

PROCESOS DE DELIBERACIÓN, CONVERSACIÓN Y AGENCIA HUMANA QUE HACEN POSIBLE EL CAMBIO CURRICULAR

CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

*INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO*

FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

*FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO*

TEMÁTICA GENERAL: CURRICULUM

RESUMEN

En esta ponencia se realiza un acercamiento teórico-conceptual a la comprensión del currículo como proyecto y como práctica, que se sitúa en un contexto y momento histórico social, con un carácter multideterminado y complejo. Se discuten un conjunto de procesos de participación de los distintos agentes del currículo, a partir de las perspectivas de deliberación (Schwab), conversación (Pinar) y agencia humana (Giddens), en torno a las cuales se hace posible la concreción del cambio curricular. Estas perspectivas han marcado un hito en la teoría curricular e intentan superar la racionalidad técnica, con la cual se aborda el currículo desde una posición reduccionista formal-estructural, para dar paso a un análisis procesual-práctico, en donde el conflicto y la dialéctica entre el control y la autonomía permean la vida cotidiana de los actores del currículo, en el marco de procesos político-sociales más amplios.

Palabras clave: currículo, actores curriculares, cambio curricular, teoría curricular.

INTRODUCCIÓN

Ante la andanada de políticas neoliberales que buscan determinar el *qué* y el *cómo* del currículo, distintos agentes sociales, cuya conciencia histórica les permite orientar diversas acciones hacia un proyecto más amplio, han generado una serie de miradas alternativas ante la hegemonía de las políticas globalizadoras. De ahí que las tensiones y el disenso en materia curricular se han incrementado. Por otra parte, en los últimos años, una tendencia creciente en los países de América Latina, se orienta -al menos en teoría- a una política de descentralización administrativa de los proyectos curriculares, como respuesta contra el modelo de diseño de “arriba hacia abajo” y “de afuera hacia adentro”, característico del desarrollo curricular en nuestros países. Así, se ha tratado de replantear el currículo fuertemente centralizado en las secretarías y ministerios de educación, para dar cabida a espacios de autonomía, aparentemente en manos de los actores del. Dicha descentralización busca otras formas de diseño, operación y evaluación del currículo, al reconocer la existencia de la enorme diversidad (e inequidad) que caracteriza las distintas modalidades y situaciones en torno a la educación escolar que es propia de las comunidades educativas mexicanas currículo (Díaz Barriga & Barrón, 2014). De conseguir una gestión adecuada, dicho proceso traerá consigo otras formas de participación y control, que incluyen la selección de los contenidos, la regulación de la práctica docente, así como una organización académico administrativa distinta.

De la mayor relevancia será promover una mirada más amplia del currículo: como proyecto político educativo sujeto a debate en distintos sectores de la sociedad y a nuevos esquemas de negociación del mismo, otorgando una mayor participación a los actores del currículo (Barrón & Díaz Barriga, 2016). Coincidimos en este sentido con De Alba (1998, p. 75), quien postula que el currículo consiste en la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, Algunos tenderán a ser dominantes o hegemónicos, y otros a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Por ello, cuando se arriba a una propuesta curricular, ésta siempre será el resultado de mecanismos de negociación o de imposición social en relación a los distintos actores implicados.

En esta ponencia se realiza un acercamiento teórico conceptual a la comprensión del currículo como proyecto y como práctica, dado su carácter situado en un contexto y momento histórico social, donde intervienen una diversidad de situaciones que permiten o no su concreción. Ante todo, el interés del trabajo es identificar cómo encarna un proyecto curricular en sus agentes, cómo se desarrolla y gestiona a partir de procesos de deliberación, conversación y agencia.

EL CURRÍCULO COMO PROCESO DE DELIBERACIÓN

Es innegable que cada institución educativa diseña el currículo en función de sus intereses y de los valores culturales que desea promover. Esto lleva a Furlán (1995) a considerar que se requieren tomar en cuenta los procesos de participación, concertación y decisión relacionados con la gestión curricular. Por ello, otorga un papel relevante a la gestión pedagógica (relativa a la actividad formativa) y a la gestión curricular (propia del proyecto de enseñanza del segmento cultural privilegiado para tal fin). Es así que desde hace tiempo los más destacados teóricos del currículo han afirmado que los profesores constituyen un elemento clave para “superar la brecha entre el currículo como intención y los mecanismos para hacerlo operativo” (Stenhouse, 2013, p. 13), ya que, si se deja de lado su participación, se corre el riesgo de que la propia administración renuncie a hacer del currículo una palanca de transformación de la enseñanza.

