

CIRYEU-2009-142

Currículo: plan y práctica educativa

Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Facultad de Psicología, UAQ

Tel 192 12 00, extensión 6314, e-mail: libar@uaq.mx

Ma. del Carmen Díaz Mejía

Facultad de Ciencias Naturales, UAQ

Te. 192 12 00, extensión 5342, e-mail: mcdiazm@uaq.mx

Ma. del Carmen Gilio Medina

Tel. 192 12 00, extensión 6316, e-mail: mcgiliom@yahoo.com

MODALIDAD: PRESENTACIÓN ORAL

EJE TEMÁTICO: LA NUEVA VISIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Pregunta de reflexión: 2.4 UNA UNIVERSIDAD ES SU CURRÍCULUM

RESUMEN

Este trabajo presenta elementos de un modelo de evaluación curricular. Describe la forma en que se obtuvo: al investigar evaluaciones curriculares de Facultades de la Universidad Autónoma de Querétaro. Postula que los académicos responsables de operar el currículo deben ser responsables de evaluarlo. Considera que es necesario investigar el plan y las prácticas educativas del currículo. El modelo no hace prescripciones definitivas. Sí establece principios generales para guiar la investigación: *Currículo como plan educativo*: el primer acuerdo deber ser filosófico: ¿qué es y cómo se conoce la realidad? Éste guiará otros de tipo: pedagógico, didáctico, psicológico, sociológico, político, económico. Esas bases apoyarán acuerdos al tratar tensiones del currículo como: práctica profesional-núcleos profesionales-modos de pensamiento.

Currículo como práctica socio-educativa: es necesario reconocer-dar sentido a la condición de crisis estructural generalizada en la que se vive. Este reconocimiento debe llevar a afanarse a crear un clima de confianza, en el que se dialogue, comprenda, acuerde y coordine la acción evaluativa.

PALABRAS CLAVE: evaluación curricular, práctica-plan educativo

ABSTRACT

This paper presents elements from a curricular evaluation model. Describes how it was obtained: by investigating curricular evaluations from Universidad Autonoma de Queretaro Faculties. It Postulates that teachers responsible of operating the curriculum must be responsible of evaluating it. It considers necessary to investigate the plan and practices of the curriculum. The model doesn't make definite prescriptions. It does establish general principles to guide the investigation.

Curriculum as educative plan: The first agreement must be philosophical: What is and how is reality known? This will guide other types: Pedagogical, didactic, psychological, social, politic, economic. These bases will support agreements by dealing curriculum's tensions such as: professional practices -professional cores- thinking ways.

Curriculum as social-educative practice: It is necessary to recognize-give direction to the generalized structural crisis condition in which it is lived. This recognition must lead to work hard for a trusting environment, in which there is dialogue, comprehension agreements and coordination towards evaluation.

KEY WORDS: *curriculum evaluation, educative practice-plan.*

INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

Estudiosos del currículo lo muestran bajo dos tendencias: plan/proyecto o proceso educativo (Díaz Barriga 2003); ésta es una mirada que enfatiza dos aspectos: el proyecto educativo a realizar (*teorías educativas*) y el estudio de acciones educativas específicas en escuelas (*prácticas educativas*). Estas dos visiones de qué es el currículo generan tensiones. Los autores que defienden una forma de verlo no admiten a los de la otra. Se descalifican entre sí con calificativos como teorista o empirista. Los defensores de esas posturas casi no dialogan. La difícil relación teoría-práctica es inherente al campo curricular.

Algunos autores que señalan tendencias para formular y articular *el plan educativo*, sobre la base de: un estudio científico-filosófico (Tyler 1998, uno de los iniciadores de la postura curricular como plan educativo); competencias profesionales (Beneitone 2007), prácticas profesionales (Díaz Barriga 1981, 1983), por caso.

Están otros trabajos sobre currículo como *práctica educativa*. *La vida en las aulas* (Jackson 1991) destaca porque abrió esta veta. En México –especialmente en el DIE-CINVESTAV-IPN– se siguió esa orientación con estudios llamados micro (Paradise 1979; Rockwell 1986, por ejemplo).

La tensión que se vive entre teoría y práctica en el campo curricular no se llevó a otro terreno igual de importante: evaluar-investigar la evaluación curricular. La investigación sobre intervenciones curriculares no ha sido suficientemente estudiada (Díaz Barriga Arceo 2003).

