

01070
29.1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

TESIS DE MAESTRIA

EVALUACION CURRICULAR: CONFORMACION CONCEPTUAL DEL CAMPO.

ALICIA DE ALBA CEBALLOS.

DIRECTOR DE TESIS.

MTRO. ANGEL R. DIAZ BARRIGA

FACULTAD DE EDUCACION Y LETRAS
ESTUDIOS SUPERIORES

AGOSTO 1989.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INTRODUCCION

En la actualidad podemos constatar el impacto de una vorágine de discursos educativos que afectan a las prácticas que se desarrollan en las instituciones educativas, al tiempo que tales prácticas afectan la producción de discursos, si bien esta mutua afectación es compleja y no lineal, ni mecánica.

La evaluación curricular puede comprenderse a la luz de esta compleja multiplicidad y afectación entre discursos y prácticas, ya que la concebimos como un campo en el campo de la educación. Por lo que, nos parece pertinente esbozar de manera general e introductoria la situación actual de este último.

En esta situación encontramos una doble problemática, la constitución del campo en el plano epistemológico-teórico, relación entre teoría del conocimiento del objeto [TCO] y teoría del objeto educación [TOE]¹; y, la constitución del campo a través del objeto² (Vigarello:1982). Esto es, en el primer caso se parte de un interés científico, académico, por comprender y explicar lo educativo; en el segundo, el campo se va constituyendo a través de la emergencia de prácticas profesionales, de quehaceres educativos que se han multiplicado, en torno de los cuales se producen discursos y se perfilan áreas de reflexión y elaboración conceptual. En ambos casos, las producciones dis-

2.
3.
curativas, asgmasc o no, conllevan una direccionalidad social. 3

La problemática anterior se desarrolla en el seno de la polémica sobre las ciencias sociales o humanas y al interior de ésta sobre las llamadas ciencias de la educación o saberes educativos. En relación a estas polémicas asumimos los siguientes supuestos⁴:

1. La polémica decimonónica sobre el conocimiento, la cual se ha seguido desarrollando durante el siglo XX se ha caracterizado por el enfrentamiento de dos tradiciones. La que se centra en la explicación causal (Erklären), de manera indistinta, tanto para las ciencias naturales y exactas como para las sociales o humanas. Y la que postula una diferenciación entre los objetos de estudio de estos campos científicos y se centra en la comprensión dialéctica y hermenéutica (Verstehen) de la vida social.

2. Esta polémica que se desarrolla en torno al conocimiento, a la ciencia, atraviesa a las Ciencias Sociales o Humanas. Las producciones conceptuales, teóricas, sobre la educación se inscriben en el marco de estas ciencias; por tanto esta polémica las atañe en sus puntos más sensibles: noción de realidad, concepto de ciencia, problemática metodológica, validez científica, rigor conceptual.

3. En el campo de la educación, se observa una influencia determinante en la relación teoría del conocimiento del objeto-teoría del objeto educación (TCO-TOE) y no de manera inversa como sucede en otros campos. Esta situación relacional epistemológico-teórica de carácter determinante, es uno de los aspectos básicos que obligan a la reflexión sobre la misma (TCO-TOE).

4. En el marco de esta relación determinante TCO-TOE nace la polémica sobre la(s) Ciencia(s) de la educación o saberes educativos con posiciones como las de Durkheim y Dewey, en la segunda mitad del siglo XIX, con la incorporación dominante de un paradigma epistemológico (TCO) de corte empírico-analítico en el campo de las ciencias sociales o humanas.

5. La posición que se asume en relación al conocimiento, en este caso, al conocimiento sobre la educación, tiene serias implicaciones sociales, políticas e ideológicas: de tal manera -- que la reflexión sobre el problema de las posibilidades de producción de conocimiento sobre lo educativo, así como sobre los distintos tipos de conocimiento es, desde nuestro punto de vista, un asunto nodal e ineludible que signa el compromiso tanto del investigador como del educador práctico. Este es un segundo aspecto que nos obliga a una reflexión de esta índole.

6. Los supuestos anteriores han sido olvidados o negados en nuestro medio educativo ya que, si bien se han empezado a traba-

4.

...jar de manera incipiente, pueden considerarse como una ausencia central en el campo. Ausencia en torno a a) la reflexión y el análisis de la relación teoría del conocimiento del objeto-teoría del objeto educativo [TCO-TOE] y b) al análisis y estudio específico de la polémica sobre la producción y el estatus del conocimiento educativo, esto es, sobre las ciencias de la educación o saberes educativos [TOE]

7. Esta doble ausencia, puede observarse en:

- la mayoría de los currícula que se desarrollan en México, dedicados a la formación de profesionistas de la educación en sus niveles de licenciatura, maestría y doctorado.
- los currícula de programas de formación docente, formación de formadores, capacitación e investigación educativa.
- en los marcos referenciales y conceptuales que implícita o explícitamente sustentan a los procesos y a las prácticas en torno a lo educativo.

8. Todos los procesos y las prácticas que se desarrollan en torno a la educación guardan una estrecha relación implícita o explícita, manifiesta o latente con diversos discursos educativos... Esto es, los procesos y las prácticas son la arena en la cual se expresan y desarrollan distintas conformaciones culturales, concepciones y teorías. Por lo tanto, asumida o ignorada existe una inextricable relación entre prácticas y discursos educativos.

9. Se observa la emergencia de prácticas profesionales en torno a lo educativo (que van del animador al investigado, educativo, pasando por el orientador, el capacitador, el asesor, el formador y el docente): -- Esta "emergencia de prácticas" tiene a la búsqueda de un sustento teórico, "científico". Esta búsqueda de sustento teórico se origina las más de las veces, en nuestro medio, más en la necesidad de legitimación de las -- prácticas que en el interés por comprenderlas.

10. En esta búsqueda de sustento teórico, de legitimación, se articulan en las prácticas diversos discursos y a partir de éstas se producen otros. Tales discursos se estructuran en torno al objeto educativo específico de las prácticas y tienden a ignorar la relación determinante teoría del conocimiento del objeto-teoría del objeto educativo (TCO-TOE), así como a las teorías del objeto educativo (TOE) sustentadas en la necesidad de comprender la complejidad y la direccionalidad de la educación.

11. Esta articulación prácticas-discursos, basada más en la necesidad de legitimación que de comprensión en el contexto del desarrollo de la sociedad moderna, signada por la instauración de la razón técnica y la pérdida de la acción comunicativa, de las significaciones y de los sentidos, ha generado la producción de prácticas de corte técnico y eficientista que se articulan con una multiplicidad de discursos que vienen a ser sustento -- ("razón técnica") de tales prácticas. Este tipo de prácticas -- tienden a ser dominantes.

12. La relación entre prácticas y discursos educativos, en donde ha privado una razón técnica, eficientista, con sentidos confusos y ocultos, ha ocasionado la producción de discursos educativos en torno a este objeto educativo neutral y tecnificado y ha propiciado la ausencia central, en el fundamento de las prácticas, de discursos educativos que se basen y desprendan de la relación TCO-TOE, así como de aquellos relativos a TOE centradas en el interés por comprender la complejidad y direccionalidad de los procesos educativos.

13. Se observa también la producción de discursos y la emergencia de prácticas educativas que pretenden sustentarse tanto en la comprensión de la complejidad y la direccionalidad de lo educativo, otorgando una importancia básica a las teorías del objeto educación de carácter social; sin embargo, aún en estos casos se observa la ausencia del manejo de la relación TCO-TOE, lo cual propicia entre otros aspectos, articulaciones confusas y contradictorias entre las distintas teorías del objeto educación (ciencias de la educación o saberes educativos).

14. Las posibilidades que se observan hoy en día en el terreno de la producción de conocimientos sobre la educación son: a) los estudios que se llevan a cabo sobre la educación, desde una óptica disciplinar particular (sociología, psicología, historia, antropología, lingüística, economía, entre las más importantes) y b) los estudios que se realizan articulando diversas

ópticas disciplinares, considerados multireferenciados por Vigarello (1982), pluridisciplinarios por Escolano: 197) o de articulación conceptual por nosotros mismos.

15. La producción teórica o conceptual es posible, de acuerdo a Vigarello y a nosotros mismos, a partir de los estudios - que se llevan a cabo desde ópticas disciplinares específicas.

16. Nosotros consideramos que además de la anterior, la producción conceptual es posible en trabajos de articulación conceptual, como los que se llevan a cabo en la Didáctica, la Formación Docente, el Currículum, la Evaluación y la Evaluación Curricular.

De la vorágine discursiva señalada al inicio de esta introducción, queda claro que si bien en el campo de la educación -- existe una relación determinante TCO-TOE se observa como una ausencia su tratamiento directo y explícito, tanto en la producción discursiva como en el sustento discursivo de las prácticas.

Nos parece que es una tarea básica el esclarecimiento del tipo de vínculos, de relaciones, que han configurado los espacios sociales e institucionales en los cuales se han desarrollado los acontecimientos discursivos.

Foucault señala: "Hacer aparecer en su pureza el espacio en el que se despliegan los acontecimientos discursivos no es tratar de restablecerlo en un aislamiento que no se podría superar; no es encerrarlo sobre sí mismo; es hacerse libre para describir en él y fuera de él, juegos de relación" (1969:47).