Toda práctica docente implica un compromiso moral, consistente en la formación de las generaciones del futuro, dada la naturaleza de las decisiones y juicios que realizan los docentes sobre otros seres humanos, los educandos, en medio en situaciones de incertidumbre inevitable, así como de conflicto de valores y visiones (Fullan & Hargreaves, 1999; Tardif & Gauthier, 2005).

La relación de determinación sociedad- cultura-curriculum-práctica, significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de las condiciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural, y que esta construcción no es independiente de quien tiene el poder para construirla (Grundy, 1991).

Por ende, consideramos que la práctica curricular, compleja y multiforme, está permeada por la incertidumbre, a la vez que por principios y logros consolidados y se presenta a través de la experiencia en forma de situaciones únicas e irrepetibles. Dicha práctica tiene lugar en un determinado contexto socio-histórico que no supone tan sólo un marco sincrónico -en el presente- sino también diacrónico -enraizado en un pasado y proyectado hacia el futuro. El ámbito del currículum escolar es esencialmente práctico, y por tanto, ambiguo y complejo. En él confluyen diversas teorías, enfoques y procedimientos, desde las más variadas perspectivas disciplinares y, no obstante, ninguna de ellas es autosuficiente.

La *deliberación* implica el contraste, el debate permanente y eventualmente el encuentro entre las personas y las ideas que están directa o indirectamente implicadas en el diseño curricular. Schwab (1970) propone diferenciar claramente los referentes o lugares de los miembros del equipo implicado en el diseño y/o evaluación del currículo: el alumno, el profesor, la materia, el contexto, así como el especialista curricular, cuya función es la promoción de procesos participativos e impulsar el debate entre distintas perspectivas y grupos de interés. Recordemos que este autor, hace ya más de cuatro décadas, había planteado que era indispensable la participación en la deliberación y toma de decisiones respecto al currículo, dando apertura a lo que en su momento denominó *referentes*

comunes del currículo y a 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 curricular (Díaz Barriga & Barrón, 2014).

Es así que el diseño curricular desde la perspectiva práctico-deliberativa involucra la opinión, las ideas, los aportes de los docentes (y de otros actores curriculares) desde una visión crítica en torno al saber, saber hacer y convivir, en relación con la educación, el trabajo y la vida. Sin embargo, no se puede dejar reconocer que el peligro de que los procesos de deliberación puedan ser utilizados para el control y desprofesionalización de la docencia e incluso como coartada para justificar el inmovilismo y la resistencia al cambio. El reto de la deliberación, conceptual y académicamente hablando, es asumirla y ejercerla como estrategia de debate, es decir, como mecanismo para construcción de acuerdos y negociación académica en la construcción de propuestas curriculares.

Es por ello que los llamados espacios de “autonomía curricular” deben instaurarse desde una dinámica de deliberación, basada en la argumentación y debate de opciones debidamente sustentadas, enfocadas a la transformación e innovación de los procesos educativos, y no animada por la redistribución de espacios de poder al interior de los centros educativos.

El currículo desde la perspectiva de la Agencia Humana

Desde la categoría de *agentes sociales*, se busca superar la noción de sujetos sociales como alguien que está sometido, constreñido por un conjunto de reglas y disposiciones o de *actores* sociales como reproductores de un papel, que siguen un libreto prescrito y simplemente lo ejecutan. En este sentido, se ha escrito bastante sobre el papel que se otorga a los docentes como aplicadores de proyectos curriculares pensados por otros, o de los alumnos como receptáculos de información que no les genera ni sentido ni significado.

Giddens (1998) afirma que la praxis (acción reflexiva como parte de la experiencia vivida) es la base fundamental de la vida social. Por ende, la idea de agencia está ligada al principio de negociación, de diligencia, a la capacidad de negociar una posición y trayectoria social, de incorporar ciertas y cosas y desechar otras, de modificar y dar un giro personal o grupal a las propiedades estructurales del sistema. La internalización de las propiedades estructurales de un sistema (en este caso, curricular) suele operar en un doble plano. Por un lado, el agente social aprende a desarrollar una *conciencia recursiva* de su realidad: “sabe” de modo espontáneo a qué elementos debe recurrir o cuáles son los recursos con los que cuenta como parte de esa estructuración de sí mismo que lleva a cabo. Por otra parte, el agente social puede desarrollar una *conciencia discursiva*, es decir, la capacidad no sólo de saber a qué elementos puede recurrir como parte de la su propia construcción intersubjetiva, sino la habilidad para objetivarlos lingüísticamente: elaborar su propio discurso como un mecanismo que le permite interactuar y relacionarse y, al mismo tiempo, negociar, defender o cuestionar el entorno dentro del cual opera.

