RUDECOLOMBIA - UNIVERSIDAD DE CALDAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SEMINARIO SOBRE CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

LA EDUCACIÓN: MÁS ALLÁ DEL CURRÍCULO Y LA EVALUACIÓN[1]

Por: Carlos Fernando Vélez Gutiérrez.

"Necesitamos recuperar el aula como espacio de reflexión, debate y conformación de pensamientos originales"
(Díaz Barriga, 2000, pág. 26).

Este documento ilustra una de las facetas de la reflexión que se fue configurando a lo largo del seminario. Surge, en un primer momento, desde el trabajo de lectura previa, se complementa luego con las presentaciones y discusiones promovidas por los docentes y se termina con este ejercicio de escritura que aquí presento. Los dos textos que se convirtieron en referente fundamental para la realización del seminario y escritura de este ensayo son: *"El curriculum: una reflexión sobre la práctica"* de José Gimeno Sacristán (1996) y *"El examen. Textos para su historia y debate"* de Ángel Díaz Barriga (2000).

Ahora bien, es un ensayo sobre el currículo y la evaluación, aunque también se pretende trascenderlos. Es más, diría que precisamente de lo que se trata es de ir más allá de ellos, por sus profundas limitaciones, pero también porque, en gran medida, enfatizar sobre ellos significa ocultar o desviar la reflexión sobre la educación. Este efecto metonímico es preciso develarlo: no podemos permitir que se reduzca la discusión sobre lo educativo al debate sobre uno, o dos, de sus componentes, por ejemplo, el currículo y la evaluación.

Para desarrollar esta perspectiva, ilustraré de un modo general las tres formas básicas como el currículo y la evaluación, pero sobre todo el currículo, son insuficientes para dar cuenta de la complejidad del acto educativo. Estas tres formas tienen que ver con dimensiones constitutivas básicas, pero, por supuesto, no las agotan; ellas son: la dimensión teórico conceptual, la dimensión epistemológica y la dimensión política.

En este sentido, entonces, el documento desarrolla cada una de estas dimensiones, utilizando una selección de algunos planteamientos de los autores reseñados y las propias reflexiones surgidas en otros momentos de mi trayectoria profesional. Al final, presentaré una conclusión general que me permite sintetizar

[1] Este documento es el trabajo final del seminario sobre Currículo y Evaluación dirigido por los profesores Diego Villada y Henry Portela, en el mes de marzo de 2010.

todo el planteamiento y enfatizar sobre algunos elementos que considero fundamentales.

> *El campo del* curriculum *no es solamente un cuerpo de conocimientos, sino que es una dispersa a la vez que trabada organización social (*Schubert, 1986, en Gimeno Sacristán, 1996, pág. 119).

En primer lugar, quiero enfatizar sobre el currículo porque asumo que la evaluación hace parte de él, es uno de sus procesos, una de sus prácticas. No pienso en la evaluación como algo externo, independiente de otras dimensiones y componentes curriculares. Con esta postura, al mismo tiempo, comparto el enfoque curricular que supera las nociones de curriculum como plan de estudios y el enfoque prescriptivista, o utopista, del deber ser.

La preocupación excesiva en los contenidos se convierte en uno de los factores fundamentales para mantener una concepción de currículo como plan de estudios y realizar prácticas evaluativas basadas en la repetición, la búsqueda de respuestas correctas y, por tanto, la obtención de notas definitivas. Esta misma preocupación inhibe la posibilidad de pensar y establecer las relaciones de enseñanza – aprendizaje de tal manera que su sentido y significado estén en la formación de los sujetos, en el despliegue de todas sus potencialidades, y no en la medición de indicadores y la visibilización de resultados o desafíos de las burocracias gubernamentales.

Una concepción curricular que genera prácticas como éstas está basada en un modo de organización social que no permite que maestros y estudiantes expresen lo que son y lo que quieren ser. De ellos, sólo interesa lo que puede ser examinado: son objetos de evaluación. Esto mismo provoca que su interacción educativa esté cotidianamente mediada por múltiples instancias administrativas: al interior de las instituciones educativas, pero también por fuera de ellas, de orden local, regional, nacional e internacional.