En esta línea, el análisis de los espacios socio-institucionales en los cuales se producen los discursos educativos científicos es central. Al respecto cabe señalar una doble y contradictoria situación:

a) débil estructuración, baja autonomía relativa, escaso prestigio científico e indiferenciada y escasa difusión. (Tenti, 1983):

b) la tendencia a su consolidación y desarrollo que nosotros mismos hemos observado en la década de los 80. Esta se constata a través de a) la complejización del lenguaje científico en el campo, el cual está generando, entre otras cuestiones mayores niveles de exigencia para el ingreso y la permanencia en él; así como el establecimiento de parámetros autónomos para la evaluación del trabajo teórico que en él se produce; b) la aún incipiente consolidación de espacios de investigación y el surgimiento de nuevos espacios.

Estos espacios de investigación han estado pasando por un momento de conformación, en el cual se ha intensificado la lucha por el espacio mismo en detrimento de la producción; momento que a su vez ha sentado las bases para el desarrollo de una producción discursiva centrada en los problemas básicos del campo, en cuanto a los conocimientos que lo constituyen y el estatuto de éstos.

Esta situación en nuestro medio, puede comprenderse mejor a la luz del desarrollo de este tipo de espacios en el plano internacional, los cuales han atravesado también por momentos de lucha instituyentes del espacio, que a su vez permiten y propician la producción discursiva.

Producción discursiva que se da en el marco general de las Ciencias Sociales y Humanas, las cuales han tenido un importante desarrollo en las últimas décadas, a tal punto que las fronteras entre las diversas disciplinas se acercan, tocan y entrecruzan y las especificidades de cada una de ellas resultan cada vez más inasibles.

Otro espacio importante en el que se desarrollan los acontecimientos discursivos es precisamente aquel en el cual se encuentran discursos y prácticas educativas. Discursos que por este tipo de vinculación se ubican en el esfera de las ciencias del

presente. 6 Esto es, que en su conformación discursiva contienen una determinada direccionalidad social y por tanto implican un compromiso con determinado proyecto político social amplio.

En esta línea los discursos educativos se encuentran atravesados hoy en día por la encrucijada actual, en la cual el hombre se encuentra a la vez, ante una situación social límite, signada por la amenaza nuclear y por la crisis ambiental, al tiempo que carece de un proyecto político social ambicioso para el siglo XXI que prometa resolver los graves problemas que hoy enfrenta la humanidad: de entre los cuales, además de los que caracterizan la situación límite señalada, se encuentran la injusticia social y aunada a ella la situación de pobreza o miseria en la que se encuentran muchos países del orbe; así como la crisis de los paradigmas básicos de la tradicional racionalidad occidental, expresada en la década de los 80 por los teóricos de la posmodernidad. la cual se concibe como una "idea filosófica que señala una serie de rupturas, suturaciones y tensiones persistentes en el campo de una racionalidad que en un tiempo pretendió ser fundadora" (Morales:1986).

El origen y desarrollo del campo de la evaluación curricular, específicamente su conformación conceptual (objeto de análisis en este trabajo) puede comprenderse en el contexto de la compleja multiplicidad y mutua afectación de discursos y prácticas educativas en el seno de la encrucijada actual del hombre, en la cual

11.
tanto los paradigmas categoriales epistemológicos (TCO) como las teorías de los objetos específicos, en nuestro caso las de la educación (TOE), se encuentran no sólo en crisis sino en un momento de candente polémica.

En tratamientos neurálgicos, a lo largo de todo el trabajo, hacemos constantes referencias a este marco introductorio.

El trabajo que aquí desarrollamos, parte de esta situación general del campo de la educación, para abocarse de manera particular a la conformación del de la evaluación curricular.

Sostenemos que la posibilidad fundante del campo de la evaluación curricular se encuentra en el corte y la articulación conceptual que se efectúe entre los discursos del curriculum y de la evaluación.

El desarrollo que aquí se hace no es lineal ni responde a una lógica de organización preestablecida. De hecho se ciñe al camino que la autora misma ha seguido en su práctica y en su reflexión.

El trabajo de hecho se inicia en 1980 (de Alba: 196 y 198 ; 198) con los procesos de evaluación curricular en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza (ENEP-Z) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En su génesis mis

mo se encuentran imbricadas tanto la inquietud por la investigación en y sobre el campo, como la de asumir sus implicaciones (en cuanto a valoración y compromiso), de acuerdo al carácter axiológico de la evaluación, el cual sostuvimos en tales ajbores.

El lugar mismo de la práctica, la conjugación de inquietudes y las posibilidades formativas e institucionales, fueron determinando el movimiento del péndulo en cuanto a los énfasis y los matices que iba cobrando el trabajo.

En una primera etapa, la asesoría a proyectos de evaluación curricular, se constituyó como práctica central y como fuente para el análisis, la reflexión y la incipiente elaboración conceptual.

Considero que esta primera etapa concluye de alguna manera con la realización del seminario "Evaluación curricular: análisis de experiencias", realizado en el CESU entre 1985 y 1986.. Evento en el cual se consolida una segunda fase del trabajo.

Esta segunda etapa, se ha centrado más en el intento de reconstrucción histórico-conceptual y de crítica, análisis y elaboración conceptual.

13

Un momento importante de esta fase se encuentra en la realización del seminario "Evaluación Curricular: concepciones, perspectivas y propuestas". Realizado en el CESU entre 1986 y 1987⁷.

Si tuvieramos que delimitar el contenido del presente trabajo, podría decirse que se constituye como la síntesis de la segunda fase. Esto es, el trabajo es de corte histórico y conceptual, si bien, tiene tras de sí, varios años de experiencia en cuanto a la participación directa en procesos de evaluación curricular.

En los dos primeros capítulos pretendemos tanto una reconstrucción histórico-conceptual como la exposición de nuestra propia posición en relación al discurso del currículum, en el primero, y al de la evaluación, en el segundo.

En el tercer capítulo desarrollamos la tesis central del trabajo.

NOTAS DE LA INTRODUCCIÓN

- 1.- Estamos concibiendo a las teorías del conocimiento del objeto (TCO) como las posturas que se asumen frente al problema de la construcción del conocimiento; y por teorías del objeto educación (TOE) a las teorías específicas o particulares que pretenden comprender o explicar a la educación.
- 2.- En este caso se está empleando el término objeto -tal y como lo hace Vigarello-(1982) en un sentido más empírico que conceptual. En cuanto a que se refiere a las múltiples prácticas que en torno a la educación se han desarrollado en las últimas décadas.
- 3.- Zemelman le otorga una importancia central al problema de la direccionalidad en el conocimiento del presente, en las ciencias sociales, este problema está vinculado con el carácter político de lo social "Lo político no constituye un conocimiento en sí mismo, sino más bien una perspectiva de conocimiento que se fundamenta en la idea de que toda la realidad social es una construcción viable. Se puede retomar la afirmación gramsciana de que "todo es político", pero cuidándose de no confundir "lo político" con sus estructuras particulares (por ejemplo: estado, partidos sindicatos, aparatos ideológicos, etc.) pues lo político como plano de análisis, reconoce como su núcleo básico la conjugación entre sujeto y proyecto, lo que se expresa materialmente en el juego de tácticas y estrategias que encuadran la dinámica de los sujetos al interior de las estructuras políticas". (1987a:35)
- 4.- Tanto estos supuestos como la presentación que en esta introducción se hace sobre esta problemática, son producto de la investigación que desde 1982 hemos venido desarrollando, en la cual el objeto de estudio es la relación TCO-TOE y las características y los tipos de las TOE. Algunos trabajos sobre esta temática se recogen en "Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias". (de Alba:1987a)
- 5.- En esta línea son importantes el FORO: DEBATE ACTUAL DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA EN MÉXICO. ENEP-Aragón UNAM. Agosto 1987 y el SEMINARIO INTERNACIONAL: PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. Colegio de Pedagogía-Facultad de Filosofía y Letras UNAM. Noviembre 1988.

6.- De acuerdo con Zemelman las ciencias sociales son ciencias del presente. Esto es, implican además de la comprensión de un proceso actual, el análisis de las posibles direcciones que este proceso puede seguir en su desarrollo. Cfr. Uso crítico de la teoría (1987a). Conocimiento y sujetos sociales. (1987b).

7.- El producto de ambos seminarios es un volumen colectivo -- que se encuentra en prensa; Evaluación curricular: concepciones y experiencias. (UNAM-PORRUA)

CAPITULO PRIMERO. EL DISCURSO DEL CURRICULUM

Antes de intentar el desarrollo de la temática propuesta pa
ra este primer capítulo, consideramos conveniente exponer algu
nas cuestiones generales, concernientes a la importancia del ca
racter histórico de las producciones discursivas, que nos perm
ta un nivel de ubicación no sólo conceptual-discursivo, sino
histórico social en torno a éstas.

