



## **CURRÍCULO Y EVALUACIÓN: SUS RELACIONES EN EL APRENDIZAJE**

Libia Stella Niño Zafra

Profesora Universidad Pedagógica Nacional

### **Introducción**

Presentes desde siempre en la institución educativa, las prácticas curriculares y evaluativas, para la mayoría de los docentes, se interpretan como parte de una estructura académico-administrativa que busca evaluar unos contenidos previamente planeados. Estas prácticas, se pudiera decir, estarían determinadas en sus relaciones, así como en su

aplicación en el aprendizaje, por la concepción que de ellas han adquirido los docentes. Sin embargo, estas desde otra mirada, pudieran tener el aporte de una propuesta educativa que busca formar en profesores y alumnos una mayor autonomía en la construcción de sus prácticas curriculares y evaluativas asumiendo sus propias decisiones, antes que una medición permanente puesta en marcha en escuelas y

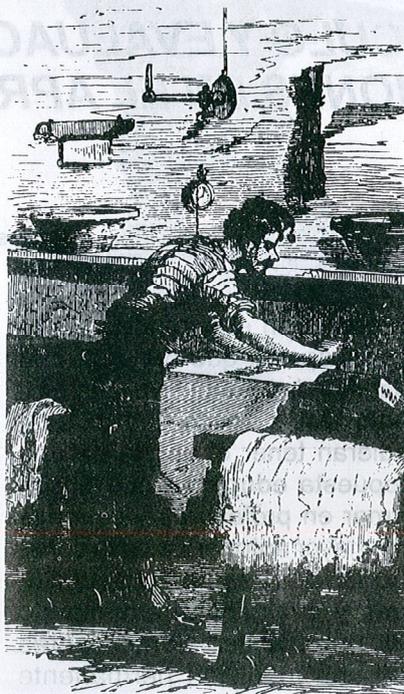
colegios a través del año para la obtención de unos resultados de aprendizaje como logros terminales.

La evaluación, como parte de una estructura académico-administrativa y con fines instrumentales viene de los años 40 con los aportes de R. Tyler, en "Los Principios del Currículo", a la Planeación y Evaluación Educativas. Esta concepción, de inte-

rés y estructura tecnológica, se ha mantenido hasta el presente y, últimamente, renovado, con normas como la Resolución 2343 de 1996, sobre Indicadores y Obtención de Logros: La evaluación como parte final de un proceso que busca cuantificar productos obtenidos (logros de aprendizaje), sigue manteniendo su hegemonía. Por contraposición, desde otros intereses pedagógicos, se plantea la construcción curricular como un proceso dinámico con participación de profesores y estudiantes, quienes reflexionan y autorrevisan permanentemente su desempeño, con el fin de cualificar y transformar el medio educativo en donde se ubican.

Otras recientes decisiones emanadas del Ministerio de Educación Nacional sobre la evaluación de los aprendizajes en forma cualitativa, han generado controversia debido, en parte, a la tendencia educativa dominante que considera que, para dar cuenta de lo que ha aprendido un alumno, es necesario medirlo a través de calificaciones. Bajo este criterio cuantitativo siempre se han concebido los exámenes y las denominadas pruebas objetivas. A pesar de esto, la tendencia a evaluar los desempeños y aprendizajes de los estudiantes de manera cualitativa, llama la atención a muchos de quienes tratan con el Currículo y la Evaluación como parte de un mismo proceso, en donde, de manera sistemática, participativa y auto-crítica, se crean mejores condiciones pedagógicas para la práctica de la evaluación de los aprendizajes.

El presente texto considera prioritario considerar las posibles alternativas pedagógicas, en demanda de una transformación de las prácticas evaluativas. Las actuales se han caracterizado por una medición de aprendizajes y logro de objetivos, toma de decisiones jerarquizadas, poca participación en diseño de sus procedimientos, falta de toma de conciencia de las responsabilidades que, a nivel individual y grupal, a todos debieran competir como participantes del proceso educativo. Del mismo modo, considera de urgencia el mirar las relaciones alumnos-maestros ubicadas en un currículo determinado, con un marco teórico de apoyo desde donde se interpreta y valora la realidad y se derivan aspectos organizativos y administrativos de la Evaluación, así como repasar la reconstruc-



ción del sentido de los términos Currículo y Evaluación en sus relaciones e implicaciones en los aprendizajes de los alumnos.

Estas consideraciones analíticas no solo interesan a quienes directamente están involucrados en procesos curriculares y evaluativos; también a todos aquellos que, de una u otra manera, se ven afectados por las decisiones académicas que al interior de esos procesos se toman: Quienes están en la dirección de las políticas y planes educativos, administradores y directivos educativos, la información pedagógica circulante, los padres de familia, la sociedad.

## CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

Varios son los significados y sentidos de aplicación que, a lo largo de este siglo, se le han dado a los términos Currículo y Evaluación. Sin embargo, dos grandes tendencias parecen enmarcarlos: De un lado, una concepción proveniente, desde 1911, de la "administración científica del trabajo", propuesta por Frederick Taylor para las empresas con el fin de asegurar un progresivo rendimiento económico. A juicio de Ball (1989), en esta línea de eficiencia y racionalidad técnica, Henry Fayol, en 1916, propone para la administración los principios de planeación, realización y evaluación. Retomados, posteriormente, para la educación como planeación, ejecución y evaluación, son etapas de un proceso lineal que busca aumentar el rendimiento para lograr una mayor eficacia y eficiencia, tanto en el medio fabril como en el edu-



cativo. Pensados como control sobre las acciones allí adelantadas, se han constituido permanentemente en paradigma de acción en ambos campos. De otro lado, como alternativa a esta concepción de la Tecnología Educativa, en los últimos treinta años, han surgido tendencias pedagógicas orientadas a superar el pragmatismo, sus fuentes teóricas, la psicología conductista del aprendizaje, con propósitos diferentes como el de democratizar la actividad pedagógica, incluida la Evaluación y construir una mirada más totalizadora del fenómeno educativo mediante una reflexión axiológica y una propuesta de análisis crítico sobre lo instituido existente y hacia el futuro en sus posibilidades y perspectivas. Dentro de esta nueva corriente curricular se pudieran citar a Lawrence Stenhouse, Stephen Kemmis, Shirley Grundy, Wilfred Carr, J. Gimeno Sacristán, A.I. Pérez Gómez, Howard Richards, Barry Macdonald, Angel Díaz Barriga y Alicia De Alba, entre otros. Sus planteamientos permiten establecer unas relaciones e implicaciones en lo curricular y lo evaluativo en el quehacer cotidiano de las instituciones educativas.

El término currículo ha adquirido variedad de sentidos y, por su carácter polisémico, es controvertido. Kemmis (1988), cita el trabajo de Hamilton y Gibson, en 1980, señalando la proveniencia latina de este término como *carriere*, que quiere decir, *carretera*. Igualmente, puede significar pista de atletismo, orientación y organización. Para estos dos autores aparece, por primera vez, en la Universidad de Glasglow



interpretando un pasado y la época de la reforma calvinista y como resultado de unas condiciones socioeconómicas, culturales y políticas. Al traer a colación este antepasado, Kemmis da a entender que desde su iniciación el currículo ha recogido, tiene en cuenta para su organización, las condiciones históricas y culturales de una sociedad, asociadas a unas concepciones y prácticas del conocimiento.

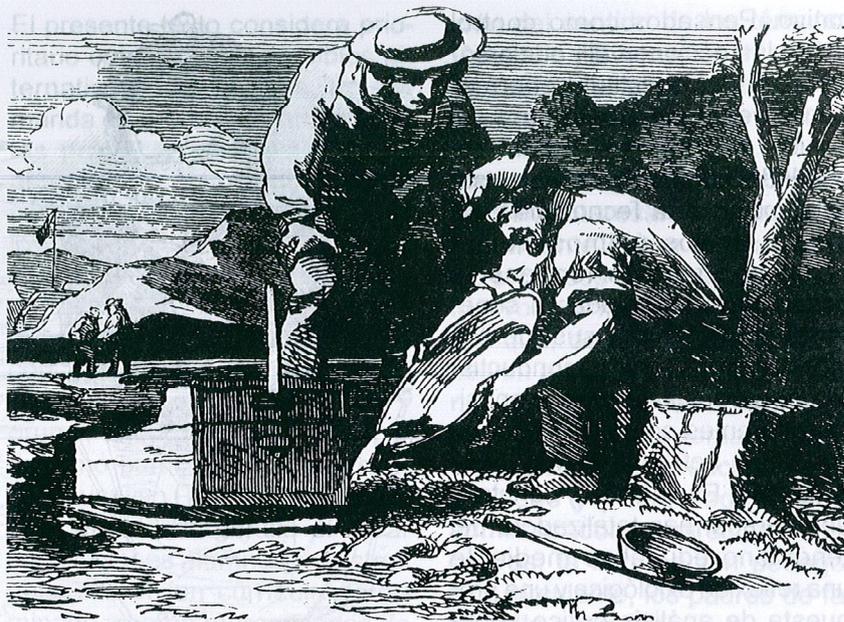
Un sentido importante del término currículo está asociado a la concepción de ciencia que se tenga. Por ejemplo, en la visión conductual, según Johnson, citado por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993), "el currículo es lo que prescribe de forma anticipada los resultados de la instrucción" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993:169). En otra dirección, estos mismos autores desde una perspectiva práctica, lo conciben como una "forma de

comunicación de teorías e ideas de la realidad" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 1993:196). El currículo, así mismo, pone de manifiesto que los profesores son actores de su comunicación. Para Stenhouse (1991), el currículo traduce una idea de los propósitos de un proyecto educativo que intenta llevarse a la práctica. Según este autor, "un currículo, si posee un valor, expresa en forma de materiales docentes y de criterios de enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación". (Stenhouse, 1991: 104). Un aporte más a la comprensión del currículo lo ofrece Kemmis (1988), quien opina que en éste se expresa una doble relación, entre teoría-práctica y escuela-sociedad. Cuando se pone en marcha un trabajo pedagógico en un colegio o institución educativa, se está haciendo referencia a cómo se interpreta la realidad de un país, cómo se dan las relaciones entre los actores del proceso educativo, quiénes deben participar en las interrelaciones de la escuela con su entorno social.

