

CURRÍCULUM Y PROCESOS DE CAMBIO, DELIBERACIÓN, CONVERSACIÓN Y AGENCIA HUMANA

Por María Concepción Barrón Tirado*
Universidad Nacional Autónoma de México, México.
baticon3@hotmail.com

Frida Díaz Barriga Arceo**
Universidad Nacional Autónoma de México, México.
diazfrida@prodigy.net.mx

Recibido: 15/09/2017 Aceptado 10/12/2017

Resumen

En este artículo 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 cambio (Bolívar), 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

* Es doctora en Pedagogía por la UNAM. Es Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, actualmente es Directora de Desarrollo Educativo en la Coordinación de la Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: el Currículum, la Didáctica, y la Formación profesional y el mercado de trabajo.

** Es licenciada en Psicología, Magister en Psicología Educativa; Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesor Titular "C" de tiempo completo definitivo, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel III.

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.

Abstract

This article presents a theoretical conceptual approach to the understanding of the curriculum as a project and as a practice, situated in a context and socio-historical moment, with a multi-determined and complex character. We discuss a set of participation processes of different curriculum agents, from the standpoint of change (Bolívar), deliberation (Schwab), conversation (Pinar) and human agency (Giddens), around which curriculum change is made possible. These perspectives have been a milestone in curriculum theory and try to go beyond technical rationality, with which the curriculum is approached from a formal-structural reductionist position, to give way to a processual-practical analysis where conflict and the dialectic between control and autonomy permeate the daily lives of curriculum actors in the context of broader social-political processes.

Keywords: Curriculum - Curriculum actors - Curriculum change - Curriculum theory.

Introducción

Ante las diversas 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, en respuesta contra el modelo de diseño de “arriba hacia abajo” y “de afuera hacia adentro”, característico del desarrollo curricular en nuestros países. De esta manera, 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 currículo en el escenario escolar. 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 (Díaz Barriga y Barrón, 2014). De conseguir una gestión adecuada, dicho proceso

de descentralización 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, con la pretensión de que dichas formas de participación sean mucho más democráticas que al presente.

De la mayor relevancia será promover una mirada más amplia del currículo: como un proyecto político-educativo sujeto a nuevos esquemas de negociación al otorgar mayor participación a los distintos actores a través del debate sobre el *qué* y *cómo* del mismo, (Barrón y 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 sujetos y colectivos 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 con los distintos actores implicados. Aunque el discurso del currículo participativo data de hace varias décadas, la realidad es que, por lo menos en nuestro contexto y en el nivel de la educación básica obligatoria, la participación de los diversos sectores implicados es relativa y el diseño del modelo educativo, del plan curricular y de las formas de instrumentación siguen siendo muy centralizadas.

En este artículo 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 cambio, deliberación, conversación y agencia.

1.- Currículum y procesos de cambio

En el contexto latinoamericano desde finales de la década de los setenta e inicio de los ochenta, se buscó una mayor participación de los diferentes actores en el diseño, reestructuración y evaluación del currículum, en un intento por superar una visión apolítica, técnica y neutral.

Las perspectivas metodológicas que orientaron los procesos de cambio curricular desde mediados del siglo pasado, privilegiaron en un primer momento los discursos y las prácticas desde la lógica de la racionalidad técnica. Posteriormente, transitaron hacia la construcción de categorías y marcos conceptuales diversos para dar lugar a “procesos de elaboración o re-elaboración curricular con *discursos metodológicos* construidos como andamios, catego-

rías o artefactos operacionales curricularmente productivos, tanto para la fase de fundamentación como para la de la organización de los contenidos y el diseño o rediseño” (Orozco, 2015, p. 38).

El cambio curricular como categoría ha tenido diversas connotaciones, algunas apoyadas por la “metáfora del huracán” (Cuban, 1993, p. 2) en la que se da cuenta del bajo impacto que las innovaciones tienen en el terreno de la práctica del aula, pues aparentemente permanecen suspendidas en la superficie sin tocar el fondo. Otras categorías se han anclado desde una perspectiva que concibe al cambio curricular como un fenómeno en movimiento, en el que prevalece su carácter fluido y dinámico, y donde podemos apreciar ciclos, olas, tendencias y rupturas (Rodríguez, 2000, p. 25). En las tres primeras (ciclos, olas y tendencias), el cambio es contemplado de manera estructural, como continuidad y progreso de un orden establecido; mientras que la última (rupturas), pone en entredicho la idea de progreso evolutivo como secuencia cronológica de cambio educativo y da la posibilidad de rastrear los múltiples ritmos en que se producen las transformaciones (Rodríguez, 2003)

Mientras la corriente de cambio organizativo y los incontables esfuerzos de los agentes de cambio proporcionan una retórica de progreso, nos quedamos con la conservación del orden existente y tenemos poca teoría y menos estudios empíricos para explicar la estabilidad que rodea el fervor del cambio (Popkewitz, 1983, p. 1).