Sin embargo, una pretensión estratégica como la descrita, que no tiene en cuenta lo incuantificable, desconoce ingenuamente la trasformación que ocurre entre los contenidos curriculares prescritos y las competencias finalmente evaluadas. El proceso de enseñanza-aprendizaje, lejos de ser una caja negra que funciona mecánicamente, se resiste a ser manipulado desde fuera; en maestros y estudiantes coexisten prácticas contradictorias que van desde el ser hasta el parecer, lo que les permite, al mismo tiempo, mostrar logros y mantener conflictos. Los escenarios educativos son fundamentalmente espacios de tensión constante y no simples plantas de producción en serie, así sea de series categorizadas y microsegmentadas.

Por esto mismo, una perspectiva sistémica del currículo parecería ser más adecuada, aunque tendríamos que referirnos a un sistema abierto, en

contradicción permanente, lo que parcialmente niega la noción misma; es decir, hasta dónde un sistema puede ser sistema dejando componentes o dimensiones fuera de él. Si los sistemas no pueden ser sistemáticos, es posible que un enfoque como éste tampoco sea lo suficientemente adecuado para pensar el currículo.

Una argumentación de este tipo me llevó a pensar el currículo como interacción en permanente conflicto: desde los lenguajes diversos, las múltiples perspectivas y la coexistencia intergeneracional, que de por sí es problemática, y se manifiesta en el entrecruce de prácticas, sin una dirección única, centralizada y jerárquica. El currículo, entonces, es en cuanto no es posible agotarlo porque está en construcción permanente: es un modo de organización sociocultural que se configura y reconfigura continuamente; está siendo a cada instante. Es contradictorio y contingente porque no es algo fijo, estático, de allí la enorme limitación conceptual y teórica para pensar y trasformar la educación desde lo curricular.

> *La visión del* curriculum *como algo que se construye reclama un tipo de intervención activa discutida explícitamente en un proceso de deliberación abierto por parte de los agentes participantes a los que incumbe: profesores, alumnos, padres, fuerzas sociales, grupos de creadores, intelectuales, para que no sea una mera reproducción de decisiones y modelaciones implícitas* (Gimeno Sacristán, 1996, pág. 121).

La reflexión conceptual, sin embargo, implica pensar lo pensado; es decir involucrar una argumentación de orden metateórico o epistemológico. En primer lugar, podría decir que resulta necesario pasar de conceptos simples sobre el currículo y la evaluación a nociones más complejas que nos permitan ampliar la mirada, para no mantener los reduccionismos que hemos mencionado.

Esto significa, en principio, romper con enfoques cognoscitivos estables, esencialistas y lógicos, para asumir perspectivas líquidas, inestables, cambiantes y problemáticas. De igual forma, trascender los modos de usar los conceptos que nos generen una sensación de estabilidad y seguridad que nos vuelve dogmáticos y maniqueos: cada quien, desde su trinchera, cree tener la razón y lucha a muerte por ello, así sea en los campos de combate simbólicos de la academia y el mundo intelectual. Por tanto, es preciso darle la bienvenida al vértigo y la inestabilidad cognoscitiva.

La preocupación por definir tiene que ver con un problema cultural, pero también con una perspectiva teórica y epistemológica: queremos conocimiento estable, buscamos esencias o delimitar las cosas, diferenciarlas, aprehenderlas. De tal suerte que una mirada sobre la evaluación y sobre le currículo inestable, indeterminada, líquida, nos hace dar temor, nos genera mucha inseguridad, inestabilidad; se convierte en terreno movedizo que nadie quiere atravesar.

Asumir una postura como ésta nos devuelve a la preocupación por lo conceptual y lo teórico: qué significa ser maestro, o estudiante, o escuela, o currículo y

evaluación, si dejamos a un lado la actitud esencialista, estática, y los fundamentos epistemológicos tranquilizadores. En nuestro momento actual significa principalmente romper con los sentidos economicistas y administrativos que imperan en la educación.

En palabras de Díaz Barriga (2000):

> *Las principales consecuencias de esta consideración estática están dadas por una visión mecánica de la docencia, del aprendizaje y del hombre, que considera a éste como un sistema de almacenamiento y emisión de información* (Pág. 310).

