

Pertinencia y alcance del análisis organizacional para el estudio del currículo¹

Anabela López Brabilla²



“... Lo que importa no es lo que se dice que se hace, sino lo que verdaderamente se hace; el significado real del currículum no es el plan ordenado, secuenciado, en el que se plasman las intenciones, los objetivos concretos, los tópicos, las habilidades, valores, etc., que decimos han de aprender los alumnos, sino la práctica real que determina la experiencia de aprendizaje de los mismos” (Gimeno y Pérez, 2005: 153).

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo primordial aportar elementos que permitan reflexionar como los Estudios Organizacionales pueden constituir una herramienta de análisis teórico para una mejor comprensión de uno de los objetos de estudio de la Pedagogía: el currículo. Por lo que, en congruencia con lo planteado, en primer lugar se abordan las distintas nociones sobre el currículo y se expone lo relativo al currículo como objeto de estudio de diversas disciplinas, para con ello contrastar cómo los Estudios Organizacionales pueden abonar teóricamente al campo curricular; en segundo lugar, se desarrolla brevemente la idea del currículo como fenómeno organizacional y se exponen algunas de las diversas formas de análisis para abordar el estudio del currículo desde una perspectiva organizacional; y finalmente se establecen algunas conclusiones generales.

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en el 4to. Coloquio Nacional sobre Investigación en Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación en Análisis Organizacional y en el V Encuentro Nacional de Investigación Educativa y XII Regional.

² Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096, D.F. Norte. E-mail: anabela_lopez72@yahoo.com

ABSTRACT

This article examines, as a primordial object, to provide elements and allow reflexions on Organizational Studies that may constitute a tool to theoretical analysis, for a better understanding of one of main study objects, as it is on Pedagogy: *curricula*. In congruency and in first place we aboard different notions over curricula and relations to different disciplines as are exposed to contrast Organizational Studies and may feed theoretically to the curricula field. On second place, a briefly development of an idea of curricula, as an organizational phenomenon, and we expose some of the diverse forms of analysis to aboard curricula studies from an organizational perspective; and finally, we draw some general conclusions.

Palabras clave: currículo, campo curricular, análisis organizacional y estudios organizacionales
Key words: curriculum, curriculum field, organizational analysis and organization studies

1. Introducción

El presente artículo se propone abordar la intersección entre dos marcos disciplinarios a través de un mismo objeto de estudio. Particularmente, se desea aportar elementos que permitan reflexionar cómo los Estudios Organizacionales pueden constituir una herramienta de análisis teórico para una mejor comprensión de uno de los objetos de estudio de la Pedagogía: el *currículo*³. Pero también, el estudio del currículo desde un punto de vista organizacional puede aportar elementos de análisis para la reformulación teórica dentro de las diversas escuelas de los Estudios Organizacionales. Por lo que, en congruencia con lo planteado, en primer lugar se abordan las distintas nociones sobre currículo y se expone lo relativo al currículo como objeto de estudio de diversas disciplinas para con ello poder contrastar cómo los Estudios Organizacionales pueden aportar elementos de análisis para el campo curricular; en segundo lugar, se desarrolla brevemente la idea del currículo como fenómeno organizacional y se exponen algunas de las diversas formas de análisis para abordar el estudio del currículo desde una perspectiva organizacional; y finalmente, se incorporan unas conclusiones generales.

2. Naturaleza de una complejidad conceptual: del currículo como objeto de estudio de diversas disciplinas a la diversidad de nociones sobre el currículo

“... El curriculum significa cosas diversas para personas y

para corrientes de pensamientos diferentes. Pero ... la evolución de los problemas curriculares conduce a ir ensanchando los significados que comprende para plasmar lo que se pretende en la educación (proyecto), cómo organizarlo dentro de la escuela (organización, desarrollo), pero también para reflejar mejor los fenómenos curriculares tal como ocurren realmente en la enseñanza (práctica) que se realiza en las condiciones reales” (Gimeno y Pérez, 2005: 147).

Frecuentemente, en el bagaje de la literatura relacionada con el análisis curricular, el *currículo* aparece caracterizado como un concepto polisémico (Pansza, 2002; Díaz Barriga, 2003; Gimeno y Pérez, 2005) que a la vez refleja su complejidad (Gimeno, 1989) como objeto de estudio dentro del campo curricular. Debido a ello, no se ha consolidado aún una teoría curricular, por el contrario contamos con una conceptualización⁴ del *currículo*, que es explicable por la diversidad de ópticas disciplinarias – pedagogía, sociología, psicología, filosofía, historia, economía- que generan igualmente una multiplicidad de conceptos, conformando así un campo de conocimiento y no una teoría acabada sobre el currículo. Veamos entonces por qué se presenta esta situación.

2.1 El currículo como objeto de estudio de diversas disciplinas.

En la literatura contemporánea se destaca que la complejidad del *currículo* como objeto de estudio se enmarca o deriva del propio desarrollo histórico del pensamiento educativo y social⁵. Esto es, se sugiere que para comprender lo que es y hace el *currículo* se tiene que considerar que el campo

³ Algunos autores lo denominan como currículum o los currícula.

⁴ Para Díaz Barriga la denominación conceptualización curricular hace referencia a todos “... aquellos desarrollos y aportaciones que tienen como finalidad fundamentar lo que genéricamente se puede denominar el campo curricular o un segmento o parte del mismo...” (Díaz Barriga, 2003:34).

⁵Por lo que Kemmis considera que “... Las perspectivas contemporáneas sobre lo que debe aparecer “en” el *currículum* escolar reflejan ideas procedentes de tres fases de la historia reciente: las correspondientes a período de consenso social relativamente grande (los últimos años 50), las de la época en la que esa unidad se rompió (los 60 y 70), y las del periodo actual, en las que se están haciendo vigorosos esfuerzos por establecer el consenso sobre la naturaleza, las necesidades y los problemas de la sociedad...” (Kemmis, 1998: 13).

curricular se ha adueñado del conjunto de problemas reconocidos en otra época como “ estudios educativos”. No hace más de tres décadas se pensaba que los logros teóricos en el campo de la educación dependían de los avances que se desarrollarían en otras disciplinas -como psicología, sociología, economía, historia y filosofía-, es decir, se requería del estudio interdisciplinar (Kemmis, 1998; Gimeno y Pérez, 2005).

Pero actualmente hay escepticismo “... en que los avances en esas parcelas de conocimiento propicien progresos correlativos en nuestra comprensión de la educación... Es más si es acertada nuestra idea de que la práctica del currículum es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en sociedad, la práctica del currículum en las escuelas y la experiencia curricular de los estudiantes debe entenderse como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares...” (Kemmis, 1998: 14).⁶

Por lo tanto, el pensamiento curricular se enfoca más globalmente en la práctica real -y al pretender racionalizarla, conceptualizarla y explicarla-, se acerca más a una teoría de la práctica, que no surge de disciplinas especializadas. Esto se justifica porque, a diferencia de las llamadas ciencias especializadas, auxiliares y fundamentadoras de la educación, la discusión de los problemas curriculares⁷ ha aparecido alrededor no sólo de la solución de los problemas prácticos, sino de las intervenciones en la realidad -política, administrativa, escolar didáctica-. De esta manera, el

fenómeno curricular se constituye como un espacio práctico propicio para la discusión, investigación, pero sobre todo para la intervención, que demanda la integración de conocimientos especializados y que superen las diversas parcelas de las disciplinas que se ocupan por separado de la educación sin resolver las necesidades de situaciones y contextos concretos (Gimeno y Pérez, 2005).