Este trabajo ofrece resultados de la evaluación curricular a intervenciones curriculares realizadas en Facultades de la Universidad Autónoma de Querétaro: Química, Ciencias Políticas y Sociales, Lenguas y Letras, Ciencias Naturales y Psicología. Aquí está en forma abreviada. Aporta elementos para comprender teorías curriculares y, al mismo tiempo, para entender procesos socio-educativos de académicos involucrados en las intervenciones curriculares. Sobre esa base empírico-teórica, se formulan prescripciones curriculares-pedagógicas para conformar un modelo de evaluación curricular. El modelo contempla ambas perspectivas: teórica (argumentos para diseñar el plan educativo) y práctica (descripciones de cómo se procedió y cómo debiera realizarse). Los autores del trabajo participamos en las intervenciones curriculares.

DESARROLLO METODOLÓGICO

Habermas (1993) estableció que producir conocimiento sigue tendencias: 1) Describir, inherente a una actitud contemplativa (fenomenología). 2) Prescribir, derivado de un interés técnico (ciencias empírico analíticas). 3) Interpretar-explicar, propio de un interés práctico (hermenéutica). 4) Transformar, interesado en emancipar (marxismo o teoría crítica). Esta investigación describe: observa hechos sociales, los describe y compara (Husserl 2001). Además interpreta-explica (Weber 1992) y prescribe (método pedagógico, Durkheim 1993) con intereses que superan lo técnico.

El apoyo teórico-metodológico descansó en la sociología comprensiva de Weber. Los criterios de objetividad en que descansa la investigación son verosimilitud y plausibilidad: tiende a reconstruir, describir, narrar, modelar o comprender 'cómo ocurrió realmente', 'cómo funciona realmente', o cómo fue realmente entendido'.

RESULTADOS

La evaluación de las etapas acontecidas, al evaluar los currícula de las Facultades enunciadas, se realizó en 2008-2009. Las etapas de cada proceso fueron similares: demanda, seminario-taller de evaluación curricular, proceso de evaluar los currícula, obtención de autorización para el proyecto educativo, puesta en marcha de los nuevos currícula y evaluación del proceso. Lo que aquí se ofrece proviene de analizar esas etapas. Fueron el objeto de estudio de este trabajo.

La demanda. La evaluación curricular la detonaron directivos de cada Facultad que solicitaron apoyo "para reorganizar el plan de estudios". En casi todos los casos la demanda obedeció a presiones (como del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional PIFI). El sentido común académico compartido por directivos de Facultades fue: "para obtener financiamiento modifiquemos planes de estudio". La demanda no es neutral; debe evaluarse. En la UAQ –como en otras instituciones– *no existe un modelo de evaluación curricular* (Díaz Barriga Arceo 2003) *para responder a la demanda*: a) argumentos que describan y expliquen el funcionamiento del modelo. b) Establece sus elementos más importantes. c) Es un prototipo que sirve de ejemplo para adoptarlo o reproducirlo en una variedad de propuestas curriculares. *En la UAQ no hay un modelo de evaluación curricular.* Existen normas técnicas para su elaboración. No hay teorías filosóficas ni pedagógicas que sostengan a un modelo. En la UAQ hay dispersión. No existe un proyecto común derivado de un modelo para elaborar los currícula en las diferentes Facultades.

Seminario-Taller. Con los directivos se acordó que: la evaluación la harían los académicos responsables de operar el currículo; para evaluar era necesario un seminario-taller en el que se socializaran teorías y formas compartidas de evaluar.

Aportes teóricos del Seminario-Taller-curriculo-plan educativo. Las teorías elegidas y estudiadas llevaron a acuerdos y a coordinar acciones. Algunos fueron:

a) Considerar la evaluación curricular como investigación educativa (Marin Méndez 1986): produce conceptos, teorías y métodos, dentro de un marco institucional, con la

finalidad de mejorar la calidad académica, al distinguir el currículo oculto-pensado-vivido de forma diacrónica y sincrónica.

b) Reconocer que la evaluación se dirija por una agenda que delimite y dirija: quiénes, por qué, cómo, cuándo y qué evaluarán (García 1983).