Aunque los términos currículo y evaluación han generado relaciones de dependencia mutua, tanto teórica como en la puesta en marcha de cualquier proyecto educativo, merece destacarse las orientaciones evaluativas que han sido coincidentes con las concepciones curriculares que se han mencionado. La concepción tradicional en el campo educativo, desde los años 40, ha sido la propuesta por Tyler como confrontación entre objetivos previamente propuestos y logros alcanzados. En opinión de Pérez

Gómez y otros (1993), el concepto de evaluación, "se refiere simplemente al proceso de medida del éxito de la enseñanza, en términos de las adquisiciones observables de los alumnos" (Pérez Gómez y otros, 1993:11). Esta tendencia evaluativa ha dominado el campo educativo, en coherencia con los planteamientos de la evaluación sistémica propuesta por Stufflebeam. Para este enfoque tecnológico de Stufflebeam, lo que cuenta es la evaluación terminal, las calificaciones, el rendimiento final. Se utiliza la evaluación para obtener resultados. La evaluación es fundamentalmente un proceso terminal para la toma de decisiones.

Los términos de evaluación por objetivos, sumativa, formativa y sistémica, nacen dentro de la tecnología educativa y con fuentes teóricas como la psicología conductista del aprendizaje, están orientadas en lo fundamental a establecer un control que garantice que los programas establecidos cumplen con lo planeado. Una vez más, la "Administración Científica del Trabajo", orienta los procesos metodológicos de la institución escolar. Una característica importante del sentido de este enfoque, es la de facilitar la selección de los estudiantes en el medio educativo. La pedagogía pragmática que le subyace, esconde el control que desde fuera del aula se ejerce con procesos metodológicos como estos. La toma de decisiones se hace, de manera jerárquica, primero, desde el maestro y, luego, la administración académica determina quiénes pueden continuar en el sistema educativo y quienes no. Posiblemente esta



concepción, poco democrática y objetivista de la pedagogía pragmática que ha dominado en la evaluación, ha generado tendencias alternativas que buscan hacer más participes, dinámicos y formativos los procesos evaluativos.

Hacia el final de la década de los sesenta, se iniciaron las propuestas cualitativas como respuesta a la insatisfacción de los avances de las investigaciones "experimentales" o "científicas" para comprender lo que maestros y alumnos trabajaban en el aula de clase. Este nuevo enfoque cualitativo ha sido propuesto como alternativo al sistémico y cuantitativo. Sus diferencias principales radican en la imposibilidad para construir una ciencia y una evaluación objetiva. La evaluación se concibe como un proceso de reflexión, de análisis y valoración sobre hechos, acciones, para dar cuenta de las

limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismos. Este proceso implica una toma de conciencia individual y grupal de su papel como actor y participante en el proceso curricular, una producción de conocimiento para la comprensión de la situación que se analiza, una reflexión axiológica sobre lo instituido y una mirada prospectiva sobre el futuro.

Como puede notarse en los contenidos de las tendencias curriculares y evaluativas de los últimos treinta años, existe una interrelación de dependencia y pertenencia entre un currículo que se pone en ejecución y su forma de evaluar del mismo. Estas relaciones ocurren principalmente por la contextualización teórica en que se ubica a la educación. Si se construye el currículo desde la pedagogía por objetivos y la evaluación instrumental, el proceso educativo es tec-



nológico. En una separación entre hechos y valores como ocurre con el paradigma experimental o científico, subyace el discurso de lo neutral y objetivo. Según esto los hechos son comprobados experimentalmente y, por lo tanto, su nivel de validez y confiabilidad son universales. Y el papel de los resultados, así mismo, se valida como neutro. El contenido curricular enfatiza en las disciplinas que permiten el desarrollo de la actividad experimental, el estudio de aquellos saberes que requieren de estos métodos de laboratorio para la búsqueda del conocimiento mientras las ciencias diferentes a las fácticas reciben un tratamiento de segundo orden. El estudio de lo estético y ético y sus correspondientes procesos de evaluación, por ejemplo, encuentran dificultad tanto para su programación dentro de las actividades curriculares como para su evaluación. La dificultad radica en que se busca ante todo evaluar resultados, logros medibles, "índices, señales" (M.E.N. Resolución 2343). La evaluación se constituye en el soporte e instrumento para dar cuenta de qué tanto se ha asimilado una información por parte de los estudiantes, hasta dónde se ha alcanzado el rendimiento esperado, con el fin de contrastar con el proyecto o programa educativo propuesto. La respuesta encontrada será un soporte para mantener la programación curricular; el criterio para mirar si se ha cumplido en ésta. El hallazgo de datos será fácilmente asequible a través de procedimientos estadísticos, encontrando allí también una respuesta de carácter supuestamente "científica" por el

empleo de instrumentos supuestamente objetivos.

Las relaciones de cooperación entre currículo y evaluación, en el desarrollo y mantenimiento de programas académicos, están mostrando la necesidad de profundizar en el estudio de todas aquellas formas valorativas que puedan trascender las márgenes estatuidas por la tradición tecnológica y cualitativa, dadas las serias limitaciones que progresivamente han ido siendo detectadas.