El término curriculum como una producción conceptual sobre
lo educativo tiene una historia mucho más antigua que la que se
le reconoce comunmente en nuestro medio. Se ubica en el pensa
miento educativo norteamericano de principios de siglo. Pensa
miento que está vinculado con la recomposición del capitalismo
en el siglo XX, el avance de la ciencia y la tecnología y el de
sarrollo de las ciencias sociales y humanas y de la psicología
experimental, entre otras cuestiones centrales.¹ Sin embargo,
en el momento actual ha sido reconceptualizado desde posiciones
teóricas, las cuales más que pretender una adhesión al desarro
llo del capitalismo, se han dedicado a su análisis crítico.

De tal forma que un primer nivel de ubicación del discurso
curricular, se centra en el interés por reconocer el génesis y
la historicidad de este discurso, en el contexto del desarrollo
del capitalismo en el presente siglo y, en particular, en el pen
samiento de las teorías educativas norteamericanas; así como ex

plicar su incorporación (lineal en algunos momentos, compleja y contradictoria en otros), en los países latinoamericanos. Y no así el centrarnos en la corrección del empleo del término en nuestro contexto.

Un segundo nivel de ubicación importante es aquel en el cual se analiza la relación entre la problemática epistemológico-teórica de la educación en general y su desarrollo en áreas específicas, como lo es la del currículum. En la introducción se planteó esta problemática y consideramos que es importante tenerla presente a lo largo del presente capítulo.

Al respecto es importante recordar que la construcción teórica sobre la educación y en particular el desarrollo del discurso del currículum desde su origen, encuentran su pertenencia en el pensamiento positivista y neo-positivista (empírico-analítico), el cual ha sido dominante en la cultura occidental en el presente siglo. Desarrollo signado por el avance acelerado de la ciencia y la tecnología, en el marco de un orden internacional desigual y que, en éste contexto, no es sino hacia finales de la década pasada y durante la presente que se han incorporado en el campo del currículum concepciones que corresponden a un pensamiento crítico-dialéctico.²

Un tercer nivel de ubicación del discurso del currículum es el del espacio de la producción discursiva y el espacio de su -

...difusión. Al respecto, en este trabajo se aborda la temática, a partir del desarrollo discursivo generado en México, como país latinoamericano estratégico; en el período de referencia (décadas de los setenta y primeros cinco de la década de los ochenta). Estamos conscientes que el desarrollo del discurso curricular en Estados Unidos es un objeto de estudio en sí mismo; sin embargo, en el presente análisis serán tomados en cuenta ciertos planteamientos en la medida en que han influido, de diversas maneras, al pensamiento educativo generado en México.

Un cuarto nivel de ubicación del análisis que aquí se hace del discurso curricular es el énfasis en México como país latinoamericano, a partir de las posibilidades que han existido en el país para que educadores mexicanos y latinoamericanos (en el exilio principalmente), nos hayamos dado a la tarea de construir un pensamiento crítico propio de esta región del Continente. El énfasis puesto en México responde más a este fenómeno de producción conceptual latinoamericano, que a una referencia sólo geográfico-nacionalista.

En México se ha llevado a cabo, un trabajo didáctico-pedagógico sobre los planes de estudio, que puede reconocerse históricamente en sus instituciones educativas. En este capítulo, se asume que el surgimiento del campo curricular como tal, en el país, se da a partir de la influencia del pensamiento educativo norteamericano en las últimas décadas. Esta precisión es impor

stante en la medida en que se considera que el debate curricular va más allá de un problema de uso de términos. Esto es, de la corrección o no del empleo del término curriculum, como ya lo hemos mencionado.

Así como en la introducción señalamos que histórica y conceptualmente los términos Pedagogía y Ciencias de la Educación remiten a una polémica epistemológico-teórica y no sólo a un problema de uso correcto del idioma, sostenemos la misma posición en torno al uso del término curriculum. Esto implica de manera contradictoria aceptar, por un lado una fuerte influencia del pensamiento educativo norteamericano dominante y, por otro, los intentos y esfuerzos dirigidos a la crítica y superación de dicha influencia y a la producción conceptual comprometida con nuestra realidad latinoamericana.

De acuerdo con las consideraciones generales que hemos expuesto, el desarrollo temático que se hace en este capítulo se ha organizado en tres apartados.

En el primer apartado se trabaja sobre el génesis y el desarrollo del discurso curricular en términos generales. Esto es, analizando principalmente la evolución del discurso producido en los Estados Unidos y, en los últimos años, en Inglaterra.

Para llevar a cabo esta exposición se parte de la investigación de los mexicanos (Díaz Barriga y González Gaudiano) sobre este tema y se retoma el trabajo que en Curriculum & Instruction llevan a cabo Giroux, Pinar y Penna. Por último, se presenta un cuadro que se ha construido con base en estas investigaciones y que muestra las distintas y, en algunos momentos, coincidentes formas de concebir y periodizar el desarrollo del discurso curricular.

En el segundo apartado, se trabaja el desarrollo del campo del curriculum en México. Se distinguen tres períodos o etapas del desarrollo del campo del curriculum en México. La primera en torno a la influencia hegemónica del pensamiento norteamericano, al auge de la Tecnología Educativa (décadas de los 60 y 70). La segunda referida al origen del discurso crítico, de corte contestatario, así como a la formulación de alternativas educativas (década de los 70). La tercera, caracterizada por la incorporación de la teoría crítica (Escuela de Frankfurt) y de otros aportes como el neomarxismo de Williams, el pensamiento de Foucault y algunas influencias del psicoanálisis, la antropología y la sociología de la vida cotidiana, entre los más importantes (finales de la década de los 70 y década de los 80).

Al final de este apartado, se presenta un cuadro sobre el desarrollo del campo del curriculum en México, que ha sido construido con base en las investigaciones que sobre este tema rea-

lización Díaz Barriga (1985), Follari (1982) y de Alba (1986).

Posteriormente, se realiza el análisis de la problemática que actualmente se enfrenta en este campo en donde se destacan: el énfasis en México, en su caracter de país latinoamericano y como un foco importante del debate, la crisis del campo curricular y, por último, los retos y tareas que actualmente se enfrentan.

En el tercer apartado, se presentan algunas acotaciones sobre la noción misma de curriculum. Se desarrolla nuestra concepción actual sobre el mismo, la cual se constituye como uno de los pilares fundamentales para el planteamiento conceptual que se hace en el tercer capítulo. Capítulo en el cual se desarrolla la tesis central de este trabajo.

1.- Génesis y desarrollo del discurso curricular

El origen del discurso curricular se ubica a principios de este siglo en el pensamiento de los teóricos norteamericanos. El reconocimiento de tal génesis se expresa de manera explícita tanto por los mismos teóricos norteamericanos, como por europeos y latinoamericanos, lo cual podrá observarse en el desarrollo de este apartado, dado que en él se intenta un breve recorrido histórico-conceptual.

El punto del cual se parte y al que se regresa en dicho recorrido es el de la óptica de los teóricos latinoamericanos que han reflexionado sobre este campo a partir de la década pasada.

Se exponen algunos de los aportes que se han considerado más significativos, en cuanto a intentos de periodización y ubicación de tendencias en el desarrollo del pensamiento curricular; finalmente, se intenta recoger estos aportes en un cuadro sinóptico.

La presente exposición se basa principalmente en los planteamientos desarrollados por Angel Díaz Barriga; en una investigación sobre el tema llevada a cabo por Edgar González Gaudiano y en algunos trabajos de los teóricos reconceptualistas del curriculum.³

En el pensamiento de Díaz Barriga se pueden identificar

dos momentos analítico-conceptuales.

En el primero,⁴ reconoce dos etapas en el desarrollo del pensamiento curricular norteamericano y centra su propio discurso en una crítica de este pensamiento y en un intento de formulación conceptual.

En el segundo momento lleva a cabo un trabajo de corte histórico-conceptual, cuyo énfasis discursivo se encuentra en la tarea de explicitar y explicar la íntima vinculación entre el discurso empresarial y el curricular en el pensamiento norteamericano, en la perspectiva del desarrollo de la sociedad industrializada en el presente siglo,⁵ así como en develar la influencia del pensamiento curricular norteamericano en el ámbito educativo latinoamericano.

González Gaudioño lleva a cabo entre 1981 y 1982 una investigación en la ENEP-Zaragoza UNAM, sobre los orígenes y estatuto científico del discurso curricular en los teóricos norteamericanos.⁶ En este trabajo es posible diferenciar tres etapas en el desarrollo del pensamiento curricular.

La primera se caracteriza por el surgimiento del discurso curricular vinculado a los principios de la administración científica. Se observa en ella la enunciación de algunos de los puntos básicos que aún hoy en día se discuten sobre el currículo en los Estados Unidos.

La segunda etapa, en la cual se reanuda la discusión sobre

24

el currículum, está signada por la búsqueda de planteamientos consistentes en el plano conceptual y en el práctico, que consoliden el campo curricular. Se destaca la reunión llevada a cabo en la universidad de Chicago en 1949, cuyo contenido central fue recogido en un documento elaborado por Herrick y -- Tyler en 1950.

La tercera etapa se caracteriza por la necesidad de innovación en el campo educativo y la aspiración a un discurso científico. En ella, Estados Unidos requiere innovar sus planes de estudio y sus materiales didáctico-instruccionales en función de lograr realmente una mayor eficiencia y eficacia en relación con la URSS. En este afán innovador se genera el proyecto de transferencia, en el campo educativo, hacia los países latinoamericanos (entre otros).