c) Algunas académicos de Facultades acordaron centrar la evaluación curricular indagando qué tipo de *prácticas profesionales* –caducas, dominantes y emergentes (Díaz Barriga 1981, 1983)– se favorecían en el currículo a evaluar y cuáles debieran ser. Asimismo se reconocieron otros elementos que inciden en el currículo: teorías del conocimiento, del aprendizaje y socio-político-educativas. La unidad que articularía la evaluación sería: objetos de transformación, ejes conceptuales o problemáticos.

d) En otras Facultades eligieron el *núcleo profesional* (grupo de realizaciones ejemplares o paradigmáticas, indispensables para reconocer una disciplina) y *comprometer la Universidad con la Nación* (Mockus 1990); ambos elementos articularían y servirían de crítica para la atomización de contenidos y falta de coherencia y jerarquías. También acordaron trabajar sobre el trabajo de los estudiantes y disminuir el trabajo expositivo del maestro, al incrementar otras formas de trabajo de los estudiantes (investigar en bibliotecas, laboratorios y grupos de discusión, incluso fuera de la Facultad).

e) Pocas académicos admitieron otra oferta teórica para evaluar: modos de pensamiento (deductivo, experimental, histórico, reflexivo y crítico dotados de aplicación y validez generalizada, Bourdieu 1989); les resultó demasiado abstracta. Aunque de esta lectura sí recuperaron: trabajar menos tiempo en el aula, reemplazando aprendizaje pasivo por lectura activa; cambiar el examen pesado y aleatorio por el control continuo y un examen terminal, por pruebas prácticas que muestren inventiva, sentido crítico y experimental o deductivo; los programas deben realizarse colaborativamente entre profesores; diversificar las formas de comunicación pedagógica; y, esforzarse en articular *los modos de pensamiento* de las ciencias sociales y de las ciencias del hombre para inculcar el modo de pensamiento racional, crítico y estético.

Evaluación curricular-prácticas socio-educativas. Las etapas de la investigación educativa que se realizó en las 5 Facultades, dejaron ver que:

a). Lo señalado como *crisis estructural generalizada* (de Alba 2003) o *crisis de sentido compartido* (Berger y Luckmann 1997) o, bien, crisis mundial del capitalismo (Wallerstein 1998) también se manifiesta en la UAQ. Algunos botones de muestra.

b) No se tiene un modelo de evaluación curricular, existen tantos modos para elaborar las currícula de la UAQ que no hay un proyecto común.

c) Las políticas educativas del Estado mexicano sí orillan a seguir criterios para planear y evaluar; no obstante, esos criterios no dirigen las conciencias, voluntades o intereses de la mayoría de los académicos: existe crisis porque hay dominio coercitivo a través del financiamiento, no hay dirección intelectual ni política.

d) Los llamados *Acuerdos de Bolonia* o *Alfa Tuning para América Latina* impactan al evaluar el currículo: disminuir tiempo de egreso en licenciatura; establecer sistemas de créditos; centrar el trabajo universitario en el aprendizaje de los estudiantes; entre otros elementos que, sin ser explícitos, se exigen. No hay modelo de evaluación

curricular. Sí hay exigencias sin sustento teórico-filosófico. Se exige orientarse por esas tendencias venidas de afuera y de arriba. Previamente no se acordaron. Se impusieron. Acaso en lo formal operen. Tal vez en las clases, al investigar o al ejecutar formas de gestión universitaria no estén del todo presentes.

e) Existe crisis en las Facultades porque coexisten conflictivamente formas de relación académica tradicional (ya sea en las clases o en formas de gestión universitaria), con otras de naturaleza llamada tecnocrática o hiperpolitizada. Existe crisis porque no se han creado formas duraderas de ser y de valorar (Bourdieu 1988) para dialogar, entenderse, llegar a acuerdos y coordinar la acción (Habermas 1989) en aras del género humano (Heller 1991) y, en consecuencia de la UAQ, de los universitarios y su entorno. Hay crisis porque no hay una forma de dominio legítima ni una forma de crearla. Hay crisis porque universitarios no la perciben para encararla.

f) Hay crisis porque, contradictoriamente, sí se han creado formas de relación social, formas duraderas de ser y de valorar que favorecen al diálogo, acuerdo y coordinar acciones. Éstas no son las que predominan. Más bien son pocos los universitarios que se distinguen por orientar sus actos de habla con afanes de crear sentido en forma colectiva. La mayoría pretende persuadir o imponer.