### Propuestas Evaluativas en la Enseñanza Básica y Media

Han existido esquemas tradicionales de evaluar predominantes, como los exámenes y las pruebas objetivas dentro de la visión pragmática de la educación; formas alternativas de valoración

dentro del enfoque cualitativo, como la Promoción Automática, con el Decreto 1469 de 1987, el Decreto 1860 de 1994, así como medidas que se ubican en uno y otro enfoque como la Resolución 2343 de 1996 de Evaluación por Logros.

### El examen

En los niveles de Educación Básica (Primaria y Secundaria) y media (los dos últimos años del Bachillerato), se dan los enfoques cuantitativos y cualitativos que tienen que ver con el currículo y la evaluación en términos de sus relaciones y aplicaciones prácticas en la vida académica de los planteles educativos. Mientras la tradición ha mantenido la permanencia de los primeros justificándolos de diversas maneras y haciendo parte de una cultura oficial de la educa-



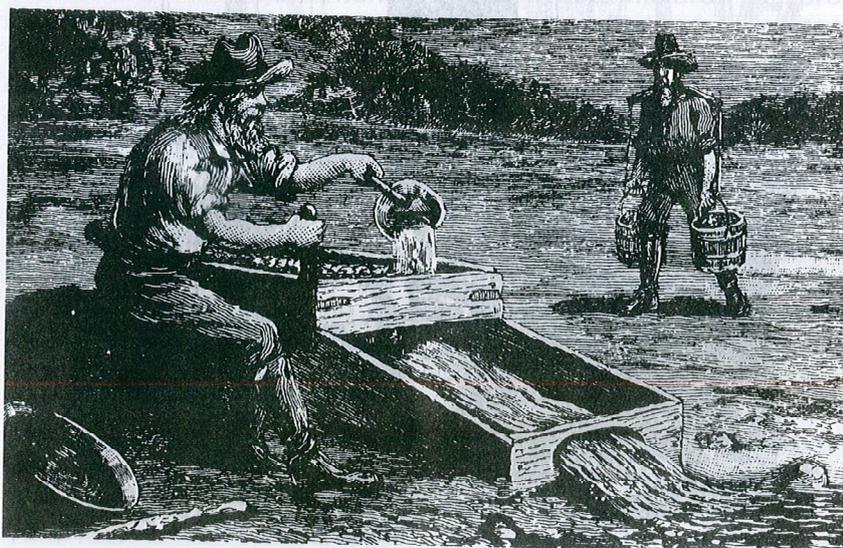
ción, los segundos aparecen como estudios académicos y propuestas alternativas principalmente de la investigación universitaria y de la información internacional sobre el avance del pensamiento pedagógico contemporáneo. Contra la prevalencia de los primeros, lo cualitativo parece ir ganando cada vez más un territorio del cual ha permanecido afuera, como es el caso de la concepción que en el año 1987 animara el enfoque de evaluación presente en el Decreto 1469 sobre la Promoción Automática para la Primaria. Posteriormente, con la promulgación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, su Decreto Reglamentario, el 1860 de 1994, en su artículo 47 y siguientes incorpora la evaluación cualitativa, como mandato a ser seguido en todos los planteles educativos. Como medidas que se ubican en uno u otro de estos enfoques, se puede mencionar la Resolución 2343 de 1996 sobre los llamados Indicadores de Logros.

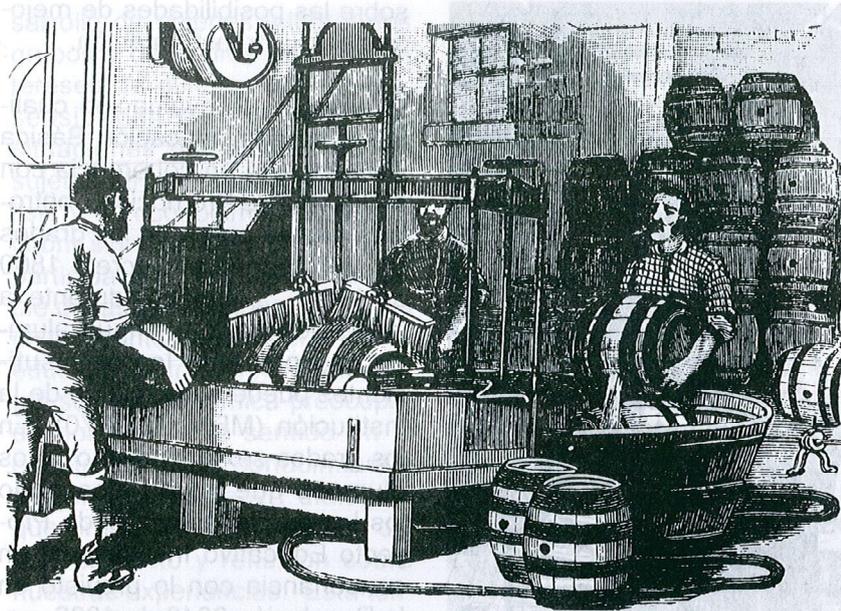
Pero quizá haya, en esta interrelación de lo curricular-evaluativo, un aspecto del cual, uno u otro enfoque, pudieran hacer ver sus ventajas y sus desventajas, uno de otro. El examen que tiene tanto de lo curricular como de lo evaluativo para el enfoque cuantitativo pudiera resumir toda su esencia y ser claro ejemplo de su aplicación tradicional. Comúnmente se ha entendido como instrumento de calificación del grado de aprendizaje alcanzado por los estudiantes y, por lo general, consiste en una prueba escrita u oral cuyo propósito históricamente ha sido el de jerarquizar clasificar, seleccionar a individuos o grupos. El examen determina unas relaciones de poder entre quienes toman decisiones sobre los resultados de jerarquización y aquellos que son examinados.