Por su parte, los trabajos de los reconceptualistas (Giroux-Penna-Finar:1981) en el campo del currículum postulan el desarrollo de tres tendencias: tradicionalista, conceptual-empirista y reconceptualista.

Los tradicionalistas se caracterizan por su estrecha vinculación con la práctica educativa. Su inquietud fundamental es -- aportar elementos para un buen funcionamiento del currículum.

25

Los conceptual-empirista se caracterizan por el intento de consolidar un discurso científico del currículum y la constante inquietud por innovar el campo educativo en función de las prioridades estratégico-políticas de los Estados Unidos.

Los reconceptualistas han intentado un análisis crítico del discurso curricular, a partir de incorporar en el campo aportes de la Escuela de Frankfurt, de concepciones Gramscianas y de algunos elementos del psicoanálisis, entre otros.

En síntesis, el trabajo que se desarrolla en este apartado se dirige a fundamentar y ubicar las influencias más significativas que ha tenido el pensamiento curricular norteamericano en el ámbito educativo latinoamericano, específicamente en el de México, como fundamento para la comprensión de la temática que se aborda en el segundo apartado, referido al desarrollo del campo del currículum en México.

1.1 Pensamiento de Díaz Barriga

A partir de la década pasada, el trabajo de este autor ha sido uno de los más relevantes en el campo educativo en México.

Una de sus preocupaciones centrales es el campo curricular, al cual ha dedicado parte importante de su producción conceptual.

Si bien para comprender su pensamiento es necesario ubicarlo en el contexto socio-cultural e institucional en el cual se ha de-

desarrollado, se ha considerado fundamental presentar inicialmente algunas de sus aportaciones en torno al tema que nos ocupa,

con lo cual se pretende lograr un doble propósito: aportar elementos para la comprensión del pensamiento del autor y subrayar sus contribuciones en cuanto al origen y desarrollo del discurso curricular.

Como se ha señalado, es posible identificar dos momentos analítico-conceptuales en su pensamiento, el primero centrado en un esfuerzo crítico-propositivo y, el segundo, caracterizado por el énfasis que hace en el carácter tanto histórico como conceptual de las formulaciones discursivas.

1.1.1 Primer momento analítico-conceptual. Crítico-propositivo (década de los setenta principios de la década de los ochenta).⁸

En este primer momento, el autor considera que se han desarrollado dos etapas en el planteamiento curricular. La primera etapa se distingue por un mayor nivel de elaboración y consistencia conceptual. La segunda por el reduccionismo tecnocrático y eficientista en el campo.

a) Primera etapa. Los clásicos del curriculum: Tyler y Tabu.

Señala el autor que las discusiones sobre curriculum se inician en la década de los treinta, en la Asociación Nacional de Educadores Norteamericanos; sin embargo, las primeras publicaciones aparecen hasta la década de los cincuenta, después de la Segunda Guerra Mundial.

Considera que los autores más relevantes de esta etapa son Tyler y Taba. Los aspectos que destaca son:

- . el reconocimiento de un planteamiento curricular amplio, el cual permite fundamentar las propuestas de planes y programas de estudio.
- . una concepción funcionalista que sustenta los planteamientos de Tyler y Taba.
- . la importancia de la psicología evolutiva (la cual influyó al movimiento de la Escuela Nueva) en los planteamientos curriculares, específicamente en Tyler, al postular como una de las tres fuentes del curriculum a los alumnos.
- . influencia del pragmatismo.
- . énfasis en el alumno cuando se habla de actividades de aprendizaje.
- . importancia concedida por Taba al análisis de la cultura y la sociedad para la elaboración del curriculum.

influencia del "enfoque sistémico" (tendencia a la ingeniería educativa):

trabajo de Taba sobre los contenidos, particularmente su concepción de nociones básicas.

b) Segunda etapa. Reduccionismo tecnologicista.

Considera el autor, que a partir de la década de los setenta se inicia una nueva etapa en los planteamientos curriculares. Esta etapa se caracteriza por un retroceso en relación a las propuestas de Tyler y Taba.⁹ Los autores más destacados son Mager, Popham y Baker.

Los aspectos que el autor subraya son:

- . la planeación por objetivos, sustentada en una psicología conductista.
- . énfasis en la coherencia entre objetivos, enseñanza y evaluación, lo cual propicia una mecanización o robotización de la educación.
- . el énfasis en las actividades de aprendizaje se encuentra en las indicaciones para el docente, contenidas en los objetivos (y no en el conocimiento de las características del alumno como lo habían planteado Tyler y Taba).

manejo mecanicista y simplista de los programas escolares a través de las cartas descriptivas.

relación mecánica entre los elementos didácticos que desconoce la dinámica de los procesos de aprendizaje.

2.1.5 Segundo momento analítico-conceptual. Énfasis en el carácter histórico-conceptual del discurso curricular.

En este segundo momento analítico-conceptual, se observa en el autor, un interés por rastrear las raíces del discurso curricular. Sus reflexiones y formulaciones conceptuales, las realiza a partir de concebir el desarrollo de una pedagogía de la sociedad industrial en el presente siglo. Ubica el desarrollo de tres discursos educativos en esta pedagogía: curriculum, evaluación y tecnología educativa.

Considera como pilares conceptuales de este pensamiento

- a:
- el desarrollo del discurso psicológico de corte científico.
- la generación de una teoría educativa fundada en una filosofía pragmática y utilitarista.
- una concepción funcionalista de la sociedad y de la función social de la educación.

la administración científica del trabajo (taylorismo) como una influencia determinante en el pensamiento educativo.

A partir de este marco global ubica dos periodos referidos al origen de la problemática curricular.

a) Primer periodo (1840-1890)

En este periodo, el incipiente proceso de industrialización repercute en la reforma escolar y en el surgimiento de nuevas prácticas escolares, vinculadas a las necesidades de la naciente y creciente sociedad industrial. Se observa la creación de la escuela pública. Hace alusión a las luchas y polémicas desarrolladas en esta etapa, exponiendo la pugna entre la posición de la Asociación Nacional de Educadores (National Educational Association: NEA) y la Junta Estatal de Educación de Massachusetts, la cual había logrado ser dominada por los empresarios a través de la designación de uno de sus hombres (Horace Mann) como secretario.

La NEA propugnaba por una educación intelectual, argumentando la obligación de la educación de desarrollar la cualidad más importante de los hombres, su inteligencia. Por su parte, la Junta Estatal de Educación propugnaba por una educación centrada en aspectos técnicos, esto es, estrechamente vinculada a las necesidades de las empresas.

El triunfo de la posición de la Junta Estatal de Educación, es signo del derrotero que ha seguido la educación en Estados

Unidos en el presente siglo. 10

b) Segundo período (1890-1930)

— En este período se consolidan y fundamentan las nuevas prácticas educativas vinculadas al progreso, al desarrollo de la sociedad industrial. Se generan nuevos discursos teóricos que funcionan como soporte conceptual de una pedagogía para la sociedad industrial. En el campo social, el taylorismo; en el psicológico, el conductismo y, en el filosófico, el pragmatismo.

En tal contexto se producen los primeros trabajos sobre el currículum, entre los cuales destaca el de F. Bobbit The curriculum (1918). En el pensamiento de Bobbit queda clara su concepción funcionalista (de corte durkheimniano), así como la influencia de la administración científica del trabajo en este campo. Concibe la labor de quien elabora un plan de estudios similar a la de un ingeniero. Queda claro que los fines de la educación se definen en el ámbito social amplio, específicamente en el industrial, y que la tarea educativa es llevar a cabo las acciones necesarias para alcanzarlos. En este período, se observan también posiciones —como la del Movimiento de Educadores Progresistas— las cuales proponen que el currículum se adecue a las características del niño; sin embargo, este movimiento propone el establecimiento de un currículum para los hijos de

los obreros y otro "académico"

De acuerdo a lo expresado "...la teoría curricular tuvo que construir un conjunto de conceptos: diagnóstico de necesidades, perfil del egresado, objetivos, etcétera, que le permitieran desarrollarse como una pedagogía de la sociedad industrial. La lógica interna de "lo curricular" se preocupó por el desarrollo de habilidades técnico-profesionales que se requirieron para la incorporación del sujeto al mercado laboral, en detrimento de una formación más amplia. "El "control", como determinación exacta del contenido a enseñar, del comportamiento (conductual) a obtener, de la "necesidad" a satisfacer, se convierte en eje de la problemática. La eficiencia en la instrucción y en la adquisición de habilidades, así como la internalización de actitudes de orden, obediencia y sumisión, constituyen el proyecto de "formación" del individuo de esta sociedad". [Díaz Barriga:1986;20-1]

1.2 Estudio de González Gaudiano

A partir del trabajo curricular práctico en las carreras de Biología y Enfermería -principalmente- en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza. (ENEP-Z) de la UNAM, González Gaudiano inicia una investigación sobre el origen y el desarrollo del campo curricular en los Estados Unidos, centrándose su interés en tres cuestiones: el rastreo histórico de este campo, el análisis del estatuto científico de las "ela-

boraciones conceptuales desarrolladas al interior del mismo y la función social del curriculum.