2.2 La diversidad de nociones en torno al currículum.

Para aproximarnos a una conceptualización del *currículo*, según Gimeno y Pérez (2005), es trascendental considerar los siguientes aspectos:

“**Primero:** el estudio del *currículum* debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas, en su dimensión oculta y manifiesta, teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla.

Segundo: se trata de un proyecto que sólo puede entenderse como un procesos históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad, seleccionado de acuerdo con las fuerzas dominantes en ella, pero no sólo con capacidad de reproducir, sino también de incidir en esa misma sociedad.

Tercero: el *currículum* es un campo donde interaccionan ideas y prácticas recíprocamente.

Cuarto: como proyecto cultural elaborado, condiciona la profesionalidad del docente y es preciso verlo como una pauta con diferente grado de flexibilidad para que los profesores intervengan en él” (Gimeno y Pérez, 2005:170).

⁶Al respecto “... señala Cherryholmes ... que... el currículum no es una derivación, como otros subcampos de la educación, que proceda de diferentes disciplinas académicas aplicadas. Así, por ejemplo, la psicología educativa tiene sus raíces en la psicología; los fundamentos sociales de la educación, en la historia y en la sociología; la filosofía de la educación, en la filosofía. (...) el currículum trata de problemas que son específicamente educativos...” (Cherryholmes citado por Gimeno y Pérez, 2005: 167).

⁷ En este sentido “... presentan diferentes niveles de generalidad. En el sistema educativo se plantean problemas curriculares generales o *macrocurriculares*... referidos a la estructura de todo el currículum en su conjunto. Son los problemas que tradicionalmente se ha tratado desde la filosofía de la educación, sociología y la didáctica en general. Dentro de esas perspectivas globales se incluyen problemas *microcurriculares*, relacionados con cada materia o asignatura particular, que... ha dado contenido a la didáctica especial... Por la lógica de la división del conocimiento en especialidades es frecuente que los que se ocupan de los temas curriculares más específicos no traten del significado de los problemas generales o de cómo éstos afectan a los aspectos particulares...”(Gimeno y Pérez, 2005: 142-143).

Sin embargo, el carácter flexible y polisémico que posee el *currículo* como concepto lejos de ser un obstáculo lo coloca en una ventaja, ya que a través de esa variedad de significados podemos tener también una diversidad de ópticas de la realidad de las instituciones escolares. Una muestra de ello se visualiza en la tabla 1.

Tabla 1. Acepciones y significados del *currículo*.

El currículo ...	Se refiere a...
<i>Prescrito y regulado</i>	•La síntesis de contenidos del proyecto educativo ordenados en las disposiciones administrativas, es decir son los documentos curriculares oficiales.
<i>Diseñado</i>	•La elaboración o diseño de materiales diversos –documentos de prescripciones, libros de texto, guías didácticas, etc.- que serán utilizados por profesores y alumnos.
<i>Organizado</i>	•Las programaciones o planes que hacen los centros escolares.
<i>En acción</i>	•Ese conjunto de tareas de aprendizaje que realizan los alumnos y que se concretizan en los cuadernos de tareas y en la interacción establecidas en el contexto de la experiencia vivida en el salón de clase, regulados por los planes o programaciones de los profesores.
<i>Evaluable</i>	•Los criterios y las prácticas de control interno y externo utilizados para valorar lo aprendido por parte de los alumnos, es decir lo que los maestros exigen en sus exámenes o comprobaciones, cómo lo exigen y cómo lo valoran.

Fuente: Elaboración propia con base en Gimeno y Pérez (2005).

Así pues, con estas primeras imágenes, podemos identificar tres dimensiones que ubican al *currículo*: 1) como *producto*, 2) como *proceso* y 3) como *práctica social y educativa*. Por un lado, se considera al *currículo como producto* cuando es equivalente a un plan de estudios, un

documento oficial –derivado de un proceso de planeación– que refleja los fines educativos a través de la selección y organización de contenidos, realización de tareas académicas y sistemas de evaluación. Por otro lado, el *currículo como práctica social y educativa*, hace referencia a las acciones sociales, políticas y educativas que se viven en el proceso curricular, reflejadas en la manera de actuar, formas de pensamiento e intereses de los actores involucrados en la vida educativa, es decir ubica al currículo en la interacción de los distintos contextos que intervienen en su diseño y desarrollo. Finalmente, el *currículo como proceso* denota lo “vivido” o lo “real” que se experimenta en la práctica curricular, es decir es aquel que se coloca en el plano de las acciones escolares, reconociendo que en las relaciones e interacciones de la escuela no sólo aparecen una serie de aprendizajes –no intencionados ni concientes de su existencia–, sino también salen a relucir aquellas acciones escolares vinculadas más con la interacción cotidiana que se establece entre maestro-alumno ante situaciones, contenidos y formas de enseñanza específicos dentro del salón de clase⁸ (Díaz Barriga, 2003; Glazman y Ruiz en Guzmán et al, 2003; Torres, 2003; Gimeno y Pérez, 2005).

A continuación veamos con más detenimiento lo que significan dichas dimensiones.

2.2.1 El currículo como producto (contenido de la enseñanza)

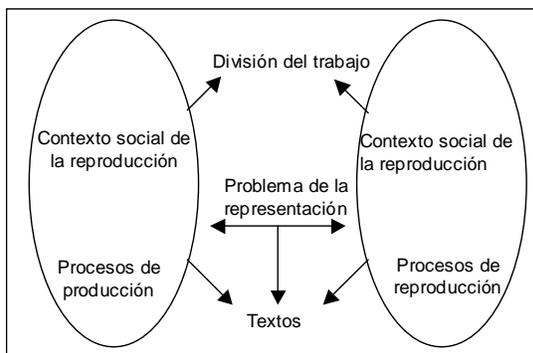
Visualizar al *currículo como producto*, como un ordenamiento del conocimiento –contenido– que se transmite a través de la enseñanza y ésta última a su vez configura la educación y la sociedad misma, implica reconocer que la educación exige y puede ser comprendida: “... a) como una *actividad* que se expresa de formas distintas, que despierta procesos que tienen consecuencias en alumnos, por lo que

⁸ Estas situaciones aluden más a lo que se conoce como currículo oculto, que más adelante retomaremos su discusión.

es preciso entender los diversos métodos de conducirla. b) Como el *contenido* de un proyecto de socialización y de formación. Lo que se transmite, lo que se pretende, los efectos que se logran. c) Como los agentes y elementos que determinan la actividad y el contenido: fuerzas sociales, institución escolar, ambiente y clima pedagógico, profesores, materiales, entre otros" (Gimeno y Pérez, 2005:138).

