



## **El papel de los actores y los procesos de gestión en la concreción de un proyecto curricular.**

**Frida Díaz Barriga Arceo**

*Facultad de Psicología*

*Universidad Nacional Autónoma de México*

**Concepción Barrón Tirado**

*Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación*

*Universidad Nacional Autónoma de México*

**Temática general:** Curriculum

### **RESUMEN**

Se postula que el papel de los actores del currículo y los procesos de gestión del mismo en el contexto de las instituciones educativas son los componentes clave que definen la eventual concreción de un proyecto curricular. Con base en la revisión de investigaciones conducidas en el campo, incluyendo las de las propias autoras, se discuten una serie de políticas e intereses institucionales en interacción con procesos de participación diferenciada de los docentes en relación a los proyectos curriculares y a la forma en que conciben la formación de los estudiantes. Asimismo, se discuten algunos hallazgos en relación a las expectativas, imaginarios y prácticas de los estudiantes respecto al currículo universitario, donde toman conciencia de la distancia que existe entre sus vivencias y el currículo pensado por las autoridades y expertos que planearon el mismo o por docentes que imparten la docencia en las aulas.

**Palabras clave:** Gestión curricular, políticas educativas, actores del currículo, cambio sistémico.

## INTRODUCCIÓN

La gestión curricular sólo puede ser abordada en el marco de la gestión educativa de la institución en su conjunto. Su estudio requiere de distintos marcos teóricos y metodológicos que den cuenta de la dinámica de la organización escolar, de los aspectos administrativos, de la estructura didáctico-pedagógica que sustenta la propuesta educativa y de las acciones de los actores involucrados. De acuerdo con Castro (2005, p. 14) “la inclusión de la gestión curricular como un nuevo constructo permite situar el quehacer de la escuela en su esencia, en su objetivo”, ya que consiste en una mirada más integral y sistémica de los procesos curriculares.

El análisis de la gestión curricular implica identificar las interacciones que se establecen entre lo institucional (el modelo educativo y curricular) y las prácticas de los diversos actores, en una realidad cambiante y dinámica, en la que se busca dar sentido y concreción al currículo. Con la intención de desentrañar la problemática subyacente a los aspectos asociados en la posibilidad de dar concreción al currículo en la práctica educativa, en esta ponencia se discuten las diversas articulaciones entre las políticas educativas y curriculares, la gestión del currículum en el marco del tipo de participación de los diversos actores del currículo.

## CURRÍCULO Y GESTIÓN ESCOLAR

El concepto de currículo se articula hoy en día al de gestión del sistema escolar, pues sin la comprensión esta última, sólo atenderemos a las estructuras formales, no a su tránsito a la realidad de la institución educativa, ni a los intereses y necesidades de ésta. Cuando se trata de analizar o describir el funcionamiento de una escuela, se utiliza el término *gestión*: “la palabra gestión sugiere de inmediato una “acción”, tiene una dimensión dinámica y además necesita un referente que la complemente” (Antúnez, 2004, p. 167).

La gestión puede ser entendida como: a) acción y efecto de la administración de la escuela; b) conjunto de acciones propias de la función directiva; y c) como tarea que se realiza por encargo. Para Antúnez (2004, p.169) “entendemos la gestión como el conjunto de acciones orientadas hacia la consecución de ciertos objetivos que se desarrollan en las diversas áreas de actividad de la organización educativa y en cuyo diseño y evaluación participan, en alguna medida, las personas encargadas de llevarlas a cabo”.

Partimos de la idea de que la institución escolar juega un papel fundamental en el desarrollo del currículo, por lo que las comunidades educativas, en el sentido de organizaciones sociales dinámicas con capacidad para aprender y transformarse, constituyen las unidades básicas del cambio educativo. Esto ha dado la pauta a los enfoques de escuelas eficaces, mejora de las escuelas o reestructuración escolar, en un intento por entender que no basta con cambiar el currículo formal o

prescribir un modelo educativo innovador, la escuela misma tiene que transformarse como organización educativa aprendiente, en torno a una serie de procesos complejos, donde aparecen tensiones y logros diversos y complejos. La centralidad otorgada a la escuela en su acepción de comunidad educativa y el gran peso asignado a la gestión para apoyar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, deja atrás la visión de que la concreción del currículo sólo se logra en el aula o que la gestión se relaciona sólo con tareas administrativas. De ahí la importancia de entender el papel de los actores de la institución y los procesos de gestión que propician u obstaculizan el cambio educativo.