Desde la perspectiva del presente trabajo, se considera que el aporte básico de esta investigación se encuentra en el rastreo histórico del campo, dado que, si bien existen trabajos - que aportan elementos sobre este tema o lo abordan directamente, (elaborados principalmente en Estados Unidos), la discusión que se estaba desarrollando en nuestro medio hacia finales de la década de los setenta y principios de la de los ochenta, no contemplaba aún la importancia de un trabajo de este tipo.

A través de este estudio es posible obtener una visión amplia y significativa, acerca del contexto histórico-social en el cual se ha generado y desarrollado el discurso curricular en los Estados Unidos. Enseguida se intenta una reconstrucción sintética de sus resultados principales.¹¹

1.2.1 Primera etapa (1910-1930) Planteamientos básicos, primera ruptura. Curriculum para la vida adulta vs curriculum centrado en el niño. Participación de los maestros. -- Bobbit, Charters, Dewey, Rugg, Caswell.

En este periodo se produce la transición del sistema capitalista estadounidense, de la estructura competitiva individualista a la forma empresarial contemporánea, la Primera Guerra Mundial perfila un nuevo orden internacional, que se consolidará después de la Segunda Guerra Mundial.

La Psicología científica tiene un avance significativo a partir del papel que juega para la selección y clasificación de los miembros que ingresan al ejército. En esto Thorndike desempeña un papel central como presidente del Comité de clasificación y distribución de tropas.

En este contexto se generan los primeros trabajos formales sobre el curriculum, con una clara filiación funcionalista e influenciados por los avances de la psicología científica. De entre éstos resalta el de Bobbit, en él puede apreciarse con claridad la influencia del pensamiento de Durkheim; concibe al curriculum como preparación para la vida adulta, lo cual significa preparación para desarrollarse en la pujante sociedad capitalista estadounidense:

"La teoría central es simple. La vida humana, aunque variada, consiste en la realización de actividades específicas. La educación que prepara para la vida es aquella que prepara definitiva y adecuadamente para estas actividades específicas. Aunque numerosas y diversas son válidas para cualquier clase social. Esto solamente requiere que uno se introduzca dentro del mundo de hechos y descubra las particularidades de las cuales consisten estos hechos. Estos mostrarán las habilidades, actitudes, hábitos, apreciaciones y formas de conocimiento que los hombres necesitan. Estos serán los objetivos del curriculum. Ellos serán numerosos, definidos y particularizados. El curriculum será entonces, aquella serie de experiencias que los niños y la juventud deben tener de forma tal que se logren aquellos objetivos". (Bobbit:1918 citado por González Gaudiano:1982a).

En esta misma línea se encuentran los trabajos de Charters (1923). "...el análisis ocupacional de los adultos, representaba el criterio fundamental para formular la toma de decisiones sobre el curriculum. Podría decirse, pues, que la posición de que la

función de la educación es preparar a la gente joven para la vida adulta, fue la posición original que normó el diseño del currículum en Estados Unidos". [González Gaudiano:1982a]

Este surgimiento del discurso curricular se ve signado por una concepción funcionalista de la sociedad y la educación, por los avances de la Psicología científica y apoyado e impulsado por los empresarios que se interesaban por una educación fundamentada en dichas concepciones.

González Gaudiano señala que en la década de los veinte cobran fuerza otras concepciones y propuestas curriculares que se contraponen, en algunos aspectos, al planteamiento inicial. En estas destaca en un primerísimo lugar el trabajo de Dewey,¹² el cual propugna por tomar como eje o centro del currículum al niño y no a la vida adulta, influyen también las ideas de la Escuela Nueva, así como la demanda de participación por parte de los profesores en la toma de decisiones en relación al currículum. Además del trabajo que Dewey es significativo en esta etapa el de Rugg (1927), el cual desvía la atención de la organización curricular por materias para la preparación de la vida adulta, a la conducta de los alumnos en el presente. Es importante también el trabajo de Caswell, el cual propugna por la participación de los profesores.

"El autor considera que esta confrontación de concepciones curriculares constituye una primera ruptura dentro del campo curricular. Desde la perspectiva de este trabajo se considera que dicha ruptura se expresa en la polémica currículum para la vida adulta vs currículum centrada en el niño.

En relación al cúmulo de cuestionamientos y concepciones que se generan en esta etapa, señala que "Se puede observar la vigencia de muchos de tales planteamientos, pues de estos primeros trabajos surgió la organización formal del currículum escolar en torno a materias, la noción de experiencias de aprendizaje y la necesidad de la participación docente en la planeación curricular" [González Gaudiano:1982a].

En la cita anterior, así como en lo expuesto sobre esta etapa se advierte el germen de los componentes del modelo de Tyler, a través del cual intenta sintetizar y conciliar las diversas posiciones en pugna.

1.2.2 Segunda etapa (1940-1960)

Reunión Universidad de Chicago. Tyler y Taba.

En esta etapa se consolidan los cambios geopolíticos, económicos y sociales que ya se habían perfilado desde la Primera Guerra Mundial. A partir de este nuevo orden internacional, los Estados Unidos se fortalecen como potencia mundial. Su influencia en el mundo occidental es determinante.

En el campo curricular se reanuda la discusión de la década de los veinte. Existen dos intereses fundamentales. La consolidación de una teoría curricular y el mejoramiento de la educación a través del perfeccionamiento del currículum. Esto es, existe interés tanto teórico como práctico en relación al currículum.

Esta etapa está signada por la discusión que se tiene en la Universidad de Chicago en 1947, la cual se recoge en un mecano-

grama elaborado por Herrick y Tyler en 1950.¹³ En esta reunión magna se proponen los siguientes puntos para trabajar en el campo del curriculum.

1. Identificar los resultados o puntos críticos en el desarrollo del curriculum en sus generalizaciones fundamentales.
2. Marcar las relaciones que existen entre estos puntos críticos y su estructura soporte.
3. Sugerir y pronosticar el futuro de los acercamientos realizados para resolver estos resultados críticos.

En este contexto, se realizan desde esta posición los trabajos clásicos del curriculum como los de Tyler y Taba. Se puede afirmar que es a partir de este momento que se ha tenido una aproximación más definida de la problemática de la teoría curricular. Este segundo momento se caracteriza por lograr un fuerte desarrollo de la argumentación, fundamentación de las principales discusiones en torno al curriculum, así como un mayor desarrollo conceptual.

En esta segunda etapa, siguen estando presentes las discusiones iniciales en torno al fundamento del curriculum: ha tenido un desarrollo importante la psicología. Se observan posiciones que afirman que el curriculum debe centrarse más en las características psicológicas del educando, particularmente del niño, que en las necesidades sociales y otras en el avance del conocimiento.

Cabe señalar que Tyler trabaja de manera muy activa en este período, en la citada reunión de Chicago y en otras reuniones y es interesante observar que su libro, el clásico de Tyler - Principios Básicos del Curriculum (1949) se edita alrededor de estos años, muy cerca incluso del año en el cual se publica la monografía a la cual se refiere González Gaudiano.

En este libro de Tyler es claro cómo intenta dar una respuesta conciliatoria a las múltiples polémicas y debates que se dan en torno al curriculum, cuando postula que las fuentes básicas de éste deben de ser el alumno, la sociedad y los especialistas. La obra de Tyler se caracteriza por la abundancia de aspectos que considera, así como por la consistencia de su trabajo en el plano conceptual.¹⁴

1.2.3 Tercera etapa (1960-1980). Segunda ruptura. Innovación Educativa. Transferencia hacia América Latina.

Esta tercera etapa del pensamiento curricular norteamericano es la que ha tenido una mayor influencia en nuestro propio pensamiento. En ella, Estados Unidos requiere innovar sus planes de estudio y sus materiales didáctico-instruccionales en función de lograr realmente una mayor eficiencia y eficacia en relación a la Unión Soviética.

El fin de la segunda etapa y principios de la tercera se dá en torno a la segunda ruptura trabajada por el autor: la necesidad de innovar. El signo de tal ruptura se aprecia en la siguiente declaración: "al llegar como ellos lo hicieron (los proyectos) justo cuando necesitábamos liberarnos de alguna manera de la crítica sobre que estábamos quedando atrás de Rusia en educación, los proyectos dieron la cara por nosotros, al ofrecer algo significativo qué hacer y qué publicar". [Alexander:1964;17]

Se observa con claridad la preocupación de los teóricos norteamericanos del curriculum en relación con la URSS, así como la expectativa central que, a partir de este momento, tiene la reforma curricular en los Estados Unidos; esto es, no permitir la superioridad de la URSS.¹⁵ Autores tan relevantes como Hilda Taba han señalado este factor como básico en la reforma curricular a partir de la década de los sesenta.

Si bien, como lo acabamos de señalar, esto lo han expresado diversos autores norteamericanos, y algunos europeos y latinoamericanos; es muy interesante la presentación que hace el autor.