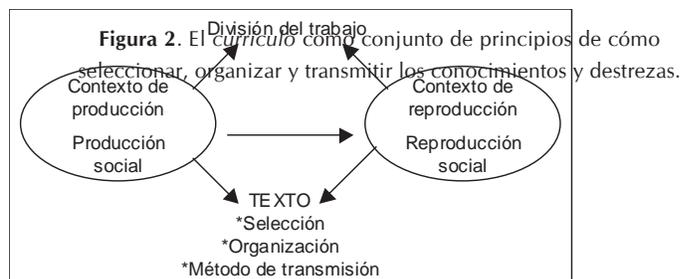
Por ello, se puede afirmar que la existencia de la enseñanza⁹ depende del contenido. Generalmente, los contenidos escolares no son definidos neutralmente sino deliberadamente desde fuera de la institución escolar y al margen de los profesores, de las aulas, de los centros de estudio. De tal manera que, a través de la selección adecuada de aquellos conocimientos presentes en los contenidos y la enseñanza de los mismos, la escuela transmite una cierta cultura y lo que se entiende por ella fuera del ámbito escolar (Torres, 2005)¹⁰.

Figura 1. La separación entre los procesos de producción y los de reproducción como el problema de la representación.



Fuente: Lundgren, 1992.

En este sentido, Lundgren (1992) señala que, el *currículo* es una especie de texto que pretende la reproducción de una forma de entender la realidad y los procesos de producción social a los que se dice ha de servir la escuela. Así, lo central en el currículo es "... solucionar el problema de la representación" (Lundgren, 1992: 20). Para este autor, el problema de la representación (ver figura 1) surge en el momento en que una sociedad busca cómo organizarse para asegurarse que el conocimiento necesario le llegará a las futuras generaciones, esto es, el problema de representación aparece en el momento en que se da una separación entre los procesos de producción y reproducción,¹¹ "... se forman dos contextos sociales: uno para la producción y otro para la reproducción. Con esta división en dos contextos sociales, se establece una división social del trabajo entre las esferas de la producción y de la reproducción. Lo que sucede en ambos procesos estará todavía interrelacionado, pero ahora la relación será indirecta y la comunicación dependerá principalmente de los textos. Así pues, el problema de la representación tiene que resolverse mediante textos..." (Lundgren, 1992: 19).



Fuente: Lundgren, 1992.

⁹ La enseñanza se puede entender como "... el conjunto de actividades que transforman el currículum en la práctica para producir el aprendizaje. Ambos conceptos es preciso entenderlos en interacción recíproca o circular, pues si la enseñanza debe de comenzar a partir de un plan particular previo, la práctica de enseñarlo no sólo lo hace realidad en términos de aprendizaje, sino que en la actividad misma se puede modificar las primeras intenciones y surgir nuevos fines... La enseñanza hay que verla no en la perspectiva de ser actividad instrumento para fines y contenidos preespecificados antes de emprender la acción, sino como práctica donde se transforman esos componentes del currículum, donde se concreta el significado real que cobran para el alumno..." (Gimeno y Pérez, 2005: 142).

¹⁰ En este sentido, "... los recursos didácticos funcionan como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coinciden con los intereses de las clases y grupos sociales dominantes; se considera que desempeñan un papel decisivo en la reconstrucción de la realidad que efectúan tanto el alumnado como el profesorado..." (Torres, 2005: 98)

¹¹ Para Lundgren, los procesos de producción incluyen: el aprendizaje de los procesos de la sociedad mediante la participación en los mismos y la creación de conocimiento para desarrollar la productividad. Por otro lado, los procesos de reproducción hace referencia a: los procesos para la recreación y reproducción del conocimiento de una generación a otra; la reproducción del conocimiento y de las destrezas para la producción, pero también la reproducción de las condiciones para la producción (Lundgren, 1992).

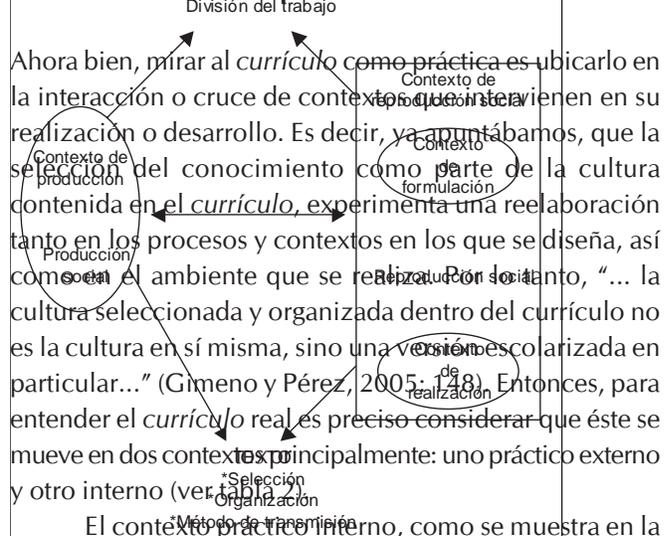
Por lo tanto, para construir un *currículo*, según Lundgren (1992), debe establecerse un conjunto homogéneo de principios –denominado código curricular- que incluye: a) una selección de contenidos y de objetivos para la reproducción social, es decir, una selección de conocimientos y destrezas que han de transmitirse a través de la educación; b) una organización los conocimientos y las destrezas; y c) una indicación de los métodos relativos a la transmisión de los contenidos (ver figura 2). También se puede señalar que en el proceso de elaboración del *currículo*, el contexto de reproducción se divide en dos contextos: un contexto de formulación y otro de realización, como se ilustra en la figura 3 (Lundgren, 1992).

Figura 3. Proceso de elaboración de un *currículo*.

contexto de realización de la práctica curricular- son sometidos a transformaciones y reelaborados en ambientes escolares concretos (Gimeno y Pérez, 2005).

Debido a ello, dentro de la variedad del pensamiento pedagógico en torno al *currículo*, existen posturas que no comulgan con las decisiones deliberadas sobre los contenidos, en su lugar buscan ofrecer a los profesores esquemas de cómo organizarlo y manejarlo (Torres, 2005). Así, recientemente se empieza a incorporar la dimensión del desarrollo práctico en el análisis del currículo, es decir, se ha pasado de ver al *currículo* como algo estático a observarlo en su dimensión dinámica, se trata de ver cómo el proyecto educativo se realiza en las aulas. En este sentido, los estudios curriculares están en la búsqueda de un esquema ordenador de los diferentes problemas que se plantean en torno a él y a la enseñanza (Kemmis, 1998), como lo veremos a continuación.

2.2.2 El currículo como práctica



Fuente: Lundgren, 1992.

A pesar de que se busque seleccionar, organizar y transmitir adecuadamente los conocimientos, la correspondencia en la práctica escolar no se da tal cual, ya que los contenidos y la cultura escolares –por las presiones que intervienen en el proceso de selección, elaboración y

El contexto práctico interno, como se muestra en la tabla 2, es aquel que hace referencia a lo pedagógico, es decir, son los ámbitos o contextos escolares concretos, donde la cultura contenida, elaborada y formulada en un documento oficial o en un libro de texto es modificada en un medio

escolar particular. El otro contexto, el externo, está compuesto por todas aquellas prácticas sociales, económicas, políticas y culturales que intervienen en las decisiones curriculares; también incluyen aquellas prácticas que condicionan la cultura escolar como: las decisiones administrativas sobre cómo desarrollar la enseñanza, la elaboración de materiales didácticos, la participación de los padres de familia, la influencia de los grupos académicos, etc. (Gimeno y Pérez, 2005).

	medios académicos y culturales que inciden en la jerarquización de saberes escolares y en la determinación de lo que se considera conocimiento legítimo.
--	--

Fuente: Elaboración propia con base en Gimeno, 1989; Gimeno y Pérez, 2005.

