraz (comps.). Madrid, FCE.

GIMENO, J. y A. PÉREZ. (1983) (1985). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal.

GIMENO, J. y A. PÉREZ (1983) (1985). "Teoría del Curriculum", en: La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal.

GLAZMAN, R. y M. de IBARROLA (1987). Planes de estudios. México, Nueva Imagen.

GLAZMAN, R. y M. de IBARROLA (1987). "'Modelo' y realidad curricular." (251-289) En Planes de estudios. México, Nueva Imagen.

GUIOT, J. (1980) (1985). Organizaciones sociales y comportamientos. Barcelona, Herder.

IBARROLA, M. de. (1992). "Cinco principios para la revisión curricular del CCH." Primera aproximación a la revisión del plan de estudios del bachillerato del CCH. (Documentos de trabajo para la semana académico, no. 6), México.

IBARROLA, M. de (1987). "Los planes de estudio" (25-26) En Planes de estudios. México, Nueva Imagen.

IBARROLA, M. de (1987). "Repensando el currículum."(291-336) En Planes de estudios. México, Nueva Imagen.

LAPASSADE, G. (1985). Grupos, organizaciones e instituciones. México, Gedisa.

MAYNTZ, R. (1963) (1990). Sociología de la organización. Madrid, Alianza Universidad.

SHWAB, J. (1969) (1985). "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum", en La enseñanza: su teoría y práctica. Madrid, Akal.

PARRA, G. y M. PASILLAS (1991) "Lo sustancial y lo accesorio en el currículum." Revista Argentina de Educación. (Asociación de graduados en Ciencias de la Educación, no. 16)

PASILLAS, M. Curriculum y Estructuración Institucional. UNAM, UIICSE, ENEP-Iztacala, Junio de 1995. (Documento de circulación interna).

PASILLAS, M. Racionalidad del Diseño Curricular y Sociología de las Organizaciones. UNAM, UIICSE, ENEP-Iztacala, Septiembre de 1995.

PASILLAS, M. e I. ESPARZA (1996) "Los supuestos organizativos de José Gimeno Sacristán." Ponencia presentada en el XVI Coloquio de Investigación, ENEP-Iztacala, UNAM, México.

PÉREZ, A. y J. ALMARAZ. (1981) (1988). Lecturas de aprendizaje y enseñanza. Madrid, FCE.

TYLER, R. (1949) (1979). Principios básicos del currículo. Buenos Aires, Troquel.