Desde esta perspectiva, se busca superar las condiciones sociales existentes, a través de una acción contra-hegemónica significativa e intencional en las escuelas, con miras a superar la noción de resistencia (Rodríguez, 2003). La inquietud por trasladar a la práctica los postulados emancipadores, lleva a la búsqueda de concretizarlos en las prácticas en el aula. Al respecto, Ellsworth (1989) advierte sobre la complejidad de tal acción, debido a las concepciones implícitas de los profesores y estudiantes, relacionadas con la clase social, género, raza, instituciones y prácticas educativas. Entre los riesgos que la autora resalta, se encuentran: las visiones totalizadoras del poder, la percepción del intelectual como el líder de la reconstrucción social y las acciones de poder que se producen entre la institución y los directivos, profesores y estudiantes. En la búsqueda de superar la superficialidad del cambio, Gore (1996, p.176) propone “mantener una actitud de reflexividad que permita saber quiénes somos, aquí y ahora, y cómo hemos llegado a ser así”. La finalidad es descubrir las prácticas que dejan nuestras acciones y aumentar la capacidad para modificar las incongruencias de nuestros discursos.

Levin (1995), discute una experiencia realizada con grupos vulnerables de alumnos inmigrantes de América Central y Sudamérica, en el proyecto “Escuelas aceleradoras”, cuya finalidad era integrar a los estudiantes a la vida escolar estadounidense. La perspectiva residía en la negociación como teoría educativa, es decir, desde la construcción conjunta del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, la implicación imprescindible del alumnado en el currículo y la implantación de una práctica social y política en las escuelas. El proyecto se centró en tres principios: a) propósito común (participación activa de la comunidad escolar y local); b) poder y responsabilidad (compartidos en y con la comunidad); c) construir sobre las virtudes y capacidades existentes en los actores (utilizar todos los recursos de aprendizaje que los padres de familia, autoridades, profesores, y comunidad puedan aportar al esfuerzo educativo). El éxito de este proyecto residió en lograr poner en marcha prácticas de equidad, participación, comunicación, colaboración, reflexión, experimentación y confianza entre todos los participantes, potenciando su agencia humana.

En la base de esta propuesta se reconoce que la “negociación del currículo, por extensión, es un proceso, un problema, un proyecto para vincular la transformación de las relaciones sociales en la clase y en el mundo” (Levin, 1995, p.116). Se parte de la problematización del conocimiento a través de los contenidos, como una forma de cuestionar la cultura particular, así como de establecer las conexiones necesarias entre el conocimiento escolar y la vida diaria, reflexionando en torno a la desigualdad social y la injusticia.

El foco reside en la posibilidad de aprender procesos de negociación y deliberación para transitar por la vida, pues sabemos que se habla mucho del desarrollo del pensamiento crítico en los educandos, como objetivo de los proyectos curriculares, sin que se haya logrado su concreción.

EL CURRÍCULO COMO CONVERSACIÓN COMPLEJA

William Pinar concibe al currículo como un concepto altamente simbólico, una conversación complicada o compleja que enlaza las experiencias del presente, del pasado y del futuro (de ahí su énfasis en el término *currere*). Para él, el currículo es un punto de reunión de diversos idiomas de expresión a través de los cuales converge el intercambio humano: “a través del currículo y de la experiencia, decidimos qué recordar del pasado, qué creer del presente y qué esperar y temer del futuro” (Pinar, 2011a, p. 30).

Hay que puntualizar que Pinar ha encabezado los movimientos teóricos más importantes que analizan el campo de los estudios curriculares: la reconceptualización, la post-reconceptualización y la internacionalización del currículo en la era de la globalidad. Considera que a través de la reconstrucción subjetiva del individuo se da el cambio o reconstrucción social y critica el desarrollo del currículo con base en una mirada que tiende sólo al componente procedimental (García Garduño, en la introducción a la obra de Pinar, 2014). En los setenta, Pinar coordinó la publicación del célebre libro *La Teorización del Currículo: Los Reconceptualistas* (Curriculum Theorizing: The Reconceptualists, Pinar, publicado en 1975), donde afirmaba que el estado del campo estaba primordialmente preocupado por la eficiencia, no por la teorización y comprensión de la experiencia educativa. El movimiento reconceptualista abrió el camino a la cohesión y desarrollo de la teoría crítica del currículo, cuyos representantes más conocidos en nuestra región son Apple y Giroux. A partir de ese momento, se planteó el interés por teorizar sobre la experiencia subjetiva, la hegemonía o el poder en el campo curricular, dando entrada a los estudios autobiográficos, hoy en boga.