Así pues, el *currículo* real en la práctica es el resultado de las interacciones de diversos contextos, conocido como sistema curricular. Por lo que, para captar el significado práctico y real y los valores específicos de un *currículo* concreto, es necesario estudiarlo desde un enfoque procesual, que permita visualizarlo como ese espacio donde interaccionan y se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos de un complejo proceso social (Gimeno, 1989; Torres, 2003; Díaz Barriga, 2003; Gimeno y Pérez, 2005), como a continuación se sugiere.

2.2.3 El currículo como proceso

Lo discutido hasta ahora nos permite plantear finalmente que, el estudio del *currículo* como proceso busca escudriñar sobre: lo “vivido” o lo “real” que se experimenta en la práctica curricular, cómo se produce, qué ideas lo sustentan y cómo los contenidos -cargados de supuestos, concepciones, valores y visiones de la realidad-, al querer plasmar un proyecto educativo complejo, se van transformando y se van convirtiendo en experiencia real por medio de diversos contextos entre sí. Con esto, pasamos de observar al *currículo* como algo objetivo, a mirarlo en sus dimensiones subjetivas. Hasta ahora, nos hemos acostumbrado a la conceptualización del *currículo* como algo objetivo, tangible, definido en un plan y no como un proceso, ubicado en el terreno de la praxis, que rescata las condiciones objetivas y subjetivas en que se desarrolla, donde lo que aparece definido –las intenciones- en un plan no se refleja fielmente en la práctica, por el contrario se trasforma (Torres, 2003; Gimeno y Pérez, 2005). Es decir, si se ubica al *currículo* como praxis significa comprender que “... en su configuración intervienen ideas y prácticas, que adquiere sentido en un contexto real, con unas determinadas condiciones, que todo él es una

70

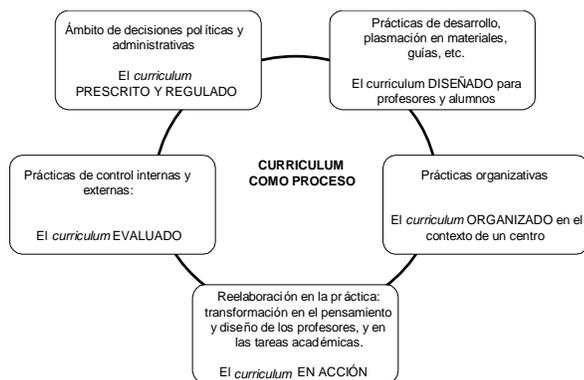
Tabla 2. El Sistema Curricular: ámbitos o contextos que moldean el *currículo* en la práctica.

CONTEXTO	Descripción
INTERNO	DIDÁCTICO Se refiere al ambiente pedagógico más inmediato para el alumno, a la estructura del conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje para obtener un resultado u otro en un mismo objetivo o contenido curricular, es decir, es el método de la enseñanza.
	PSICOSOCIAL Hace referencia al ambiente complejo que experimenta el alumno en los salones de clase, aquellas influencias y motivaciones para el alumno generadas por lo regular en los grupos enseñanza-aprendizaje, pero que pueden apreciarse en cualquier otra agrupación de trabajo, es decir, el aprendizaje del currículo adopta un matiz psicológico y social especial a través de los grupos en la escuela.
	ORGANIZATIVO Es aquella estructura formal que le da un significado particular al proyecto concreto que un centro escolar tiene para sus profesores y alumnos, es decir, hace alusión a las formas de organizarse el profesorado, su coordinación, las relaciones internas, las actividades culturales que se realizan, la disposición del espacio, la ordenación del tiempo, etc.
	SISTEMA EDUCATIVO Alude a la relación, interdependencia y diferenciación que existe por los niveles educativos dentro del sistema educativo en su conjunto. Dado que los salones de clase y los centros no son entidades aisladas sino pertenecen a una realidad más amplia, el currículo va adquiriendo ciertas características que a la vez que lo diferencian de un nivel a otro, también lo vuelven interdependiente por la función social y la selección de alumnos que realiza un determinado tipo de enseñanza, por ejemplo.
EXTERNO	PRÁCTICAS NO DIDÁCTICAS Son las diversas prácticas del contexto exterior que afectan al ambiente pedagógico y determinan qué y cómo se enseña en la escuela, entre éstas se encuentran: las presiones económicas y políticas; los controles administrativos de la práctica escolar y del sistema educativo, los sistemas de valores que predominan, la influencia de las culturas dominantes sobre subculturas dominadas, la influencia de la familia en la determinación de la experiencia de aprendizaje o de las opciones curriculares o de las ayudas a los hijos, sistemas de producción de medios didácticos de los que se sirven los profesores y alumnos, las presiones o influencia de los

construcción social...”(Gimeno y Pérez, 2005:159)¹².

En otras palabras, las condiciones *objetivas*, como los documentos, los textos y los planes que reflejan en cierta medida el currículo, *son imágenes fijas*, tangibles de un proceso que se suponen conectadas, al menos en el plano de las intenciones a unos mismos objetivos; pero cada ámbito práctico en el que se realizan tiene una cierta independencia. Entonces, para acercarnos a un *análisis procesual del currículo* y comprensión de éste, tenemos que *fijarnos en el proceso entre imágenes*, en la interacción de esos cortes que representan la realidad, es decir, ubicarnos en el análisis de las condiciones *subjetivas* que le dan sentido y significado al currículo en la realidad de la práctica escolar (Torres, 2003).

Figura 4. Esquema conceptual del currículo como proceso.



Fuente: Gimeno y Pérez, 2005:161

En ese mismo sentido, como señalan Gimeno y Pérez (2005), cuando se analiza sobre cómo se elabora, implanta y desarrolla el currículo nos lleva a pensar, aunque suene reiterativo, que en esos procesos –fases o ámbitos de acción– convergen diversas acciones tanto internas como externas

de las instituciones educativas, unas de carácter pedagógico y otras no tanto, que se entrelazan e influyen en la práctica curricular. Sin embargo, entre esos procesos resultan dependencias e incongruencias dada cierta autonomía que tienen en su funcionamiento, por lo que en cada una de ellas encontramos distintas formas en que el currículo aparece expresado (ver figura 4), así:

- Cuando se prescribe y se decide lo que es para todos y lo que es optativo desde los ámbitos político administrativos y cuando se ordena dentro del sistema educativo según especialidades, ciclos y cursos, nos encontramos con la noción del *currículo prescrito y regulado*.
- Cuando se diseña antes de que llegue a los profesores a través de orientaciones administrativas y cuando sobre el currículo deciden las editoriales de los libros de texto al concretar directrices generales, dado que las prescripciones son siempre interpretables y flexibles, nos ubicamos en el *currículo diseñado*.
- Cuando es objeto de organización y diseño en los centros –como la adscripción de profesores a especialidades, organización de profesores por asignaturas o para varias de ellas, se prevén horarios condicionantes de la actividad, módulos de tiempo con diferente valor, se adoptan líneas metodológicas en seminarios o departamentos, se da prioridad a partes de los programas– nos referimos al *currículo organizado*.
- Cuando lo modelan los profesores en sus planes y en su práctica metodológica, vemos aparecer el *currículo en acción*.
- Cuando los profesores evalúan el currículo, a veces por pruebas de homologación externas, estamos hablando de el *currículo evaluado*. (Gimeno y Pérez, 2005: 160-161).