Ahora bien, es importante señalar que los debates teóricos contemporáneos acerca del currículum y el cambio sistémico que conduce a su concreción en una comunidad aprendiente, se han desarrollado en países de gestión descentralizada, en donde existe un grado de autonomía relativa para la toma de decisiones. Podemos preguntarnos qué sucede en países como el nuestro, donde los modelos educativos y curriculares se originan en las instancias centrales o están a cargo principalmente de las autoridades educativas y de un grupo de expertos contratados ex profeso.

Ningún modelo curricular puede llevarse a cabo si no se consideran algunos aspectos relevantes para su implantación o puesta en práctica. La declaración de un modelo educativo y curricular no es una cuestión retórica, ni es sólo cuestión técnica, “constituye el núcleo de la misión y de la oferta-socioeducativa de la escuela” (Bolívar, 2007, p. 49). Este autor realiza un análisis de los procesos de gestión subyacentes a distintos momentos en las reformas curriculares de las últimas décadas en los países europeos, y concluye que pueden identificarse tres tendencias que llama “olas”. En la primera ola, se buscó uniformar las prácticas docentes mediante un modelo técnico burocrático, de control, estándares y prescripciones. En la segunda ola, se indagó sobre alguna forma alternativa de reestructurar los centros escolares y la política curricular se dirigió a rediseñar la organización de los centros y el ejercicio de la profesión docente, delegando mayores cuotas de autonomía en la gestión y en el desarrollo del currículum. La tercera ola plantea un desarrollo curricular basado en la escuela que transforme una visión de descentralización meramente administrativa, que posibilite la comprensión y compromiso de los profesores, del contenido que trabajan, de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los estudiantes, del trabajo colegiado que desarrollan y de la permanente comunicación con los padres de familia.

Actualmente la tendencia apunta a reconocer a la institución escolar como la unidad básica del desarrollo curricular y mejora educativa, y en esa dirección se están planteando políticas que buscan la mejora de la educación a través de sus proyectos curriculares en acción, que tienen una lógica discursiva cuyo eje es la mejora de la acción educativa en el aula y más allá de ella y donde también se cuestionan los procesos de gestión del servicio público escolar o universitario.

En el caso de nuestro país, esta tendencia se refleja en el discurso del denominado Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2016), donde se plantean los componentes denominados *la escuela al centro*,

*el planteamiento curricular situado* que otorga un margen de flexibilidad y autonomía a las escuelas, la prevalencia de los *enfoques educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes*. También se afirma que es indudable importancia de la *formación y desarrollo profesional docente*, así como la continuidad o apertura de contenidos curriculares que buscan promover el bienestar y desarrollo humano y social de los educandos mexicanos.

El conflicto se presenta cuando no hay una propuesta concreta y viable en torno a los procesos de gestión en sentido amplio y de establecimiento de condiciones de infraestructura física y humana, que también son cuestiones nodales para la implantación y concreción del currículo. Consideramos que si se adolece de estudios amplios, comprensivos y situacionales (“desde dentro” y en contexto) que fundamenten el modelo curricular, se retorna al punto de discusión central de este trabajo: no se contempla una mirada sistémica, no se tiene claro lo que implica la gestión del currículo y el papel de la agencia humana de los actores del currículo queda en entredicho, así como la comprensión de sus necesidades e intereses. Finalmente, como veremos a continuación, la cuestión anterior no se resuelve mediante “el acopio acumulativo de opiniones”, porque se resta precisamente agencia a los principales implicados en la situación.

## **EL PAPEL DE LOS ACTORES EN LA CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO**

Todo modelo educativo y curricular prefigura una cultura escolar y organizativa, a la par que pretende generar una serie de prácticas en los diferentes actores (directivos, profesores y alumnos); de manera ineludible, esto entra en interacción con las experiencias, creencias y saberes instituidos de los actores del referido proyecto curricular. Asimismo, ya sea que se hable de procesos de negociación, rendición de cuentas, evaluación docente, etc., se apela a que distintos actores juegan un papel en la definición y puesta en operación del proyecto curricular. Esta discusión no es nueva en el discurso curricular, por el contrario, sigue vigente. Hace más de cuatro décadas Schwab (1970) planteó que era indispensable la participación de determinados personajes en la deliberación y toma de decisiones respecto al currículo: los profesores, los especialistas en las materias o disciplinas, los estudiantes, los expertos curriculares y aquellos que representan a la sociedad o comunidad.