Ahora bien, en un análisis sobre el currículo y la evaluación, no se puede perder de vista que sus orígenes disciplinares y profesionales no tienen un vínculo directo con las prácticas educativas; es más, ya lo veíamos en el seminario, la reconstrucción histórica sobre el pasado de la educación sólo incorpora recientemente la preocupación por lo curricular y la evaluación, aunque no en todas las regiones del mundo, ni del mismo modo.

Evaluación y curriculum son construcciones conceptuales históricas que migraron de los campos económicos, vía la administración educativa, hacia las prácticas y reflexiones pedagógicas, sobre todo durante los siglos XIX y XX. Esto, por supuesto, no es una coincidencia; tiene que ver con la preponderancia que adquirió la sociedad anglosajona al inventar la revolución industrial, lo que, al mismo tiempo, acentuó el carácter político de la toma de postura sobre qué nociones y qué argumentos de validez se pensaba y se piensa el acto educativo.

Con la revolución industrial, llevada a todos los rincones de la vida cotidiana, se pretendió unificar y estandarizar todo tipo de interacción humana. Incluso hoy una de las tendencias más fuertes sigue siendo la búsqueda e implantación de patrones y pautas homegeneizantes que reiteren la hegemonía anglosajona, relocalizada en los Estados Unidos.

Sin embargo, la unanimidad es más una quimera que una condición de posibilidad de lo humano. De allí que la resistencia no para de surgir por doquier, lo que, por supuesto, también se evidencia en los análisis sobre la evaluación y el currículo.

En palabras de Gimeno Sacristán:

> *Los niveles en los que se decide y configura el* curriculum *no guardan dependencias estrictas unos de otros, sino que son instancias que actúan* convergentemente *en la definición de la práctica pedagógica con distinto poder y a través de mecanismos peculiares en cada caso* (Gimeno Sacristán, 1996, pág. 120).

Podríamos decir, en consecuencia, desde una mirada política, que hoy se pretende romper el control del acto educativo, pasando del maestro a las empresas, con lo cual se transforma el poco poder endógeno de las instituciones

educativas y se instituye un control exógeno a las prácticas que tradicionalmente hemos denominado como educativas.

Con ello se completaría un ciclo que va desde lo más íntimo de la vida familiar, pasando por la institucionalización eclesiástica y estatal de la educación hasta llegar nuevamente a lo privado, pero ahora buscando la coherencia con los intereses empresariales de las sociedades anónimas.

En palabras de Bourdieu y Passeron (1977):

> *La oposición entre los 'aprobados' y los 'suspendidos' constituye la base de una ilusión de perspectiva sobre el sistema de enseñanza como instancia de selección: fundada en una experiencia de candidato actual o potencial, directa o mediata, presente o pasada, esta oposición entre los dos subconjuntos delimitados por la selección del examen en el conjunto de los candidatos oculta la relación entre este conjunto y su complemento (es decir, el conjunto de los no candidatos), por lo que se excluye toda pregunta sobre los criterios ocultos de la elección de aquellos entre los cuales el examen realiza ostensiblemente su selección (En Díaz Barriga, 2000, pág. 134).*

El sistema económico mundial reconoce el valor estratégico de formar sujetos en un sentido u otro. Incluso sigue intentando acabar con la escuela, para lo cual se ha inventado múltiples estrategias que buscan suplir o reemplazar lo que hace la escuela (desde el preescolar hasta la educación superior).

Para terminar, pensar la relación entre currículo y evaluación supone enfrentar un conjunto de obstáculos: el conceptual, el cultural, el epistemológico, incluso el socio político. De allí que, una perspectiva deconstructivista, problematizadora, de los términos *"currículo"* y *"evaluación"* nos permite darnos cuenta que ni el uno ni el otro, pero que tampoco los dos, dan plena cuenta de la educación. En pocas palabras: la educación no se agota en los términos currículo y evaluación; es mucho más que eso.

BIBLIOGRAFÍA

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2000) (Compilador). El Examen. Textos para su historia y debate. México. Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores y Universidad Nacional Autónoma de México.

GIMENO SACRISTÁN, José (1996). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid-España. Ediciones Morata.