¹² En este mismo tenor, Torres (2003) afirma que “... la concepción del currículo como práctica y proceso obliga a escudriñar las condiciones subjetivas y objetivas en las que se produce, de tal suerte que los planteamientos curriculares no sean discursos legitimadores de intereses que no se pueden discutir, se trata pues de comprender o dar sentido a situaciones en vez de la adopción irrestricta de las directrices... el currículo es una forma de praxis... es acción y reflexión que contribuye al interés emancipatorio... una de las condiciones fundamentales de la emancipación consiste en la capacidad de “ver” el funcionamiento concreto de las instituciones en toda su complejidad, positiva y negativa, para ayudar a otros (y dejar que nos ayuden) a recordar las posibilidades de espontaneidad, elección y modelos de control más equitativos...” (Torres, 2003: 170-171).

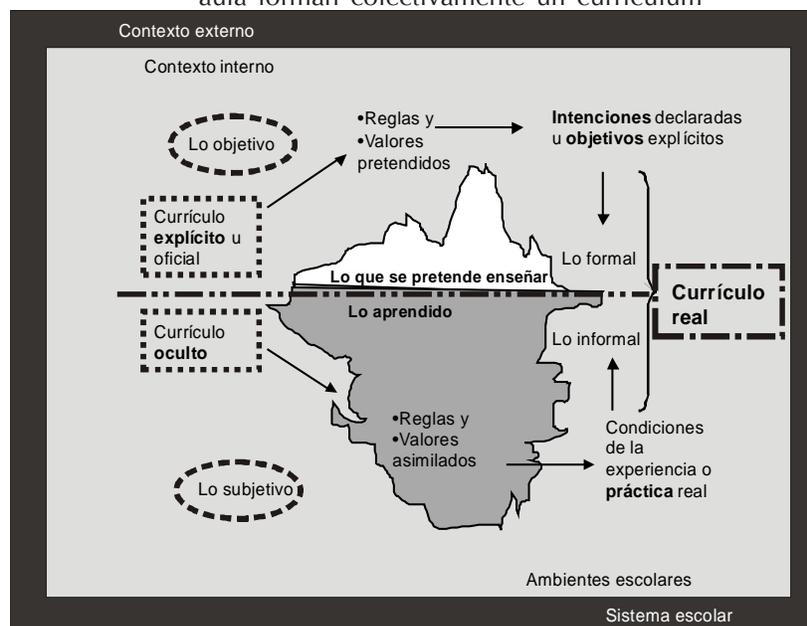
Para ir sintetizando lo discutido hasta el momento en torno a la conceptualización curricular, se propone dimensionar al *currículo* bajo la metáfora del iceberg y así tener una idea más clara del currículo real (ver figura 5). La metáfora de iceberg permite ver que la realidad no se limita a lo que aparece evidente de forma más inmediata, explícita u objetiva, formal, es necesario profundizar en ella, descubrir lo que no es manifiesto, lo oculto, lo subjetivo, lo informal.

Así pues, en la figura 5 podemos vislumbrar las distintas imágenes que adquiere la problemática curricular, en este sentido sería ingenuo pensar que la enseñanza se reduce sólo a lo que los programas oficiales o los mismos profesores dicen que quieren transmitir. Por lo tanto, una primera imagen -lo visible del iceberg- es lo que se les dice a los profesores que tienen que enseñar y lo que ellos creen o dicen que enseñan, es decir, lo que se dice que se enseña

forma el *currículo explícito u oficial -manifiesto-*. Una segunda imagen -lo no visible del iceberg- es lo que realmente los alumnos aprenden, es decir, altemo al currículo que supuestamente se está organizando para alcanzar determinados ideales e intenciones, aparece otro funcionando de forma soterrada, al que se le conoce como *currículo oculto*. Pero es en la experiencia escolar que experimentan los alumnos donde se mezclan o interaccionan ambas formas curriculares; por tanto es en esa experiencia donde ubicaremos el *currículo real* (Gimeno y Pérez, 2005).

En este contexto, Ph. W. Jackson es uno de los primeros teóricos que define el concepto de *currículo oculto*, en el cual se reconoce la correspondencia entre las instituciones de producción y la institución escolar, que se cristaliza en las prácticas cotidianas del salón de clases, es en la interacción social de la escuela: donde la multitud (grupo), el elogio y el poder "... se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un curriculum

Figura 5. La dimensión explícita y oculta del *currículo* vista a través de la metáfora del iceberg: una aproximación conceptual.



Fuente: Elaboración propia

la escuela dentro de la sociedad. Así, la sociedad a través de la escuela busca formar

un modelo de ciudadano y la escuela concretiza esa intención por medio de la inculcación -consciente o inconscientemente- de hábitos de orden, puntualidad, corrección, respeto, competencia-colaboración, docilidad y conformidad, entre otros. Como se nota en la figura 5, esos valores forman parte no sólo del *currículo explícito* sino también de su dimensión *oculta* (Kemmis, 1998; Torres, 2005; Gimeno y Pérez, 2005).

Las aseveraciones anteriores nos dejan vislumbrar que “en el currículo es importante la consideración de lo manifiesto, lo real, y lo oculto para poder apreciarlo en toda su magnitud. Debe ser vivido como un proceso y por lo tanto en un movimiento dialéctico permanente. Al interior del mismo se dan se dan conflictos y contradicciones” (Pansza, 2002: 38). Así, el *currículo* debe contemplarse como intersección de prácticas diversas, es decir como resultado de una construcción social, ya que tanto sus contenidos como sus formas emanan de los contextos en los que se define. Por lo tanto, en el análisis curricular es sugestivo pasar de ver el *currículo* como un objeto estático y entenderlo como el resultado del juego y expresión de diversos intereses, en el entendido de que no sólo implica prácticas pedagógicas, sino también acciones políticas, de gestión, administrativas etc. (Torres, 2003).

En resumen, si se reconoce la polisemia del concepto curricular se estará comprendiendo la complejidad conceptual del mismo (Furlan, Díaz Barriga, Pansza en Díaz Barriga 2003). Sin embargo, de acuerdo con Díaz Barriga (1996), si se establece similitudes entre *currículo*, planes de estudio y organización de temas, se corre el riesgo de no reconocer que el origen de la problemática curricular tiene sus bases conceptuales en el contexto de la pedagogía pragmática de la sociedad industrial estadounidense¹³. Esto se sustenta, bajo la consideración de que toda propuesta educativa es el resultado de un contexto histórico-social específico, y es en éste donde es factible comprender las

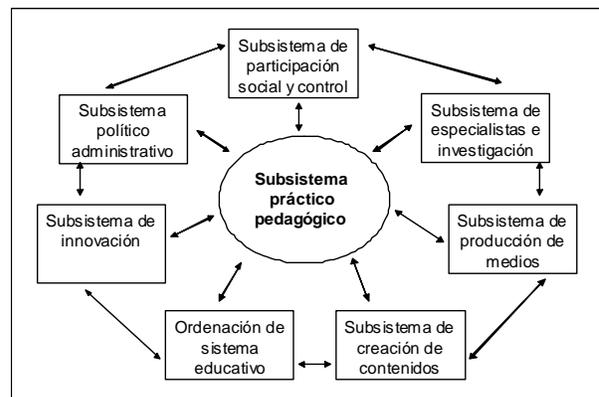
problemáticas que intenta resolver (Díaz Barriga, 1996).