Debido a que el currículo es simbólico, su estudio requiere situarlo históricamente, social y autobiográficamente (por ejemplo, en términos de historias de vida y de autoformación). Algunos estudios de la investigación del currículum se enfocan en su comprensión racial, política, teológica, autobiográfica e histórica, en términos de género, cultura popular, fenomenología, posmodernismo, posestructuralismo, psicoanálisis y arte, todo situado localmente o en la aldea global (Pinar, 2011a, p. 30)

Pinar propone que se invite a los estudiantes y profesores a establecer una conversación compleja, para que se encuentren a sí mismos y encuentren también el mundo en que habitan (y el mundo que habita en ellos por medio del conocimiento de la cultura, a través de su propia experiencia. Concebir al currículo como conversación, redefine los roles de los profesores y de los alumnos, quienes ponen en juego su visión del mundo y de la cultura, permitiendo el cuestionamiento al orden establecido, así como la mirada crítica a la realidad circundante.

La llamada a la conversación tiene que ser abierta, democrática, crítica y, ante todo, situada en la problemática histórica y política que sustenta la investigación y las reformas curriculares, tanto en el plano de lo local y lo nacional, como en el internacional o planetario. La comprensión del currículo pasa por entender las cuestiones de tipo racial, religioso, de género, de identidad, de clase social y orientación sexual, de ahí la importancia del punto de vista fenomenológico, del lugar donde se vive la experiencia subjetiva del currículo y de las transformaciones que en él ocurren. Este autor ha emprendido el análisis conjunto de distintas realidades en torno al currículo en diversos países. En el caso de México, Pinar (2011b) indica que la globalización ha impuesto presiones por la innovación, la estandarización y rendición de cuentas y que a pesar de ello hay un grupo de estudiosos del currículo que lucha por transformar esa tendencia.

Por su parte Autio (2016) señala que se requiere un determinado tipo de liderazgo intelectual en las reformas educativas y que el fracaso de éstas se debe, en parte, a la falta de reconocimiento de la naturaleza del plan de estudios, de la enseñanza y de la subjetividad humana. Afirma que “en el discurso sobre el método y en el legado del empirismo despolitizado no hay espacio para narrativas histórica y autobiográficamente conformadas, como encarnaciones genuinas de la consciencia humana y como plataformas para la educación” (Autio, 2016, p. 3). El reduccionismo al reino de la “ciencia” como matriz cuantificable, resulta engañoso e impide la creación de nuevas maneras de pensar sobre el mundo y sus modos creativos de existencia. A su juicio, la tarea de los teóricos del currículo y de los educadores en general, es contribuir al futuro, a un mundo socialmente más justo, en el que los discursos de crítica y posibilidad, los valores de la libertad e igualdad, funcionen en conjunto como parte de un proyecto democrático más amplio.

Zhang señala que hay que cuestionar el núcleo de competencias que requieren los estudiantes. Postula que el paradigma de la deliberación, el currículo como práctica y conversación compleja, así como la noción de *currere*, ofrecen recursos para intentar dar respuesta al reto de una civilización de la era de la información:

La deliberación y la conversación son no sólo el proceso para desarrollar y entender el currículo, sino también las competencias básicas de los estudiantes, incluso de los maestros, para desarrollar los objetivos del mismo. La deliberación se puede cambiar en la competencia de deliberación, se centra en aprender a deliberar. La conversación puede ser transformada en competencia conversacional, centrándose en el aprendizaje de conversar (Zhang, 2015, p.52).

La competencia deliberativa es una habilidad que posibilita la resolución de problemas y conflictos sociales de forma interactiva y colaborativa. Coincidimos en que si los procesos curriculares, la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación y la gestión, se transforman en procesos genuinos de

deliberación, y se educa la competencia deliberativa, se propiciará en los alumnos la apropiación de formas de vida más democráticas y éticas. Es decir, desde el paradigma de la conversación y de la noción de *currere*, el hombre educado es el hombre con el mayor interés emancipatorio. Visto así, el papel de los actores del currículo se plantea como el de participantes en una conversación multi-referenciada en curso; la esencia de estudiantes y profesores es ser conversadores en el sentido acotado por Pinar. La competencia conversacional propicia la auto-reflexión y la crítica social que conduce a la integración del pensamiento crítico, creativo y colaborativo (Zhang, 2015).