Pone de manifiesto cómo una innovación particular en el campo curricular, realizada por el Comité para el Estudio de la Ciencia Física, a cargo del Instituto Tecnológico de Massachussetts, es la que permite a los teóricos norteamericanos hacer evidente la importancia de los cambios curriculares para fines de competencia con la Unión Soviética. Los resultados de tal innovación se presentan en la conferencia de la Asociación para la Supervisión y Desarrollo del Curriculum (ASDC) llevada a cabo el 19 y 20 de octubre de 1964 en Chicago: En esta conferencia se reunieron "representantes de 29 proyectos curriculares nacionales, 12 miembros de la comisión de Desarrollos Curriculares Actuales de la ASDC,¹⁶ y cuatro funcionarios miembros del personal de la ASDC "[Alexander:1964:2], lo que manifiesta su importancia.

Los educadores norteamericanos toman conciencia de la importancia que ha tenido esta innovación no sólo al interior de los Estados, sino en los países que se encuentran en su órbita debido a la traducción y difusión del libro. El reporte de esta conferencia fue dividida en diversos rubros; en uno de ellos se señala lo siguiente: "El libro de texto está en impresión o en proceso de impresión en 12 idiomas... En ninguna parte en la historia de la reforma educativa, en el sentido de lo que está realmente relacionado con lo que pasa en el salón de clases, hemos antes desarrollado una tecnología que esté produciendo el cambio en cualquier parte al paso que lo están haciendo estos proyectos". [Alexander:1964:16].

A partir de este momento y en gran medida por necesidades estratégicas y tácticas de Estados Unidos, cobran importancia

los programas hacia América Latina y dentro de éstos los educativos. Se empiezan a incorporar aportes de otros campos del conocimiento, por ejemplo, la teoría de sistemas; tiene un auge importante el diseño curricular por objetivos. En este marco, se desarrolla la Tecnología Educativa como una corriente de interpretación de la problemática educativa en Estados Unidos y en otras partes del mundo. En esta etapa se genera la idea de transferir la tecnología educativa a América Latina.

Por última, en cuanto a la importancia de esta investigación en nuestro medio, cabe señalar el reconocimiento del origen del discurso curricular en los autores norteamericanos, por autores contemporáneos, en estudios sobre el campo llevados a cabo en los últimos años de la década pasada y durante ésta.¹⁷

1.3 Tendencias en el desarrollo del campo curricular desde la perspectiva de los reconceptualistas.¹⁸

Hacia finales de los setenta y principios de los ochenta se comienza a perfilar un movimiento conceptual, dentro del -

campo curricular, en los Estados Unidos y en menor grado en algunos países europeos.¹⁹ Uno de los intereses básicos de tal movimiento se encuentra en la tarea de historización del campo, a través de la cual se detectan tres tendencias: tradicionalistas, conceptual-empiristas y reconceptualistas.

1.3.1 Tradicionalistas

La mayoría de los autores reconoce el origen del campo curricular en las dos primeras décadas de este siglo; son representativos de este origen el trabajo de Bobbit The curriculum (1918) y el emprendido por el superintendente Newlon, el cual trabajó con un equipo de maestros sobre desarrollo curricular, en los inicios de la década de los veinte.

Es fundamental reconocer en los orígenes del campo una necesidad de tipo administrativo más que un interés conceptual. Esto ha signado su desarrollo. "El que el campo del curriculum ha ya surgido de una conveniencia administrativa significó que fué, inicial y poderosamente, dominado por nociones administrativas". [Giroux-Penna-Pinar:1981;2]

Se consideró a la escuela como una fábrica, cuya materia prima son los niños, a los cuales debe de moldear para alcanzar los fines de la sociedad industrial. "Para alcanzar estos fines de la idea de "manejo científico", fue planteada, tal vez, más eminentemente por Frederick W.

Taylor. En el modelo de Taylor fueron centrales los principios de eficiencia, control y predicción. Franklin Bobbit extendió este modelo al dominio del curriculum argumentando que para lograr la máxima eficiencia el curriculum debe ser eficientemente manejado y sus resultados precisamente predichos. Este modelo implicó que los ideales clásicos de la educación, esto es, el cultivo de la inteligencia y la sensibilidad, ya no fueran útiles; las metas del curriculum debían ser específicas. En este esfuerzo Bobbit fue apoyado por David Snedden y W.W. Charters". [Giroux-Penna-Pinar:1981;3]

En vinculación con este origen administrativo se encuentran la ahistoricidad, el acriticismo del campo y su tendencia al perfeccionamiento.²⁰

Entre los tradicionalistas se concibe a la teoría exclusivamente en la medida que norma y guía a la práctica y no como explicación y comprensión de la problemática curricular. Tyler y Taba son los autores más representativos de esta tendencia. -- Principios básicos de curriculum, Tyler (1949) parte de cuatro preguntas: 1.- ¿Qué fines educativos debe alcanzar la escuela? 2.- ¿Cómo pueden seleccionarse actividades de aprendizaje para alcanzar estos fines? 3.- ¿Cómo pueden organizarse las experiencias de aprendizaje para una instrucción efectiva? 4.- ¿Cómo puede evaluarse la efectividad de las experiencias de aprendizaje?

En relación a las cuatro preguntas planteadas por Tyler, Taba (1962) propone siete pasos para la elaboración del currículum:

- 1.- diagnóstico de necesidades, 2.- formulación de objetivos,
- 3.- selección de contenido, 4.- organización de contenidos,
- 5.- selección de actividades de aprendizaje, 6.- organización de actividades de aprendizaje, 7.- determinación de lo que se va a evaluar.

1.3.2 Conceptual-empirista.

Son determinantes en el origen y el desarrollo de esta tendencia las críticas que se hicieron a la calidad del currículum de la educación básica y media, las cuales se agudizaron en la década de los cincuenta, a partir del lanzamiento del sputnik soviético en 1957. Como en gran medida se responsabilizó de tal situación a los tradicionalistas, la reforma curricular se llevó a cabo manteniéndolos al margen. En este momento cobró fuerza el planeamiento curricular mediante las estructuras de las disciplinas; por tanto, fueron destacados científicos los que impulsaron y consolidaron la reforma curricular.

En este movimiento, el "Physical Sciences Study Committee- PSSC- (Comité de estudios de las Ciencias Físicas) del Instituto Tecnológico de Massachussetts (MIT), elaboró un nuevo currículum de Física para el nivel medio, que se implantó, a través de sus libros de texto, tanto al interior de los Estados Unidos

como en múltiples países influidos por esta potencia.

1.3.3. Reconceptualistas

Esta tendencia surge en la segunda mitad de la década de los setenta, a partir del rechazo a la óptica positivista y neo-positivista dominantes en el campo y de la necesidad de pensar la problemática curricular desde una perspectiva crítica y no funcionalista.

Los soportes conceptuales iniciales que han permitido el desarrollo de esta tendencia son, entre otros, la teoría crítica de la escuela de Frankfurt; aportaciones marxistas y neo marxistas (en donde tienen un lugar importante el trabajo de Gramsci); las investigaciones de corte etnográfico; algunas aportaciones del psicoanálisis y los trabajos de la pedagogía de la liberación, específicamente los de Freire.

En esta línea de pensamiento se critica, el carácter ahistórico, apolítico y tecnologicista del campo curricular. Algunos de los autores más destacados son Giroux, Apple, Pinar y MacDonald.