3. Una aproximación al currículo como fenómeno organizacional

“... El manejo de los conceptos sin compromiso con la práctica cumple con el rito de cambiar aparentemente la realidad a base de manifestar las buenas intenciones ocultando las miserias. En eso consiste mantener una perspectiva crítica en educación: en descubrir esas incongruencias para sanear el discurso educativo y mantener viva la utopía ... El curriculum es un campo privilegiado para apreciar esas contradicciones..., la separación entre intenciones y práctica...” (Gimeno y Pérez, 2005: 157)

Como se puede entrever en los apartados anteriores, algunas perspectivas de estudio del fenómeno curricular presentan ciertos rasgos en el que el *currículo* podría pensarse que es analizado desde una perspectiva organizacional, como la figura 6.

Figura 6. Sistema Curricular.
Sistema Social



Fuente: Gimeno (1989: 26).

¹³ De acuerdo con Díaz Barriga, la teoría curricular nace como expresión de una nueva articulación entre escuela-sociedad. La mediación de esta articulación está proporcionada por la génesis de la industrialización a través de máquinas y con el surgimiento de grandes monopolios. En este contexto se transforma la sociedad estadounidense y se reclama socialmente una transformación de la escuela, la cual requiere de la formulación de un nuevo discurso pedagógico. El nuevo discurso pedagógico se expresa a través de: currículo, evaluación y tecnología educativa, cuyas bases -de corte positivista-funcionalista, conductual- se encuentran fincadas en la lógica de la administración científica del trabajo. Este discurso teórico busca el control de comportamiento de docentes y alumnos, a partir del cual se establezca una garantía de los logros en los resultados de la educación. La eficiencia es, por lo tanto, un elemento estructurante de esta lógica y es inherente al campo curricular (Díaz Barriga, 1996).

No obstante, en sentido estricto no existe corriente alguna y específica de estudio del *currículo* desde una perspectiva organizacional, ni estudios concretos que recuperen el estudio del currículo desde el punto de vista organizacional.

En el caso mexicano, algunos especialistas del campo curricular reconocen que no hay estudios que den cuenta de la dinámica y perspectivas de trabajo asumidas en la práctica por los grupos abocados en tareas de diseño curricular en las instituciones educativas (Díaz Barriga y Elisa Lugo, 2003). Es decir, por ejemplo, son nulas las investigaciones que den cuenta que, en instituciones educativas como las universidades – aunque sean espacios donde se piensa que gozan de una mayor autonomía a diferencia de otros niveles educativos-, la toma de decisiones en torno al *currículo* pueden estar sujetos a procesos de negociación, de tensiones y cómo el diseño del currículo se ve limitado quizá por estructuras rígidas y burocráticas de dichas instituciones.

De esta manera, la perspectiva organizacional se torna útil al estudio del currículo no solamente porque éste, en sus diversas versiones, se construye dentro de espacios organizacionales formales –las escuelas- y es por tanto un elemento o fenómeno organizacional en sí mismo, sino porque los diversos marcos teóricos que dan cuerpo tanto a la Teoría de la Organización como a los Estudios Organizacionales, pueden servir de herramientas teórico-metodológicas que permitan el estudio del *currículo* desde perspectivas aún no exploradas por los estudiosos – pedagogos, psicólogos, sociólogos, filósofos, etc.– del *currículo*.

En este contexto, si bien son amplias las corrientes de estudio organizacionales (Clegg, Hardy y Nord, 1996; Ibarra y Montaña, 1986) –Administración Científica, Relaciones Humanas, Burocracia, Comportamiento, Contingencia, Nuevas Relaciones Humanas, Cultura en las Organizaciones, Nuevo Institucionalismo, Teorías de la Ambigüedad Organizativa, Poder en las Organizaciones, Análisis Estratégico, Ecología Organizacional, Aprendizaje y Conocimiento Organizacional, Análisis Posmoderno de las Organizaciones, Organizaciones Postmodernas y Cambio Organizacional–, aquí solamente se esbozarán algunas de

las formas en las que el currículo puede ser estudiado desde una perspectiva organizacional.

3.1 El currículo y su relación con las estructuras organizacionales

Si se considera que la escuela es una organización que cuenta con diversos dispositivos para lograr sus objetivos –como transmitir los conocimientos, las destrezas y la enseñanza de los mismos para moldear y depositar en los estudiantes los elementos que requiere, una sociedad en particular, estén presentes en los futuros individuos que se insertarán en la vida social y económica- uno de esos vehículos es el *currículo*. Por lo tanto, es necesario dar cuenta de quiénes son los actores que intervienen en el diseño curricular, si son únicamente los funcionarios que tienen un cargo en la gestión de la institución educativa los que se encargan de una manera centralizada de la toma de decisiones en torno al diseño curricular o existe un trabajo colegiado que involucre tanto la participación de académicos –expertos en su propia disciplina y enseñanza de la misma–, estudiantes, autoridades y expertos del campo curricular en el proceso del diseño curricular y/o evaluación del mismo. Es decir, es pertinente analizar cómo la existencia de instituciones educativas con estructuras burocráticas (Clegg, 1990; Weber, 1992) puede dar como resultado currículos rígidos y cómo estructuras flexibles (Clegg, 1990; Heydebrand, 1989) pueden dar como resultado currículos innovadores.

3.2 El currículo y su relación con la comunicación organizacional

Es importante, hacer investigaciones que traten de vislumbrar si la existencia de organizaciones educativas con estructuras organizacionales flexibles permite una comunicación abierta – menos verticales y más horizontales o transversales-, respecto a los cambios curriculares al lograr involucrar a los diferentes actores escolares en el diseño curricular. Y si, al mismo tiempo, se logran establecer cuestionamientos abiertos por parte de los profesores –quienes conocen la

labor de la enseñanza— hacia los funcionarios o gestores escolares en cuanto a los criterios no acertados y vertidos en el diseño curricular y sobre los cambios organizacionales al momento de su implantación, para que, por ejemplo, una vez hecho el *currículo* sea comunicado a todos los miembros de la organización de forma tal que no sea visto como una imposición. Así los profesores tomen una participación activa y crítica no sólo en el diseño sino también en la evaluación de un *currículo*.¹⁴

3.3 El currículo y su relación con el proceso de cambio organizacional

Bajo la dimensión de cambio organizacional (Poole y Van de Ven, 1995), se pueden desarrollar trabajos que visualicen cómo la cultura organizacional y/o académica —cultura departamental o disciplinaria— pueden permitir o ser un obstáculo en el proceso de diseño, o evaluación curricular, que también pueden dar como resultado un currículo poco flexible y no innovador. Por otro lado, si se considera que el cambio organizacional es consecuencia de las exigencias del entorno tan cambiante en el cual se inserta la organización, en este caso la escolar -y si se trata por ejemplo de una universidad-, el cambio organizacional puede dar origen al cambio curricular, es decir, se podrá pasar de una organización con un estructura rígida —mantenida hasta antes del cambio— a una con una estructura más flexible que facilite la toma de decisiones —menos centralizadas y más horizontales o transversales— en el proceso del diseño de un currículo flexible o innovador y viceversa. La necesidad de cambiar un currículo universitario, dada las exigencias del entorno —por ejemplo en el contexto de la globalización—, lleva a la institución escolar a optar por un cambio organizacional, claro siempre y cuando, como ya se mencionó, la cultura organizacional sea un facilitador y no un obstáculo.