Las tendencias que se contraponen entre lo cualitativo y lo cuantitativo difieren en el apoyo a su vigencia en las escuelas y cole-

gios y van desde quienes lo conciben como sinónimo de determinación de la medida de rendimiento en que un estudiante ha logrado un aprendizaje, hasta aquellas que, por el contrario, consideran que un examen jamás podrá dar cuenta del nivel o grado de logro de aprendizaje de un alumno. Estas segundas lo consideran, así mismo, como práctica de una pedagogía burocrática que jerarquiza y está interesada en mantener unos vínculos de poder, saber y dominación estableciendo unas relaciones académico-administrativas en el aula y en el ambiente escolar, en general, autoritarias y dependientes por demás. La clasificación mediante el examen, no sólo opera del profesor al estudiante sino también entre los mismos compañeros de grupo.

La tendencia de medida de rendimiento, a la luz de diversos planteamientos analíticos, conlleva diversas implicaciones, no sólo al interior del mismo campo evaluativo, sino de todo el proceso de la vida escolar y la formación misma del individuo. En opinión de Max Weber, (1987), por ejemplo, cuando hay una relación burocratizada, posiblemente es cuando más existe una relación de dominación u obediencia a un mandato. El burocratismo es un problema de poder. Lapassade (1985) expresa que en el examen, de alguna manera, se ejercen estas relaciones, caracterizadas porque el estudiante no hace parte en la toma de decisiones sobre lo que se va a examinar, la decisión es asumida por una persona desde arriba y lo que va a ser examinando es presentado a quienes,





desde abajo, están esperando la decisión final. Esta dirección y comunicación va, generalmente, en una dirección, del profesor hacia el estudiante. Rara vez el profesor evalúa el tipo de prueba, el sentido de lo preguntado y las razones que tuvo para hacerlo, los problemas que se presentaron en el diseño de la misma y los problemas o bondades del cuestionario o prueba. Se hace manifiesta aquí una relación pedagógica dominante. Al decidir el maestro sobre lo que va a examinar, se concibe como mejor conocedor del tema y con la autoridad para determinar cuánto sabe el alumno sobre el tema en estudio. "La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquieren en el examen toda su notoriedad visible" dice Foucault (1989:189). Al estar en juego una relación de dominación, está oculto el manejo del poder a través de la vigilancia que permite

calificar, sancionar, castigar o promover, de acuerdo con lo que se responda; por lo común, el resultado un texto ya oral, ya escrito, permite constatar y diferenciar los resultados individuales de un grupo.

En opinión de Foucault (1989), el examen somete a cada individuo a una prueba para determinar el conocimiento asimilado pero, al tiempo, de manera invisible, mientras está respondiendo, lo hace sentir sometido a la voluntad de quien impone y ordena. El estudiante como individualidad a la que se le puede clasificar, corregir, reducir a una nota, es medida de orden objetivo y mensurable. Esta relación pedagógica podría ser calificada como relación autocrática, con diálogo inexistente. Como afirma De los Santos (1995), "La calificación escolar pervierte las relaciones pedagógicas al centrar el resultado de un curso sólo en

función del examen". (De los Santos, 1995:43). Se requiere, por tanto, establecer un tipo de relaciones recíprocas "en donde en cada uno actúa sobre el otro y reacciona ante el otro" (Not, 1992:27). En coherencia con lo presentado por De los Santos (1995), en el examen habría que superar el utilitarismo como valor educativo pues, antes que obtener unos resultados supuestamente medibles y cuantificables, es necesario comprender la situación de los procesos de aprendizaje de los alumnos para apoyar su promoción y no para determinar su fracaso. De otra parte, el optimismo tecnológico de diseño de pruebas objetivas siempre tendrá una fuerte dosis de subjetividad para seleccionar lo que se va a evaluar y luego para calificar. Un mismo examen, incluso, puede ser valorado de manera diferente por distintas personas y por la misma en distintas situaciones.