AUTOR (ES) / FUENTE (S)	ORIGEN Y DESARROLLO DEL DISCURSO DEL	CURRICULUM*	
<p>Esobre los orígenes: Díaz Barriga, Angel. "Los orígenes de la problemática curricular" en <u>Seis estudios sobre educación superior</u>. CESU-UNAM 1986 108 p. pp. 11-21. (Cuadernos del CESU) No. 4</p> <p>Esobre el desarrollo: Díaz Barriga Angel. <u>Didáctica y Currículum</u>. México D.F., Nueva-mar, 1984. 150 p. (Problemas educativos No. 1). pp. 13-60.</p>	<p>Orígenes de la problemática curricular 1840-1930</p> <p>Primera etapa 1840-1890 Movimiento pro Escuela Pública</p> <ul style="list-style-type: none"> Ineficiente proceso de industrialización repercuta en la reforma escolar y en el surgimiento de nuevas prácticas escolares vinculadas a las necesidades del aparato productivo. Polémica: Asociación Nacional de Educadores vs Junta Estatal de Educación del Edo. de Massachusetts. (Horace Mann) <p>Desarrollo del discurso psicológico de corta cian generación de una teoría educativa fundada en filosofía pragmática administrativa científica del trabajo (taylorismo)</p> <p>Orígenes: los primeros ensayos sobre currículos F. Bobbit <u>The curriculum</u> (1918)</p>	<p>TYLER - TABA</p> <p>Trabajos realizados después de la Segunda Guerra Mundial</p> <p>"... la etapa inicial de la propuesta curricular se caracteriza por efectuar una discusión más sólida sobre los problemas de planes y programas de estudio" (Angel Díaz Barriga <u>Didáctica y Currículum</u> p. 15).</p>	<p>FORBATH-BAKER Y BAC... Decadas de los 60' - surge de la planeación - programación a través de - planes y programas de estudio - las propuestas presentadas, en cierta medida, se refieren al currículo, ya que, incluso algunos autores por Tyler y Gagné - <u>Didáctica y Currículum</u> (1984) - lanzamiento del <u>SEST</u> (SEGUNDA ETAPA).</p>
<p>González Gaudiano, Edgar. "Reseña cronológica del planteamiento curricular norteamericano" en <u>El currículum universitario</u>. México D.F. 1986 58 p. pp. 7-16 y 52-4. (mecanograma)</p> <p>Nota: esta reseña fue escrita - por el autor entre 1981-2</p>	<p>Primera etapa (1910-1930)* Planteamientos básicos. PHILIP RA RUPPURA, Bobbit, Charters - Dewey, Rugg, Caswell</p> <p>Conceptión funcionalista rel. esc. - sociedad Influencia Thorndike y Judd "transición del sistema capitalista estadounidense, de la estructura competitiva individualista a la forma empresarial contemporánea" (nota 9, p. 53)</p> <p>Bobbit, F. <u>The curriculum</u> (1918) "La teoría curricular es simple. La vida humana (...) consisten en la realización de actividades específicas (...) Esto solamente requiere que uno se introduzca dentro del mundo de los hechos (...) El currículum será entonces, aquella serie de experiencias que los niños y la juventud deben tener de forma tal que se logren aquellos objetivos" (citado por G.G. p. 7)</p> <p>Charters, W. <u>Curriculum construction</u> (1923) Importancia de la investigación para el diseño curricular.</p>	<p>Segunda etapa (1930-1957)</p> <p>currículum centrado en la sociedad vs. currículum centrado en el niño</p> <p>participación de profesores</p> <p>Reunión Univ. CHICAGO 1947</p> <ul style="list-style-type: none"> identificar resultados o puntos críticos en el desarrollo del currículum en sus generalizaciones fundamentales marcar los puntos que existen entre estos puntos críticos y su estructura soporte sugerir y pronosticar el futuro de los acercamientos realizados para diseñar estos resultados <p>Tyler <u>Principios básicos del currículo</u> (1950)</p> <p>Taba <u>Elaboración del currículo</u></p>	<p>Conferencia Nacional del currículum St. Louis Missouri temas clave: temas científicos curriculares (relación teorías en otros currículos) O'Hanlon <u>Anthropology and the Scientific Curriculum</u> Conferencia sobre el currículum 19 y 20 de octubre en el Estado de Nueva York (los proyectos) se ven mal por lo que estamos realizando, los proyectos, ofreciendo y que publicar la dicha conferencia</p>
	<p>Charters, W. <u>Curriculum construction</u> (1923) Importancia de la investigación para el diseño curricular.</p> <p>Rugg <u>Experimental Chicago</u> (1891)</p> <p>Rugg (1927) <u>Importancia de la conducta del niño en el presente</u></p> <p>Caswell <u>Participación de profesores en toma de decisiones</u>.</p>		<p>proyecto de currículum "ase..." inicio de la teoría curricular "A partir de este momento hacia adelante y consecuentemente una importancia p. 11)</p>
<p>Giroux, Henry A. "Introducción y perspectiva del campo curricular" en <u>Curriculum & Instruction: Alternatives in Education</u>. Berkeley, McCutchan, 1981 pp. 1-9. Traducido por Edgar, González - Gaudiano 11 p.</p>	<p>TRADICION</p> <p>Necesidad administrativa en los orígenes del campo. Influencia del dominante del taylorismo</p> <p>Orígenes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Superintendente de Newlen F. Bobbit <u>The curriculum</u> (1918) Charters <u>Curriculum</u> (1923) <p>Vinculadas tal origen administrativo se encuentran las siguientes características del campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Historicismo Pragmatismo Tendencia al perfeccionamiento <p>Teoría como norma y guía de la práctica y no como comprensión de la problemática curricular.</p>	<p>ANALISTAS</p> <p><u>Principios Básicos del currículum</u> (1949)</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿qué fines educativos debe alcanzar la escuela? ¿cómo pueden seleccionarse actividades de aprendizaje? ¿cómo pueden organizarse las experiencias de aprendizaje para una instrucción efectiva? ¿cómo puede evaluarse la efectividad de las experiencias de aprendizaje? <p>Elaboración del currículum diagnóstico de necesidades formulación de objetivos selección del contenido organización del contenido selección de actividades de aprendizaje organización de actividades de aprendizaje determinación de lo que se va a evaluar.</p>	<p>CONCEPTU</p> <p>la tendencia de la Sputnik 1957 Esta tendencia a disciplinas. Participación en Panel destacado (los científicos).</p> <p>* Esta cuadro de maestría de no diseñar de noviciado</p>

DEL DISCURSO DEL	CURRICULUM*		
<p>ajfa soc. industrial</p> <p>curso psicológico de corte científico</p> <p>teoría educativa fundada en científica del trabajo (taylorismo)</p> <p>los sobre currículos</p> <p>Curriculum (1918)</p>	<p>TYLER - TABA</p> <p>Trabajos realizados después de la Segunda Guerra Mundial</p> <p>"... la etapa inicial de la propuesta curricular se caracteriza por efectuar una discusión más sólida sobre los problemas de planes y programas de estudio" (Angel Díaz Barriga <u>Didáctica y Curriculum</u> p. 15.)</p>	<p>POPIHT-BARKER Y MAGER</p> <p>Décadas de los 60's y los 70's</p> <p>- auge de la planeación por objetivos</p> <p>- programación a través de cartas descriptivas.</p> <p>"... las propuestas de Mager y Popkewitz representan, en cierto sentido, un retroceso en relación al desarrollo de la teoría curricular, ya que en la práctica ninguna, incluso algunos planteamientos realizados por Tyler y Taba" (Angel Díaz Barriga <u>Didáctica y Curriculum</u> p. 29)</p>	
<p>10-1930) Planteamientos</p> <p>RUPERTA.</p> <p>- Dewey, Hugg, Caswell</p>	<p>Segunda etapa (1930-1957)</p>	<p>tercera etapa (1957-1975) Innovación Educativa</p> <p>Lanzamiento del Sputnik.</p> <p>SEGUNDA RUPERTA.</p>	
<p>Analista rel. esc. - sociedad</p> <p>like y Judd</p> <p>sistema capitalista estadounidense</p> <p>estructura competitiva individual</p> <p>empresarial contemporánea</p> <p>Curriculum (1918)</p> <p>El currículo es simple. La vida humana en la realización de actividades (...). Esto solamente requiere claridad dentro del mundo de El currículo será entonces, experiencias que los niños y en tener de forma tal que se "objetivos" (citado por G.G. Curriculum construction (1923)</p> <p>Alisis ocupacional para el diseño</p>	<p>Curriculum centrado en la sociedad vs. centrado en el niño</p> <p>participación de profesores</p> <p>Reunión Univ. CHICAGO 1947</p> <ul style="list-style-type: none"> identificar resultados o puntos críticos en el desarrollo del curriculum en sus generalizaciones fundamentales marcar los puntos que existen entre estos puntos críticos y su estructura soporte suvenir y pronosticar el futuro de los acercamientos realizados para definir estos resultados <p>Tyler Principios básicos del currículo (1950)</p> <p>Taba Elaboración del currículo</p>	<p>Conferencia Nacional para la supervisión y Desarrollo del curriculum</p> <p>St. Louis Missouri 1963</p> <p>temas clave: Beauchamp / B. Othanel Beauchamp: conexiones científicas en la construcción de una teoría curricular (relación entre teoría científica y otras teorías en otros campos del conocimiento)</p> <p>B. Othanel Beauchamp de la filosofía en el desarrollo científico del curriculum.</p> <p>Conferencia sobre el contenido curricular Chicago 19 y 20 de octubre 1963</p> <p>caso Unión Soviética "Allegando como lo hicieron (los proyectos) justo cuando lo que necesitábamos eran medios de relinquir de las críticas sobre que estaban retrasados respecto a Rusia en educación, los proyectos sacaron la cara por nosotros, ofreciendo algo más significativo que hacer y que publicar" (tomado del texto del informe de dicha conferencia).</p>	
<p>El currículo es simple. La vida humana en la realización de actividades (...). Esto solamente requiere claridad dentro del mundo de El currículo será entonces, experiencias que los niños y en tener de forma tal que se "objetivos" (citado por G.G. Curriculum construction (1923)</p> <p>Alisis ocupacional para el diseño</p>		<p>proyecto PSSC (comité para el estudio de la ciencia "New York")</p> <p>Inicio de la transferencia de la Tecnología Educativa hacia América Latina.</p> <p>"A partir de este momento cobran fuerza los programas hacia Latinoamérica, en los que la educación y consecuentemente los planes de estudio, tienen una importancia fundamental" (Glez. Gaudiano p. 11)</p> <p>Segunda ruptura: innovación educativa en relación a las críticas recibidas por el lanzamiento del Sputnik soviético (1957).</p>	<p>18.</p>
<p>TRADICIONAL</p>	<p>TRADICIONAL</p>	<p>CONCEPTUAL-EMPIRISTAS</p>	<p>RECONCEPTUALISTAS</p>
<p>Administrativa en los orígenes del</p> <p>dominante del taylorismo</p> <p>John Dewey</p> <p>Curriculum (1918)</p> <p>Swadlow</p> <p>origen administrativo se encuentran características del campo:</p> <p>perfeccionamiento</p> <p>forma y guía de la práctica y no en la de la problemática curricular.</p>	<p>Principios básicos del currículo (1949)</p> <p>¿qué fines educativos debe alcanzar la escuela?</p> <p>¿cómo pueden seleccionarse actividades de aprendizaje?</p> <p>¿cómo pueden organizarse las experiencias de aprendizaje para una instrucción efectiva?</p> <p>¿cómo puede evaluarse la efectividad de las experiencias de aprendizaje?</p> <p>Elaboración del currículo</p> <p>diagnóstico de necesidades</p> <p>formulación de objetivos</p> <p>selección del contenido</p> <p>organización del contenido</p> <p>selección de actividades de actividades de aprendizaje</p> <p>organización de actividades de aprendizaje</p> <p>diseño</p> <p>determinación de lo que se va a evaluar.</p>	<p>La tendencia se origina a partir del lanzamiento del Sputnik soviético.</p> <p>Esta tendencia se basó en las estructuras de las disciplinas.</p> <p>funcionamiento destacados científicos</p> <p>Papel destacado del PSSC (Comité de Estudios de las Ciencias).</p>	<p>Surge en la segunda mitad de la década de los 70, a partir del rechazo de la GPC es positivista y neopositivista dominante en el campo.</p> <ul style="list-style-type: none"> insistencia de pensar en la problemática curricular desde una perspectiva crítica y no funcionalista. <p>Esquemas conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> crítica Escuela de Frankfurt orientaciones marxistas y neomarxistas específicamente trabajos de Gramsci investigaciones de corte etnográfico teorías del psicoanálisis teorías de la pedagogía de la liberación <p>Autores destacados:</p> <p>Giroux, Apple, Pinar, MacDonal, Hubbard y G. Gen.</p> <p>* Esto cuadro ha sido elaborado por Alicia de Alba con material de trabajo para tesis de maestría y para el "Seminario Evaluación Curricular. Concepciones, perspectivas", que se desarrolló en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM, de noviembre de 1986 a junio de 1987.</p>