3.4 El currículo como un proceso de toma de decisión formal

Desde ésta perspectiva, se sugiere estudiar si realmente

al diseñar un *currículo* se sigue un proceso racional de planteamiento del problema, búsqueda de alternativas —con toda la información racional y científica posible —, selección de la mejor alternativas, implementación y retroalimentación; lo cual sería indicativo o no del grado de pertinencia, viabilidad y racionalidad del *currículo* en cuestión, pudiéndose dar los siguientes casos: un diseño racional que dé como resultado currículos eficaces; un diseño racional que dé como resultado currículos ineficaces; un diseño poco racional que dé como resultado currículos eficaces, o un diseño poco racional que dé como resultado currículos ineficaces. Ello permitiría reasignar la importancia de la toma de decisión racional en el diseño del *currículo*.

3.5 El currículo como un proceso de garbage can model

O por el contrario, se sugiere estudiar que tanto el diseño o la evaluación de un *currículo* es como un proceso de garbage can model (Cohen, March y Olsen, 1972) , que se caracteriza porque no hay una linealidad, no se sabe cuando comienza el proceso decisorio, intervienen diversos actores, hay muchas soluciones, muchos problemas, hay soluciones sin problemas, y al final se toma la decisión que sea no importando su racionalidad. Bajo este marco teórico, sería importante dar cuenta, a través de investigaciones, si al reemplazar un *currículo* por otro, se está respondiendo a las necesidades de la organización y de sus miembros dado el entorno que le exige dicho cambio o se está justificando las necesidades, por ejemplo, de instancias externas a la organización —Organismos Internacionales que diseñan estándares de calidad que no toman en cuenta la necesidad y diversidad organizacional— que puede traer como consecuencia que en la práctica se siga llevando un *currículo* rígido cuando se pretendía flexibilizar el mismo.

3.6 El currículo como un proceso político

Es significativo para el campo curricular, hacer notar qué y de quiénes son los intereses que se trastocan al momento de diseñar o evaluar un *currículo*. Aquí se puede sacar a la

¹⁴ Al respecto, para una aproximación general a los temas de estudio que se desarrollan alrededor de la comunicación organizacional, ver Jablin et al. (1989).

luz, las diferentes tensiones que se presentan entre los actores –académicos, alumnos, padres de familia, funcionarios escolares– involucrados, por querer que sus demandas sean tomadas en cuenta al momento de diseñar un currículo. Dado que el *currículo* como proceso político entraña relaciones de negociación y poder que definen su diseño e implementación, su estudio permitiría confrontar los aspectos técnicos vs los aspectos sociales que implica la hechura del *currículo*, es decir, permitiría dar cuenta de los aspectos funcionalistas y críticos del *currículo* desde el punto de vista de las relaciones de poder (Clegg y Hardy, 1996). El estudio del análisis de las relaciones de poder en torno al *currículo* se torna también interesante en tanto podría permitir conocer en qué medida el *currículo* puede o no llegar a ser considerado como mecanismo de regulación de la acción organizada (Crozier y Friedberg, 1990) en las instituciones educativas.

Asimismo, desde el punto de vista organizacional, se torna interesante estudiar como el diseño del *currículo* da origen a diversas coaliciones (March, 1989) y cómo estas coaliciones se disuelven una vez acabado el diseño curricular o cómo permanecen constantes e influyen la acción organizada. En este sentido, se puede estudiar al diseño curricular como el proceso que mantiene en equilibrio a la organización porque en él se ven reflejados los intereses y demandas de los diversos grupos de la organización.

3.7 El currículo como un proceso cultural

En este sentido, investigaciones de corte organizacional puede dar cuenta cómo la cultura de la organización –escuela– influye o puede ser un obstáculo en la construcción del currículo, ya que se entrecruzan múltiples valores y creencias de las diferentes subculturas (Allaire y Firsirotu, 1992) que se conforman en su interior y que en el momento de diseñar un currículo, dichos valores se ponen de manifiesto en la misión y visión de la institución escolar y éstos al mismo tiempo crean distinciones entre una institución escolar y otra; así se puede constatar cómo el *currículo* pasa a ser parte de la cultura organizacional (Smircich, 1983). Asimismo, se puede estudiar cómo el *currículo* puede ser

parte importante de la identidad organizacional, e incluso puede llegar a ser elemento que diferencie plenamente a una institución educativa de otra.

3.8 El currículo como un proceso de aprendizaje organizacional

Desde esta perspectiva se puede hacer visible bajo qué condiciones organizacionales o mecanismos, las innovaciones curriculares han fracasado o han tenido éxito. Es decir, considerar si las estructuras organizacionales rígidas o flexibles condicionan el fracaso o éxito de innovaciones curriculares, si la *externalización* y *socialización* de los conocimientos (Nonaka y Takeuchi, 1999) y las experiencias pasadas sirven como retroalimentación entre los miembros involucrados en la toma de decisiones de un diseño o evaluación curricular. Así, se busca dar cuenta de que si con el paso del tiempo, se hacen mejores currículos o no; cuáles son las condiciones organizacionales para que un diseño curricular se realice de mejor manera y contribuya a la mejora de la planeación de las políticas educativas.

3.9 El currículo como un proceso de institucionalización

A través de esta óptica, podemos comprender cómo un currículo rígido puede seguir propiciando prácticas arraigadas y tradicionales que moldean el comportamiento del alumno a través de reglas de control y disciplinarias –como cállate, siéntate y escucha– que no promuevan la capacidad creativa, sino por el contrario propicie un individuo pasivo sin conciencia crítica y democrática para resolver problemas en su vida cotidiana –esto último se puede promover mejor quizá en un currículo más flexible–. Así se puede entender cómo un nuevo currículo se institucionaliza a través del tiempo y desplaza al viejo; cómo un viejo currículo se desinstitucionaliza para institucionalizar uno nuevo; también se puede hablar del currículo como elemento que favorece el isomorfismo institucional (Powell y Di Maggio, 2001), ya que a través de él se homogeniza las prácticas y los comportamiento de los actores involucrados en la enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se puede estudiar al

currículo como un conjunto de prácticas regulativas, normativas y cognitivas (Scott, 1995). Los procesos de institucionalización se pueden ver reflejados tanto en el currículo explícito como en el oculto.