RECOMENDACIONES

Para encarar la crisis se deben reconocer hechos sociales y reaccionar ante:

Currículo-prácticas educativas, a) Existe crisis estructural generalizada, casi no existen sentidos compartidos. Hay dominio coercitivo. No hay consensos activos vigorosos. b) No hay suficientes formas duraderas de ser y de valorar que tiendan al entendimiento, acuerdo y coordinación de acciones. c) Únicamente en un clima de confianza y compromiso (Ramírez 2003) es posible evaluar el currículo.

Currículo-plan educativo. a) No hay un modelo de evaluación curricular que permita consenso, acuerdo y coordinación de acciones. b) Es necesario revalorar la importancia de la filosofía y la pedagogía al evaluar. c) Para orientar y articular los currículos es necesario reconocer la importancia de las tensiones: currículo como plan y como práctica educativa; además, las tensiones de los vínculos práctica profesional-núcleos profesionales y modos de pensamiento. d) Es indispensable incorporar a las ciencias de la educación (psicología, sociología, economía, política y didáctica) para apoyar la evaluación curricular.

CONCLUSIONES

La evaluación curricular, en cada Universidad e institución de educación superior, requiere alejarse de la demanda usual de evaluar como una práctica técnica: cómo modificar el plan de estudios. La evaluación curricular debe ser vista como investigación educativa. Para investigar se necesita un modelo que oriente, que difunda un proyecto educativo, que conjunte voluntades e intereses. En la UAQ tal modelo no existía. El trabajo aquí presentado muestra algunos de sus elementos. Para guiar la investigación-evaluación curricular se tienen dos puntos de partida: *currículo*

como plan educativo y currículo como práctica educativa. Ambos deben ser investigados para generar acuerdos y coordinar acciones. Para evaluar se estipula que los acuerdos más generales deben anteceder y guiar a los más específicos. En tanto plan educativo se debe acordar para responder a la pregunta filosófica sobre qué es la realidad y cómo conocerla. En la medida de práctica socioeducativa, se debe reconstruir colectivamente la condición de crisis que se vive. Sobre esas bases tanto las teorías como las prácticas de evaluación curricular tendrán un derrotero y soporte.

BIBLIOGRAFÍA

- Beneitone, P. et al (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Universidad de Deusto, España.
- Berger, P. L. y Luckmann, Th. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Paidós. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Taurus. Barcelona.
- Bourdieu, P. et al (1989). "Principios para una reflexión sobre los conocimientos de enseñanza". *Revista de la Educación Superior* núm. 72. ANUIES-México.
- de Alba, A. (2003). "Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales", en *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). "Conceptualización de la esfera de lo curricular". *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. COMIE-México.
- Díaz Barriga, A. (1981). "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio", en *Revista de la Educación Superior* núm. 40. ANUIES-México.
- (1983). "Planes de estudio. Los retos de su modificación". *Revista Educere*. Revista Venezolana de Educación.
- (2003). "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Consultado el 12 de noviembre de 2007, en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Durkheim, E. (1993). *Educación y sociología*. Colofón. México.
- García G., J. M. (1993). "La revisión de programas: un modelo alternativo de evaluación curricular en la educación superior". *Revista de la Educación Superior* núm. 87. ANUIES-México.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus. Buenos Aires.
- (1993 a). *Ciencia y técnica como ideología*. REI. México.
- Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Península. Barcelona.
- Husserl, E. (2001). *Invitación a la fenomenología*. Paidós. Barcelona.
- Jackson, W. (1991). *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.
- Marín Méndez, D. E. et al (1986). "Evaluación curricular: una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar", en *Perfiles Educativos*. No. 32. CISE UNAM.
- Mockus, A. (1990). "Lineamientos sobre programas curriculares". *Revista de la Educación Superior* núm. 74. ANUIES-México.
- Paradise, R. (1979). *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria*. DIE-CINVESTAV-IPN. México.

Ramírez, H. T. (2003). "Impacto de la confianza en la organización", en *Innovación, confianza y pequeña empresa*. Compilaron Saleme, M. M y Estrada, R. A. UAM-Xochimilco. México.

Rockwell, E. et al (1986). *La escuela, lugar de trabajo docente*. DIE-CINVESTAV-IPN.

Tyler, R. (1998). *Principios básicos del currículo*. Troquel. Buenos Aires.

Wallerstein, I. (1998). *Utopística, o las opciones históricas del siglo XXI*. Siglo XX, UNAM.

Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. FCE. México.