Cabe puntualizar que el sentido del pensamiento crítico es discernir y cuestionar aquellos planteamientos y acciones que promueven la injusticia social, y tiene como cometido la eventual reconstrucción de un nuevo hombre y una nueva sociedad. Por su parte, el pensamiento colaborativo se centra en el respeto a la diferencia basada en una democracia crítica. Es decir, su tratamiento no se reduce sólo a educar habilidades cognitivas. Las competencias deliberativa y conversacional hacen énfasis en la reflexión teórica; su conexión con el currículo debe contribuir a apoyar a los estudiantes a desarrollarse como seres humanos de cara a los retos del cambio de la civilización actual.

CONCLUSIONES

La revisión de las tres perspectivas desarrolladas en esta ponencia nos conduce a reiterar la importancia de entender los procesos de cambio curricular como procesos complejos, que no pueden reducirse a lo procedimental ni a lo técnico (aunque ello sea necesario), como suele suceder en el planteamiento de las reformas educativas hoy en día. La posibilidad de que emerja un modelo educativo realmente innovador supera con mucho la dinámica de la simple reestructuración o actualización, que se restringe a la incorporación de las tendencias pedagógicas de actualidad o a la modificación de la arquitectura del plan de estudios, pasando por alto procesos como los aquí discutidos: la deliberación en torno a la cultura y la sociedad, la agencia humana de los actores del currículo y la invitación a éstos a la conversación compleja respecto al proyecto curricular.

Sabemos desde hace décadas, gracias a los estudios del cambio educativo como procesos sociales y sistémicos (Fullan, 2002), que se produce una experiencia fallida en los procesos de reforma curricular, cuando éstos consisten en la elaboración de ambiciosos proyectos en manos de expertos que operan sin interlocución con las comunidades educativas. Mucho se ha escrito en relación a la necesidad de que los profesores debatan y tomen decisiones en función de sus condiciones reales con miras a una posibilidad de cambio curricular, en atención a las condiciones de su institución y a las necesidades y características de sus estudiantes. También se ha argumentado respecto a la ineficacia y los compromisos éticos y filosóficos que conlleva la lógica del currículo lineal, poco flexible, vertical y universalista. No obstante, bajo la simulación de procesos de consulta o foros de opinión, desde la mirada de las administraciones se sigue perpetuando el papel acrítico de los actores del currículo.

REFERENCIAS

- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge and Keagan.
- Autio, T. (2016). Contested Educational Spaces: Some Tentative Considerations Inspired by Curriculum Theory and History. *IJHE Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education*, Heft 1-2016.
- Barrón, C. & Díaz Barriga, F. (2016) Curriculum management and the role of curriculum actors. *Transnational Curriculum Inquiry (TCI)*,13 (2), 13-33. En <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/188285/186427>
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, F. & Barrón, C. (2014). Curricular changes in higher Education in Mexico (2002-2012). *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (2), 58-68. doi:10.5430/jct.v3n2p58.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59 (3), 297-325.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2), 1-14.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu.,0,2005
- Furlán, A. (1995). La evolución probable de la gestión curricular en nuestras universidades. En *La universidad latinoamericana ante los nuevos escenarios de la región* (pp. 330-342). México: UIA-UDUAL.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Levin, H. M. (1995). Aprender en las escuelas aceleradoras. En Jurjo Torres (Coord.). *Volver a pensar la Educación. Prácticas y discursos educativos* (pp. 80-118, volumen 2). Congreso Internacional de Didáctica, Madrid, España.
- Pinar, W.F. (2011a). *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currere, and the Recurring Question of the Subject*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. F. (Ed.). (2011b). *Curriculum studies in Mexico*. Nueva York: Palgrave-McMillan.
- Pinar, W.F. (Ed.). (2014). *La teoría del currículo*. Madrid: Narcea



- Rodríguez, M. M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- Schwab, J.J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Stenhouse, L. (2013). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Tardif, M & Gauthier, C. (2005). El maestro como 'actor racional': racionalidad, conocimiento, juicio. En L. Paquay (Ed.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 309-354). México: FCE.
- Zhang, H (2015). On teacher development. En H.Zhang y W. Pinar(Ed.). *Autobiography and teacher Development in China. Subjectivity and culture in curriculum reform* (pp.49-68). Nueva York: Palgrave-McMillan

AGRADECIMIENTOS

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