Hoy en día se reconoce que los tomadores de decisiones, así como los directivos y responsables de la gestión académico-administrativa a distintos niveles, también juegan un papel relevante en la posibilidad de llevar a buen puerto un proyecto curricular. Se parte del principio estipulado por Schwab (1970), de los llamados *referentes comunes del currículo* y de la noción de *currículo participativo*, donde se afirma que, si los actores de la institución educativa quedan rezagados o al margen del proyecto curricular, se producirá un “punto ciego” que terminará por socavar el proyecto, dado que no habrá apropiación del currículo y menos aún compromiso por llevarlo a la realidad del aula y generar procesos de transformación e innovación.

En la experiencia reciente de las reformas curriculares mexicanas en los niveles básico y medio, se ha encontrado en distintos estudios que recogen la percepción de los docentes, que éstos consideran que no han sido tomados en cuenta en la definición del proyecto curricular, que no se les habilita con los medios necesarios para poder introducir los ambiciosos cambios que se depositan en sus manos, tanto en el contenido curricular como en los modelos pedagógicos innovadores, incluyendo el manejo de las tecnologías digitales. Así, muchos docentes reportan la premura con que se llevan a cabo las reformas curriculares, el desconocimiento de la realidad en las aulas, la escasa participación del profesorado en la toma de decisiones, la ausencia de materiales educativos e infraestructura acordes a las nuevas demandas, la rigidez u obsolescencia de las instancias relacionadas con la administración escolar, pero sobre todo, la falta de una adecuada sensibilización y formación para el cambio en toda la comunidad educativa (Díaz Barriga, 2012; Díaz Barriga & Barrón, 2014).

En nuestro contexto, se suele dar por sentada la transición de la comunidad educativa y sus actores hacia el nuevo modelo educativo, porque si realmente se espera un cambio de hondo calado, ello implica transformar mentalidades y prácticas arraigadas. El cambio implica, pero va más allá de mandar y operar más allá de las medidas legales y administrativas que se requieren para su puesta en operación. De acuerdo con los estudios realizados sobre las reformas educativas por autores como Fullan & Hargreaves (1999), es necesario estimular la gestación de una nueva cultura institucional respecto al papel de los profesores y de los estudiantes, el cambio a nuevas prácticas del saber y del saber hacer; también se debe entender que esto afecta lo que han venido haciendo los integrantes de toda la comunidad educativa en distintos órdenes, por ello los procesos de resistencia al cambio son esperables. Todo periodo de transición hacia un cambio significativo en la estructura y funcionamiento de los grupos humanos, comporta un gasto cognitivo y emocional para los actores (Díaz Barriga, 2012). Por ende, las personas se van a convencer y apropiarse de los nuevos modelos o las innovaciones educativas si y solo si comienzan a ver sus beneficios reales en entornos no amenazantes ni descalificadores para ellos.

En síntesis, la mirada en torno al cambio educativo se amplía y potencializa en la medida en que se asume que las instituciones educativas, en su sentido de comunidades que aprenden y cambian continuamente, resultan un elemento clave a tomar en cuenta en las políticas curriculares de mejora de la enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de entender el papel de los actores de la institución en los procesos de cambio educativo.

Plazola & Rautenberg (2009), afirman que un gran error de las administraciones educativas en nuestro país ha sido la elaboración centralizada y vertical del currículo. Erróneamente se suele partir del supuesto de que el cambio curricular es una tarea de “armado técnico” de un plan de estudios o de lo que hoy se denomina la malla curricular. Por el contrario, debido a su cualidad de proyecto social encarnado en un contexto determinado, el cambio curricular debe conceptuarse y analizarse desde la mirada de la micropolítica institucional. El cambio en las estructuras curriculares constituye

una acción de “intervención perturbadora” para los actores de las comunidades educativas, debido a que moviliza imaginarios, espacios de poder, formas de participación y por ende, desestabiliza con frecuencia su posición en la institución o deslegitima sus prácticas habituales. Por otro lado, no se puede hablar de los actores del currículo desde una mirada unificadora, como si todos ellos asumieran la misma posición ante el proceso de cambio. El proyecto curricular podrá avanzar o verse obstaculizado en función de una serie de eventos marcados por las relaciones de poder, las características del proyecto de cambio, la definición de determinadas tareas (atribuidas, asumidas o aplazadas) que recaen en los distintos actores y podrá expresarse de manera diferencial en diversos contextos.

En opinión de Terigi (1999), los cambios que suelen generarse en el currículo siempre provocan tensiones y conflictos, tanto si se le considera como texto normativo y de regulación de la actividad formativa de la institución, como si se amplía su sentido a un conjunto de prácticas institucionales que se construyen cotidianamente en las escuelas (en los procesos de enseñar y aprender, en los modos de organizar a los docentes y a los alumnos, en la distribución de tiempos y espacios, etc.). La valoración de dicho cambio podrá ser interpretada a la luz de la relación que los actores construyan entre prescripciones y prácticas curriculares concretas.