4. Conclusión

Después de haber realizado un recorrido sintético sobre el estado que guarda la complejidad conceptual del currículo, se comprenderá que la polisemia del concepto nos coloca en la imposibilidad de contar con una definición universalmente aceptada, por el contrario nos brinda la posibilidad de contar con una diversidad de imágenes curriculares que capta al mismo tiempo la complejidad misma de la problemática educativa que cotidianamente atraviesan las instituciones de educación.

Así, hemos visto y caracterizado al *currículo* no sólo como contenidos sino como procesos y prácticas, que implican al mismo tiempo una construcción social donde: se entrecruzan diversos ámbitos- pedagógicos, psicológicos, político administrativos, de control interno y externo- que interaccionan, resultado de la participación de diversos actores –directivos, profesores, alumnos, especialistas, padres de familia- con identidades peculiares y ubicados en contextos específicos, que negocian pero que entran en conflicto en el momento de definir qué contenido enseñar, cómo transmitirlo y que es lo que realmente se aprende –lo

oculto- en la práctica escolar. Por otro lado, se ha logrado destacar la necesidad del análisis organizacional para enriquecer el campo curricular, considerando que tanto el contenido, la evaluación, el diseño como la práctica curricular pueden depender de la rigidez o de la flexibilidad de las estructuras de la propia organización escolar, del desarrollo de sistemas de comunicaciones abiertas, del cambio organizacional, de las distintas coaliciones que se forman en torno a la toma de decisiones racionales o no, del cruce de múltiples valores y creencias de las diferentes subculturas al interior de los centros escolares, del aprendizaje organizacional en la renovación de un currículo que se quiere actualizar o cambiar.

Finalmente, esta primera aproximación apunta hacia una teoría organizacional del *currículo* y se acerca más a un diálogo interdisciplinario que lejos de buscar respuestas absolutas desea abonar en el análisis de lo complejo que es el campo curricular. Por una parte, el análisis organizacional puede aportar elementos de análisis para una mejor comprensión del currículo en tanto elemento netamente organizacional; por otra parte, el análisis del currículo como elemento organizacional puede aportar elementos de análisis teóricos a los Estudios Organizacionales. A fin de cuentas, lo que se propone es el estudio de la dimensión organizacional del currículo o el estudio del currículo en tanto componente inherente de la realidad organizacional de las instituciones educativas.

Bibliografía

- Allaire, Yvan y Michael E. Firsirotu (1992) "Teorías sobre cultura organizacional", en Abarbanel, Harry et. al., *Cultura Organizacional. Aspectos teóricos, prácticos y metodológicos*, Legis, Bogotá, pp. 3-37.
- Clegg, Stewart (1990) *Modern Organizations. Organization studies in the postmodern world*, Sage, London.
- Clegg, Stewart R. y Cynthia Hardy (1996) *Some dare call it power*, en Clegg, Stewart R., Cynthia Hardy y Walter R. Nord, *Handbook of Organization Studies*, Sage, London, pp. 622-641.
- Clegg, Stewart R., Cynthia Hardy y Walter R. Nord, (1996) *Handbook of Organization Studies*, Sage, Londres.
- Cohen, M. D., J. G. March y J. P. Olsen (1972) "A garbage can model of organizational choice", *Administrative Science Quarterly*, núm. 1, vol. 17, pp. 1-25.
- Crozier, Michel y Erhard Friedberg (1990) *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*, Alianza, México. (1977)
- Díaz Barriga, Ángel (1996) *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*, Instituto de Estudios y Acción Social, AIQUE, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Ángel (2003) "Conceptualización de la esfera de lo curricular" en Díaz Barriga, Ángel, *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, Consejo Mexicano de investigación Educativa, Centro de Estudios Sobre la Universidad- UNAM, Grupo Ideograma Editores, pp. 33-61.
- Díaz Barriga, Frida y Elisa Lugo (2003) "Desarrollo del currículo" en Díaz Barriga, Ángel, *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, Consejo Mexicano de investigación Educativa, Centro de Estudios Sobre la Universidad- UNAM, Grupo Ideograma Editores, pp. 63-123.
- Gimeno Sacristán, J. (1989) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid. (1988)
- Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez (2005) *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid. (1992)
- Guzmán, Jesús C., Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, Ramón Larrauri y José A. López (2003) "La evaluación curricular en la década de los noventa" en Díaz Barriga, Ángel, *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, Consejo Mexicano de investigación Educativa, Centro de Estudios Sobre la Universidad- UNAM, Grupo Ideograma Editores, pp. 207-245.
- Heydebrand, Wolf (1989) *New organizational forms*, *Work and occupations*, vol. 16, núm. 3, Agosto, pp. 323-357.
- Ibarra Colado, E. y Luis Montaña H. (1986) "Teoría de la Organización: Desarrollo histórico, debate actual y perspectivas", en Ibarra Colado, E. y Luis Montaña H. (comp.) *Teoría de la organización: Fundamentos y controversias*, Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, pp. vii-xxvi.
- Jablin, Fredric M., et al. (Eds.) (1989) *Handbook of organizational communication. An interdisciplinary perspective*, Sage, Newbury Park, California. (1987)

- Jackson, Philip W. (1994) *La vida en las aulas*, Morata, Madrid. (1968)
- Kemmis, S.(1998) *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid. (1988)
- Lundgren, Ulf P. (1992) *Teoría del currículo y escolarización*, Morata, Madrid. (1991)
- March, James G. (1994) "Ambiguity and Interpretation" en March, James G., *A primer on Decision Making*, The Free Press, New York, pp. 175-219.
- March, James G. (1989) "The Business firm as a political coalition", en March, James G., *Decisions and organizations*, Blackwell, New York, pp. 101-115. (1988)
- Mouzelis, Nicos P. (1975) *Organización y Burocracia*, Ediciones Península.
- Nonaka, Ikujiro y Hirotaka Takeuchi (1999) *La organización creadora de conocimiento*, Oxford University Press, México. (1995)
- Panza, Margarita (2002) *Pedagogía y currículo*, Gernika, México. (1988)
- Poole, Marshall S. y Andrew Van de Ven (1995) "Explaining development and change in organizations", en *Academy of Management Review*, vol. 20, num. 3, pp. 510-540.
- Powell, Walter y Paul Di Maggio (comp.) (2001) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, Fondo de Cultura Económica, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y administración Pública, A. C., Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- Reed, Michael, (1996) "Organizational Theorizing: a historically contested terrain", en Clegg, Stewart R., Cynthia Hardy y Walter R. Nord, *Handbook of Organization Studies*, Sage, Londres, pp. 31-56.
- Scott, Richard W. (1995) *Institutions and Organizations*, Sage, Thousand Oaks, London New Delhi.
- Simon, Herbert A. (1988) *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisorios en la organización administrativa*, Aguilar, Buenos Aires. (1945)
- Smircich, Linda (1983) "Concepts of culture and organizational analysis", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 28, Núm 3, págs. 339-358.
- Torres Hernández, Rosa M. (2003) "Proceso y prácticas curriculares" en Díaz Barriga, Ángel, *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, Consejo Mexicano de investigación Educativa, Centro de Estudios Sobre la Universidad- UNAM, Grupo Ideograma Editores, pp. 165-206.
- Torres Santomé, Jurjo (2005) *El currículo oculto*, Morata, Madrid. (1991).
- Weber, Max. (1992) *Economía y Sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México. (1922)