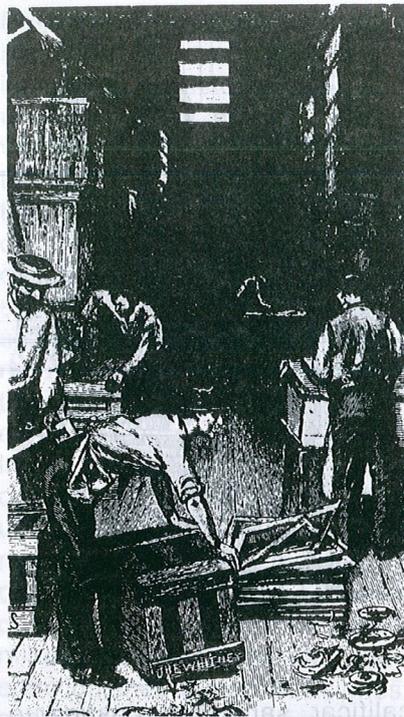
Los resultados de un examen, traducidos en una nota, no reflejan lo que el alumno ha aprendido y sí, por el contrario, proporcionan motivaciones externas que introducen estímulos artificiales en el proceso de formación del estudiante. Tampoco en nada manifiestan el proceso de construcción de conocimiento que ha elaborado el estudiante y difícilmente se podrá evaluar así lo que se intenta valorar. Otro sentido que tiene el uso dado al examen en las comunidades educativas es su eficiencia para tasar el rendimiento académico de los alumnos, desconociendo la existencia de las diferencias individuales con relación a los ritmos de aprendizaje. Su resultado no

estaría reflejando la comprensión sobre un tema por cuanto, en cualquier reflexión, habría que tener en mente factores psicológicos de rapidez en la organización conceptual que no se oponen al grado de entendimiento que un estudiante dé a un determinado cuestionario y, por el contrario, estaría ignorando los procesos de conocimiento a través de los cuales y, posiblemente, por diferentes caminos, llega un estudiante. Se pensaba que el asignar una nota cuantificaba lo que el alumno había producido, buscando medir el aprendizaje.

Como puede apreciarse, a pesar de la pretensión de objetividad y cientificidad con que tradicionalmente se ha considerado el examen, un sector relevante de la investigación pedagógica contemporánea ha venido develando toda una dimensión tradicionalmente oculta, con severos efectos, limitaciones y vacíos.

### Enfoques alternativos

El Decreto 1469 de 1987 sobre Promoción Automática, que buscaba democratizar, o por lo menos, asegurar el derecho a una más prolongada estadía de los estudiantes en las instituciones escolares, ha generado siempre controversia, por traer consigo implicaciones de orden pedagógico y administrativo en las relaciones de maestros y alumnos e instituciones. El cuestionamiento al uso de la nota y la valoración cuantitativa de los procesos escolares, ha sido uno de los puntos críticos de esta medida, pues señala la posición jerárquica,



autoritaria y objetivista de las calificaciones desde donde se valora y establece la medición de los aprendizajes. Del mismo modo, formula objeciones a la concepción teórica que subyace a las prácticas que representan los exámenes y pruebas objetivas. La evaluación cualitativa promulgada por el Decreto 1860 de 1994, apunta en la misma dirección del Decreto sobre Promoción Automática. Propone procesos más formativos que transformen la cultura del aprendizaje artificial, memorístico dependiente y aboga por una concepción de evaluación que permita valorar el estado de desarrollo de los procesos de formación por los que atraviesa el estudiante y los procesos pedagógicos y administrativos de escuelas y colegios, con el propósito de reflexionar y elaborar un juicio crítico

sobre las posibilidades de mejoramiento y transformación.

El enfoque de evaluación cualitativa para la educación Básica y Media está en coherencia con el Sistema de Promoción Controlada que se aplica en los grados 6º y 9º, según el Decreto 1860 de 1994. "...Al menos durante la educación básica, ningún alumno que presente logros insuficientes puede ser excluido de la institución (MEN, 1997:70). En los grados sexto y noveno, a los alumnos que hayan alcanzado los logros planeados, cada Proyecto Educativo Institucional en consonancia con lo previsto en la Resolución 2343 de 1996, podrán ser promovidos a los grados séptimo y décimo. Quienes presenten limitaciones podrán superarlas en el año siguiente o en forma paralela al grado siguiente. Del mismo modo un estudiante puede necesitar menos de un año para avanzar en los logros del siguiente. A juicio de sus profesores y de un Comité de Evaluación, dispuesto por la normatividad sobre evaluación, podrá determinarse el avance al grado siguiente. Aunque en la educación media se organiza el currículo por semestre, igualmente, la promoción se aplicará al final de los semestres o del año.

Este enfoque, de evaluación y promoción cualitativa, posibilita unas características especiales para su ejercicio, como son: flexibilidad para entender los procesos de formación de los estudiantes, interpretar los cambios por los que ellos atraviesan, comprender qué les ha llevado a una determinada situación, contar con los ritmos diferentes de de-



sarrollo de quienes integran los grupos y de la diversidad de intereses de quienes interactúan, sensibilidad para entender las situaciones particulares de los sujetos en sus procesos de análisis y autoconocimiento, y descubrir significados y posibilitar la participación activa y responsable de las interacciones entre los distintos integrantes del proceso educativo. Otras, además de éstas son una dinámica preocupada por un nuevo sentido en la construcción de conocimiento, acción intersubjetiva dialógica que propicia la socialización del conocimiento y reflexión sobre nuestras experiencias. Esta tendencia evaluativa y de promoción intenta eliminar la arbitrariedad del profesor, al tiempo que favorece la creatividad pedagógica en la búsqueda de nuevos significados e interpretaciones de los hechos, explicando y describiendo los procesos que se suceden en un determinado contexto social y cultural.