Por otra parte, Díaz (2013) advierte tres razones que ponen en tela de juicio la posibilidad de pensar el cambio curricular desde una perspectiva crítica. La primera hace referencia a la falta de una teorización del campo por parte de los agentes involucrados, quienes se concretan a repetir definiciones de distintos autores. La segunda, a las exigencias de pensar lo educativo desde una racionalidad instrumental, apegada a demandas socioeconómicas y bajo la lógica de mercado. La tercera, al discurso de competencias desligado de una formación conceptual sólida que permita incursionar en nuevos horizontes. Si bien el autor pone el dedo en la llaga al advertir algunos nudos problemáticos en cuanto a la dinámica del cambio curricular, no es posible soslayar las diversas formas de regulación social que impiden analizar el problema del poder y de la reproducción de las relaciones que se generan en las instituciones escolares, a través de la organización académica-administrativa.

Los procesos de cambio curricular aluden también a procesos de rupturas epistemológicas, al promover espacios para un trabajo reflexivo y crítico. Nuevamente, coincidimos con el pensamiento de Popkewitz:

La razonabilidad es productiva: se despliega en tanto que reglas para construir alternativas. La reforma educativa es la construcción de sistemas de regulación y disciplina, pero, al mismo tiempo, es una búsqueda de modos

alternativos de producción (Popkewitz, 1994, p. 130).

Todo cambio curricular trae consigo tensiones –explícitas o implícitas– de distinta índole entre los diversos posicionamientos teórico-metodológicos de los equipos de diseño y/o evaluación, pues no existe “una” ni menos aún “la mirada” a los estudios del currículo en singular, sino una diversidad de “miradas” que entran con frecuencia en tensión o en franca contradicción (Barrón e Ysunza, 2003).

A partir de estas tensiones, los diversos sujetos curriculares problematizan, debaten y cuestionan en torno a las responsabilidades que conlleva su participación en los procesos de cambio curricular. Dichas prácticas implican necesariamente dotar de sentidos construidos en contextos específicos y de reconocer en estos procesos un elemento inherente al conflicto en el interjuego entre las prácticas de control que tienden a la homogeneización y la problematización colectiva, la cual posibilita la construcción de categorías analíticas y metodologías que sustentan el cambio curricular. El diálogo se convierte así en la vía a través de la cual los distintos participantes ponen en común sus posiciones, intereses, deseos y frustraciones, lo que genera un proceso más democrático en el que se reconoce la realidad construida en función de los sujetos que participan y, por lo tanto, pueden influir en ella.

Finalmente, Bolívar (1996) advierte que todo cambio curricular implica cambios en la cultura escolar debido a que permea las estructuras organizativas, laborales, profesionales e institucionales. Asimismo, dicho cambio afecta directamente los modos de ver y hacer de toda la comunidad académica. En palabras de este autor:

Debido a que el cambio de cultura conlleva nuevos valores, creencias o acciones firmemente asentadas, no siempre reemplazadas por otras que ofrezcan mayor seguridad, reducir la incertidumbre generada es fundamental en un proceso de cambio con posibilidades de éxito (Bolívar, 1996, p.250).

II.-El currículo como proceso de deliberación

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. Desde hace ya más de cuatro décadas, Schwab (1970) había planteado que era indispensable la participación de los actores involucrados en el proceso de diseño curricular 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 (en Díaz Barriga &

Barrón, 2014). 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.

Es innegable que cada institución educativa diseña el currículo en función de sus intereses y de los valores culturales que desea promover. En este sentido, Furlán (1995) destaca la importancia de tomar en cuenta los procesos de participación, concertación y decisión relacionados con la gestión curricular. Por ello, este autor 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). Si se deja de lado la participación del cuerpo docente, se corre el riesgo de que la propia administración renuncie a hacer del currículo una palanca de transformación de la enseñanza.

Recordemos que toda práctica docente implica un compromiso moral con 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 de situaciones de incertidumbre inevitable, así como de conflicto de valores y visiones (Fullan & Hargreaves, 1999; Tardif & Gauthier, 2005). Por otra parte, la relación de determinación sociedad-cultura-curriculo-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).

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 de reconocer 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. Menos aún desde la imposición de asuntos o temas predeterminados que obliga a las comunidades educativas a instrumentar lo que otros (los expertos, las autoridades) han considerado que debe entenderse como autonomía curricular, sin otorgar la palabra y el poder de decisión a la comunidad en cuestión.