No es en balde que, en contextos marcados por la mayor pobreza, inequidad, rezago y exclusión, donde se acentúa la carencia de infraestructura y recursos educativos, sea donde se suelen expresar las mayores inconformidades. Tampoco es de extrañar que se hayan intensificado en nuestro medio los pronunciamientos de muy diversos colectivos en contra de los sistemas de evaluación, los planes de estudio o de los modelos educativos en lo general, porque tal resistencia proviene de amenazas, explícitas o percibidas, que contravienen cuestiones como la educación pública o la laicidad en la educación, la estabilidad laboral o gremial de los docentes, o genera exclusión a determinados actores. Por otro lado, cuando “la nueva malla curricular” cancela espacios de formación o laborales, por ejemplo, cuando se pretenden la reducción de la formación en artes y humanidades, la sustitución del curso de filosofía por uno de tecnología, o cuando se incrementan las horas en matemáticas, pero se reducen las de historia universal, además de argumentos disciplinares o ideológicos, se tocan intereses de poder o acaso salariales de distintos actores. También es cada vez más recurrente el rechazo a las políticas neoliberales impuestas por los organismos internacionales en materia educativa y esto es enarbolado por personas y grupos de muy diversa filiación.

En el caso de los docentes, de acuerdo con Valdés (2013) muchos de ellos han participado en varias reformas educativas, que les exigen asumir nuevos modelos y propuestas curriculares, bajo un esquema de cambio prescrito o impuesto por la autoridad educativa, que por otro lado, desconoce o descalifica sus prácticas cotidianas. Para esta autora, resulta muy difícil que el docente cambie “sus estructuras de significado”, sobre todo porque el cambio se le presenta a la comunidad docente mediante un discurso que vehicula una serie de concepciones técnico-academicistas que se aparejan

con el discurso del neoliberalismo y que entran en contradicción con los depósitos de sentido del profesorado:

Este afán innovador en el terreno educativo genera una oxigenación muy positiva, ya que, por lo regular, las nuevas reformas traen consigo ideas de mejora y planes esperanzadores que prometen resolver problemáticas educativas y, por ende, sociales y culturales, pero, a su vez, una atmósfera caótica, pues los cambios impuestos desde una dimensión exógena representan retos y desafíos para el docente (Valdés, 2013, p. 2-3).

La tarea de conducir un proceso de diálogo y negociación en la comunidad educativa, de llamada a lo que Pinar denomina la “conversación compleja” sobre el currículo (Pinar et al., 2008), requiere de liderazgo y disposición de parte de los directivos en las instituciones escolares. Desafortunadamente, las autoridades educativas operan en muchas ocasiones en torno a intereses centrados en la disputa por el poder y el control en la institución, velando más que nada por los intereses del propio grupo de origen.

## LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES

Respecto al papel de los estudiantes en los procesos de cambio, en el discurso educativo se enarbola que todos los modelos recientes van en la dirección de centrar el currículo en el aprendizaje, que el centro es su formación como ciudadanos de la sociedad del conocimiento, que lo que se busca es su bienestar, su desarrollo o empoderamiento. Como ilustración, el nuevo modelo educativo recientemente presentado por la SEP (2016) es un ejemplo de lo antes dicho. No obstante, lo primero que hay que cuestionar es la representación y el conocimiento de fondo que se tiene de los niños y jóvenes a los que se dirigen las políticas y modelos educativos. Con frecuencia, más allá de la estadística sociodemográfica convencional, no se indaga respecto a su identidad y entorno cultural, sobre la forma en que se apropian el conocimiento, el tipo de cultura juvenil de la que forman parte, sus expectativas e intereses hacia una profesión, entre muchas otras cuestiones.

Los estudiantes suelen ser objeto y no sujeto activo en los procesos de diseño de las reformas educativas. Según Moreno (2010, p.87) ante el proceso de cambio educativo, “los alumnos en un primer momento juegan el rol de meros espectadores para posteriormente pasar a convertirse en “conejillos de indias” del nuevo currículum que se les suministrará”.