Otro elemento importante del enfoque de evaluación cualitativa es el desarrollo crítico, la toma de conciencia sobre el papel ético en los juicios de valor que implica cualquier acto evaluativo y el desarrollo de la responsabilidad y autonomía para la autodeterminación en los juicios personales, tanto de profesores como estudiantes. La reflexión crítica es una manera de interrogarnos permanentemente sobre las acciones de vida cotidiana y los procesos de cambio y transformación que nos constituyen como sujetos. En opinión de Larrosa, "Qué es la crítica sino el cuestionamiento permanente de las formas de experiencia que nos constituyen? "...una forma nunca garantizada de vivir y pensar en las inseguridades del presente". (Larrosa, 1995:15).

En el contexto de este nuevo paradigma evaluativo se propone la autoevaluación como una mirada autocrítica sobre sí mismo, una concientización sobre las responsabilidades que tanto a nivel individual como grupal se generan en el grupo, la participación en la construcción permanente de conocimientos, el debate a nuevas ideas y paradigmas que continuamente llegan a la institución escolar. Llega a convertirse así en un reto y compromiso personales en el avance y transformación de las prácticas evaluativas y autoevaluativas. Requiere también del cambio de contexto y sentido del currículo al cual sirven. La propuesta por una mayor coherencia y coordinación de sentido entre las prácticas curriculares y evaluativas, puede conducir a unas prácticas más pedagógicas. La exploración

de estas relaciones curriculares y evaluativas en el aprendizaje ratifican la voluntad de ser reto y compromiso a la vez exigido de reflexión y aplicación.

### **Currículo, evaluación y aprendizaje**

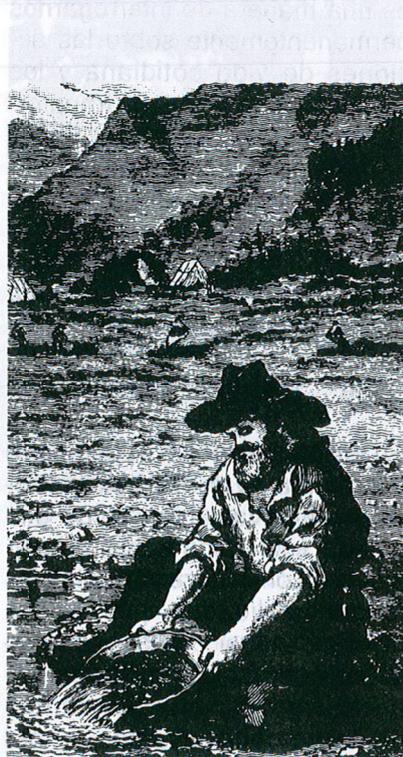
Han pasado treinta años desde que se inició el boom de la tecnología educativa y, aunque han aparecido tendencias opuestas, la predominancia de los modelos de medios-fines para la educación mantiene su vigencia. A pesar de esto, en la década de los noventa la oposición entre corrientes pedagógicas parece tomar nuevos rumbos, recomposiciones y dimensiones: Una, con mayor fuerza, ha enfatizado la producción de unas destrezas para alcanzar unos productos; lo eficiente es lo que produce resultados y alcanza objetivos previamente planeados. Lo que vale es lo eficaz, lo funcional. Otra, por el contrario, centra su interés en el desarrollo de un pensamiento construido autónoma, colectivamente en la deliberación y el juicio reflexivo de profesores y estudiantes. Juicios que intentan conformar una conciencia crítica que analiza experiencias, dá sentido a los contenidos del aprendizaje, propicia el estudio de los problemas y la posibilidad de resolverlos.

Aunque la funcionalidad del primer enfoque parece apoyado por políticas educativas que otorgan prioridad a resultados considerados "científicos", "neutrales" y "objetivos", a la escuela le corresponde la tarea de repensarse permanentemente con el pro-

pósito de construir colectivamente comunidades educativas que estén continuamente contextualizando y ubicando el contenido de los currículos con miras a una acción transformadora de la práctica educativa.

Las interrelaciones entre currículo, evaluación y aprendizaje pueden analizarse en cualquiera de los modelos. En el enfoque cuantitativo, el currículo se caracteriza por la concepción burocrática, actividades de aprendizaje jerárquicas, programadas de antemano sin lugar para el cuestionamiento de éstas pues se creen de carácter general y universal. Políticas internacionales y nacionales de la educación, casi siempre, de alguna manera, han determinado las grandes temáticas curriculares. En la otra visión, la cualitativa, la relación currículo y aprendizaje es más horizontal, los contenidos pertenecen a un contexto social y político, profesores y estudiantes participan en su selección. Las posibles actividades de aprendizaje son sometidas a la discusión y el juicio deliberativo porque "una de las formas básicas de crítica consiste en el discernimiento entre lo "natural" y lo "cultural". (Grundy, 1994:145). Lo mutable es lo cultural, aquello construido socialmente y susceptible de cambio. Lo natural es lo que no cambia. El contenido del currículo debe estar dado por el sentido que se le dé a las temáticas dentro de un proceso más general, no como un tema aislado, separado, sin mayor relación con otros temas o con el medio en donde se ubica. Según Grundy (1994), conviene, entonces, un manejo con sentido de todo lo que ro-

dea al docente, una mayor autonomía del educador. En opinión de Lundgren (1992), una búsqueda de descentralización que posibilite la contextualización del currículo en un marco cultural y local apropiado. Las temáticas del currículo debieran surgir de la decisión discutida y negociada entre maestros y alumnos, así como con las autoridades loca-



les y descentralizadas, es decir, tener un sentido y contenido críticos, que respondan a las necesidades de formación de los estudiantes, sujetos sociales e históricamente relacionados, y al desarrollo y generación de conocimiento.