III.-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 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.

IV.- 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 re-

conceptualización, 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 toma en cuenta sólo el 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 histórica, social y autobiográficamente (por ejemplo, en términos de historias de vida y de autoformación). Algunos estudios de la investigación del currículo 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, así como 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 conversacio-

nal 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 re-construcción 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 sin dejar de reconocer la importancia de las mismas, pero en un contexto situado, con una mirada sociocultural. 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

En una búsqueda por incorporar en el ámbito institucional una mirada más amplia del currículo, se realizó un recorrido desde diversas perspectivas que abordan la implicación de la comunidad en los procesos del cambio curricular; lo anterior, en el afán de superar la dinámica de la simple reestructuración o actualización que se restringe a la incorporación de las tendencias pedagógicas modernas, a la modificación de la arquitectura del plan de estudios, pasando por alto procesos como los aquí discutidos: el cambio y el posicionamiento ideológico-político, 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, concebido este 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 involucrados con la finalidad de transformar las instituciones educativas.

Lo anterior nos lleva a repensar en sentido amplio la construcción de una sociedad más justa, plural, cohesionada, equilibrada y democrática (Apple y Beane, 1997). Al respecto, Dewey (1998) caracterizaba una sociedad democrática como aquella que “facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada.” (Dewey, p. 91). El ejercicio de la democracia requiere de una formación ciudadana y de un compromiso ético-político; para ello, las instituciones educativas pueden posibilitar que tanto los alumnos como los profesores y demás integrantes de la comunidad participen activamente en el proceso de toma de decisiones. Se aspiraría a que en la escuela democrática las relaciones cotidianas entre las personas se caractericen por “la solidaridad, tolerancia, respeto, ayuda, justicia, libertad, igualdad, cooperación, responsabilidad, participación, ya que la democracia se aprende experimentándola día a día, se

educa en democracia y no sólo para la democracia” (García, 2005, p.29).

La revisión de las perspectivas desarrolladas en este trabajo 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 de las últimas décadas en América Latina, que dejan de lado 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 la situación real de su institución y a las necesidades y características de sus estudiantes. No obstante, bajo la simulación de procesos de consulta o foros de opinión, desde la mirada de las administraciones se sigue perpetuando el papel acrílico de los actores del currículo.

Uno de los componentes más importantes de la democracia es la conversación, en un marco de tolerancia y respeto, vistos como la posibilidad de escuchar y discernir activamente, respetando el derecho de los otros. En este sentido el reto que tenemos los educadores de principios del Siglo XXI es seguir construyendo utopías educativas que aborden tanto a nivel macro como a nivel micro la formación del ciudadano; el currículo como proyecto y como práctica tiene un peso importante en ello.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge and Keagan.
- Apple, M. y Beane, J. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- 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. y Díaz Barriga, F. (2016). Curriculum management and the role of curriculum actors. *Transnational Curriculum Inquiry (TCI)*, 13 (2), pp.13-33. En <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/188285/186427>
- Barrón, C. e Ysunza, M. (2003). Currículo y formación profesional. En: Díaz Barriga, Á., et al. (2003). *La investigación curricular en México*. COMIE-CESU-UNAM. SEP. pp. 125-164.
- Bolívar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la descentralización y reestructuración. En Pereyra M.A. et al. (Eds.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 237-266). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classroom, 1890-1990*. New York: Teachers College Press.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, F. y Barrón, C. (2014). Curricular changes in higher Education in Mexico (2002-2012). *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (2), pp.58-68. doi:10.5430/jct.

v3n2p58.

- Díaz, M. (2013). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. [Con] textos, 2 (8), pp.21-33.
- Domingo, L. (2009). Reseña de "Construyendo escuelas democráticas" de R. Feito y J.I. López. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), pp.14-15.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59 (3), pp.297-325.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu.
- 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), pp.1-14.
- 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.
- García, T. (2005). El valor de la democracia en la escuela: Alternativas pedagógicas. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (46), pp.27-42.
- 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.
- Orozco, B. (2015). *El cambio curricular en la Facultad de enfermería de la UASLP. Una mirada a su historia discontinua*. Tesis doctoral México, UNAM.
- Pinar, W. (Ed.). (2003). *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W.F. (2011a). *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currence, 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.
- Popkewitz, T.S. (1983). *Change and stability in schooling: The dual quality of educational reform*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Popkewitz, T.S. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación* (305), pp.103-137.
- Rodríguez, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15502202>
- Rodríguez, 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 y 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.