Si consideramos que el currículo universitario se dirige a jóvenes adultos, ¿Por qué no repensar su papel en el mismo, en la misma toma de decisiones respecto a contenidos, experiencias o métodos didácticos? En un estudio sobre la forma en que los estudiantes universitarios experimentan el proceso de implantación de nuevo modelo educativo (Díaz Barriga, Soto & Díaz, 2015). Los jóvenes, aún sin ser expertos en currículo y sin conocer a fondo la malla curricular que cursan, pueden dar cuenta del *ethos* de la institución y de lo más significativo de los procesos de gestión curricular. Lo



más relevante en dicho estudio fue encontrar, que la actitud y el enfoque pedagógico de sus docentes, el sentido y significado que otorgan a los contenidos curriculares, la manera en que los introducen a los “gajes del oficio” de la profesión que estudian, pueden o no fomentar la disposición por aprender y la aceptación o rechazo del currículo que cursan. Entre los temas recurrentes en el estudiantado, aparecen la crítica a la cátedra magistral como opción única de enseñanza en muchos espacios curriculares, la falta de una formación efectiva en competencias para el ejercicio de la profesión, la carencia de tecnologías propias de la era digital o de procesos de orientación y tutoría apropiados, la ausencia de escenarios reales de aprendizaje o de laboratorios bien equipados. Algunos estudiantes logran identificar las disputas ideológicas y de poder entre los grupos de la institución en torno al currículo, o se muestran críticos del burocratismo en las instancias relacionadas con la administración escolar, o bien del autoritarismo de algunos docentes, por lo que cuestionan la afirmación de que “el currículo está centrado en el alumno” (Díaz Barriga, Soto & Díaz, 2015).

## CONCLUSIONES

El desarrollo curricular va de la mano del desarrollo institucional, son dos caras de la misma moneda, articulándose de manera sistémica con los procesos administrativos para su gestión. La gestión del currículo implica reconocer la manera en que diversas instituciones educativas, incorporan a los actores en los procesos de diseño, implantación o evaluación de los proyectos curriculares, así como la manera en que diversas políticas de administración y ordenamiento institucional afectan la dinámica de la comunidad educativa.

En esta ponencia hemos insistido en la complejidad que reviste el cambio de mentalidades y prácticas que han sido significativas para los actores de la institución educativa cuando se intenta la implantación de un nuevo modelo educativo.

El cambio es posible y deseable cuando se orienta a la mejora de los procesos educativos y a la solución de problemas trascendentes para la comunidad y la sociedad en su conjunto, pero encuentra múltiples obstáculos cuando la política educativa se traduce en modelos que pueden ser muy innovadores y actuales desde la mirada del experto que los diseña, pero que se instauran por decreto, mediante la imposición del mismo y a través de políticas coercitivas para los actores.

A partir de la literatura revisada, arribamos a la concepción de que en la medida en que se desconozcan los niveles de conocimiento y participación, así como el sentido subjetivo que los distintos actores otorgan al modelo educativo y al proyecto curricular que lo acompaña, será difícil propiciar la apropiación del mismo y su aceptación en la comunidad. Más aún, si no hay verdadera participación de los actores en la gestación y puesta en marcha del modelo educativo de la institución a la que pertenece o si lo consideran como algo ajeno, distante, que no es acorde a las propias necesidades y compromisos.

## Referencias

- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Bolívar, A. (2007). Los centros como comunidades profesionales de aprendizaje. En Bolívar, A., Segovia, J.A., Escudero, J.M., García-Gómez, R. & González, M.T. *Programa de formación en asesoría pedagógica. Curso de formación especializada en centros educativos* (pp.4-21). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Castro, R. F. (2005). *Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa*. Universidad del Bío-Bío. *Horizontes Educativos*, 10, 13-25.
- Díaz Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para dar cabida a la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 3 (7), 24-40.
- Díaz Barriga, F. & Barrón, C. (2014). Curricular changes in higher Education in Mexico (2002-2012). *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (2), 58-68.
- Díaz Barriga, F., Soto, F. & Díaz, A. (2015). Los estudiantes universitarios como actores del currículo: Reflexión de su trayecto a través de relatos digitales personales. *Currículo sem Fronteiras*, 15 (3), 626-644.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu/SEP.,
- Plazola, M. R., & Rautenberg, E. (Coords.). (2009). *Sujetos y procesos del cambio curricular*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, T. (2010). El currículum por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 39 (154), 77-90.
- Pinar, W. F. Reynolds, W. M. Slattery, P. & Taubman, P. M. (2008). *Understanding curriculum*. Nueva York: Peter Lang.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. México: SEP.
- Schwab, J.J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.



Valdés, M. G. (2013). Depósitos de sentido educativo y los procesos de negociación del docente universitario frente a las reformas curriculares de una IES. *Sinéctica*, 41, 1-15, julio-diciembre.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la DGAPA-UNAM a través del proyecto PAPIME PE300217.