En esta misma orientación comparativa entre la concepción de aprendizaje en uno u otro mode-

lo, podría destacarse fundamentalmente el papel de lo cuantitativo para clasificar individuos, determinar qué tanto se aprendió, medir sus adquisiciones y su memoria. Las relaciones verticales que ha moldeado el examen deben ser transformadas mediante el desarrollo y construcción de procesos de interacción entre maestros y alumnos, debate de carácter democrático de lo que debe ser trabajado en la escuela y los propósitos de la educación que allí se practica. Retomando el modelo cualitativo, la concepción de aprendizaje puede aplicarse para "...que el estudiante sea participe en el programa de aprendizaje, que la experiencia sea significativa para el estudiante, que el aprendizaje esté orientado con sentido crítico". (Grundy, 1964:142). Estos procesos han de ser continuos, con un sentido colectivo, cooperativo, se van construyendo permanentemente, buscando generar la toma de conciencia y el pensamiento deliberativo.

En este mismo sentido, la concepción evaluativa desde lo cualitativo está interesada en comprender el proceso educativo, en comprender a los demás; darle un valor al sujeto mismo antes que a lo demás, conformar una comunidad con similares intereses capaz de generar procesos de autoreflexión en grupo y a nivel individual. Lo cualitativo significa además, la interpretación, la descripción, la cualificación, el reconocimiento a las experiencias vividas y el cuestionamiento a lo vigente con el fin de proponer nuevas miradas y perspectivas desde diferentes puntos de vista.



Para finalizar, el trabajo de contrastación entre modelos en las relaciones de currículo, evaluación y aprendizaje conjugan una concepción pedagógica que los abarca indisolublemente a los tres. Esta concepción, traduce un ambiente educativo característico en los proyectos educativos institucionales. Para el caso, el énfasis es hacia la construcción de unos vínculos relacionales que superen el enfoque de la racionalidad técnica, sin que esto signifique dejar de lado los procesos de eficiencia, que organicen procesos colectivos y cooperativos de estudio, análisis de teorías y contenidos curriculares constructores de procesos de formación y autoorganización de los grupos. Éstos avanzan en la comprensión de la realidad educativa en que se hallan inmersos, en la medida en que se interrelacionan entre sí. Los procesos de análisis, reflexión y acción han de constituirse en proyectos de investigación permanente dándole, de esta manera, sentido y significado a la acción educativa de la escuela, en el contexto de una pedagogía que se construye críticamente.

## BIBLIOGRAFÍA

- AYUSTE, Ana y Otros. *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Biblioteca de Aula, 1994.
- BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós, 1989.
- DE ALBA, Alicia. *Evaluación curricular*. Méjico: Universidad Autónoma de Méjico, 1991.
- DE LOS SANTOS, Eliézer. *El examen a prueba: Los usos del examen en educación superior*. En: *Perspectivas Docentes* No. 17 Tabasco, Universidad Juárez Autónoma de Jalisco, Diciembre: 1995.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Curriculum y evaluación escolar*. Buenos Aires: Rei Argentina, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. Méjico, Siglo XXI, 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989.
- . *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1991.
- . *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1993.
- GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1994.
- HOTYAT, F. *Los exámenes*. Buenos Aires: Kapeluz, 1969.
- KEMMIS, Stephen. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.
- LAPASSADE, Georges. *Grupos organizaciones e instituciones*. Méjico: Gedisa, 1985.
- LUNDGREN, ULF. *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid: Morata, 1992.
- LARROSA, Jorge. *Escuela poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *La Promoción automática en educación básica primaria*. Santafé de Bogotá: MEN, 1987.
- . *La Escuela como proyecto cultural*. Santafé de Bogotá: MEN, 1988.
- . *Ley General de educación*. Santafé de Bogotá: Fecode, 1994.
- . *Decreto 1860*. Santafé de Bogotá: Serie Pedagogía y Currículo, 1994.
- . *Resolución 2343*. Santafé de Bogotá: Case, 1996.
- . *La evaluación en el aula y más allá de ella*. Santafé de Bogotá: MEN, 1997.
- NINO ZAFRA, Libia Stella y otros. *Evaluación, proyecto educativo y descentralización en la educación*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
- NOT, Louis. *La enseñanza dialogante*. Barcelona: Herder, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y otros. *La evaluación: su teoría y su práctica*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo, 1993.
- SANTOS GUERRA, Miguel. *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. España: Aljibe, 1995.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Morata, 1991.
- WEBER, Max. *Economía y sociedad*. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1987.