3.- Desarrollo del campo del curriculum en México.

El campo del curriculum se presenta ante nosotros hoy en día, tan complejo, confuso y polémico como innegable. En nuestro medio hablar de curriculum suscita diversas y contradictorias reacciones, difícilmente la indiferencia. Lo cierto es que hemos sido testigos y protagonistas del desarrollo de un discurso curricular que ha impactado de diversas maneras a los procesos y a las prácticas educativas. Negarlo hoy en día, probablemente sería lo más fácil y lo más deseado.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista es una postura que no tiende a aportar elementos para el esclarecimiento de la situación. Se han dado casos, en los que los especialistas en educación que se encuentran por el espacio de una década en el campo afirman que ya no se dedican al curriculum, más allá de que se sigan preocupando por el problema del contenido, por el manejo del poder en la institución escolar y específicamente en el aula, por la relación saber-poder, por la identidad del docente y el alumno, etc. Tópicos que, dependiendo de la noción misma que se sostenga de curriculum se encontraría en el campo o no. No es nuestra intención llevar a cabo una defensa a ultranza del campo del curriculum en México, lo que pretendemos en este apartado es realizar algunos aportes que tiendan al esclarecimiento del problema. Para ello lo hemos dividido en dos rubros. En el primero de ellos intentamos la reconstrucción histórico-conceptual del campo y, en el segundo, llevamos a cabo el análisis del mismo en la situación actual.

2.1 Panorámica general sobre el desarrollo del campo del currículum en México.²¹

En este rubro se intenta una reconstrucción histórico-conceptual del desarrollo del campo curricular en México. Para tal fin, es conveniente realizar una periodización, la cual, necesariamente, resulta compleja y arbitraria, por lo que parece preciso advertir sobre algunas cuestiones:

- el criterio básico empleado en la periodización que se presenta, se refiere a los cambios significativos en el campo curricular, así como a sus características centrales, ya sea que se hayan observado inicialmente en el terreno discursivo o en el terreno de las prácticas, de acuerdo al impacto que tales cambios y características produjeron en el campo mismo.
- si bien la especificación de períodos es cronológica, de ninguna manera es lineal. Esto es, un período, en cierto sentido superado, ha originado al otro y de diversas formas lo influye, y lo contiene, a la vez que el mismo permanece en el desarrollo de los procesos educativos.
- es importante tener claro que cuando se habla de "superación" de una determinada posición, de una postura, se está haciendo referencia a la superación teórico-conceptual y no así, nece-

sariamente, a la superación procesual-práctica.

- se ha enfrentado una seria dificultad para decidir si es posible hablar de dos o tres períodos, ya que los cambios o rupturas, así como las características del segundo y tercer períodos, no han quedado suficientemente aclaradas.

Los períodos se trabajan a partir de influencias determinantes, y cambios que dan pie para pensar en dichos períodos como tales, se exponen sus características y la expresión de éstas en los planos discursivos y procesual práctico. Los períodos - analizados son:

- A.- Influencia hegemónica del pensamiento norteamericano. Auge de la Tecnología (décadas de los 60 y 70).
- B.- Génesis del discurso crítico; fase contestataria. Formulación de alternativas. (década de los 70 y de los 80).
- C.- Incorporación de la teoría crítica y otros aportes (De 1982 a la fecha). Reflexión autocrítica.

A: Primer período.

Influencia hegemónica del pensamiento norteamericano. Au
ge de la Tecnología Educativo (década de los 70).

En la década de los 70, se observan en el país acontecimien
tos importantes que incluyen Colombia el cambio de
la educación superior y de los currícula de este nivel. El
país se encuentra en un franco momento de desarrollo económi-
co; esto es, el discurso oficial se ve signado por el "desar-
rollismo"; se piensa en la factibilidad de éste y de sus bon-
dades en el plano social amplio. Se vive también un momento
de profundos cambios culturales a nivel mundial y de descon-
tento social. Son fundamentales los movimientos estudiantes
de mayo del 68 en París y de octubre del 68 en México. A es-
tos les sucede una apertura en la política educativa que sien-
ta las bases para nuevas reformas y propuestas educativas.
En síntesis, es un momento en el cual -el desarrollo
del capitalismo en el plano internacional está demandando ajus-
tes importantes en los planes de estudio para la adecuación
de los profesionistas a las nuevas necesidades del aparato pro-
ductivo, aunque estambien un momento en el cual se expresan fuer-
tes inquietudes sociales.

En este contexto, cobra importancia y fuerza la idea de
transferir a los países subdesarrollados; particularmente a
los de América Latina, el pensamiento educativo Norteamericano.
"Sabido es que el proceso de desarrollo del capitalismo avan-

sado exige para su funcionamiento la progresiva racionalización formal de todas las actividades del aparato productivo y reproductivo, incluyendo el educativo. Tal racionalización cumple varios fines convergentes: a) control disciplinario de las prácticas sociales para que no escapen a las necesidades del sistema b) constitución de una conciencia "positiva" y productivista que evita el surgimiento de posiciones críticas; c) orientación de todas las actividades de la formación de los sujetos hacia las necesidades del aparato productivo (...). Es dentro de estas determinaciones que se puede entender la formalización sobre el desarrollo curricular surgida en los países centrales en la década de los 60, y "recibida" en los nuestros desde comienzos de los 70". [Follari:1982;49]

1982; 49

Analizado este período, desde la óptica específica de la Educación, se caracteriza por la idea de un "modelo educativo universal", el cual es pensado y transferido desde el centro hegemónico (Estados Unidos) hacia los países subdesarrollados, entre los cuales tienen un lugar importante los latinoamericanos.

En México, este período se distingue por las políticas de modernización de la Universidad Mexicana, vinculada a la necesidad del Estado de reordenar sus espacios políticos y sociales y recuperar el consenso y la legitimidad que había perdido a raíz del 68 en amplios sectores de la sociedad nacional. V. de manera sustantiva en el de la educación superior.

Esta coyuntura política junto con la idea de transferir un "modelo educativo universal" del centro hegemónico hacia los países periféricos, se constituye como el contexto social en el cual el modelo curricular norteamericano se incorpora en el discurso educativo en México y en las prácticas concretas, a su vez que permite y propicia la generación del discurso de corte crítico.

Este período se caracteriza:

- a) Por el surgimiento de centros, unidades, etc., en instituciones de educación superior principalmente (pero también en otros niveles educativos), dedicados a brindar apoyo didáctico-pedagógico a los profesores, así como a la formación de recursos humanos en el campo educativo.
- b) Por la transferencia de la Tecnología Educativa a los países latinoamericanos y la hegemonía del discurso educativo norteamericano en el pensamiento curricular en México y América Latina; por el surgimiento del discurso curricular en México, en estrecha correspondencia con el discurso curricular norteamericano; la pérdida de la capacidad negativa del pensamiento educativo en México y la búsqueda del ideal del modelo en el campo curricular.

En cuanto al surgimiento de instancias dedicadas al apoyo didáctico-pedagógico y a la formación de recursos humanos en el campo de la educación, destacan el Centro de Didáctica, la Co

misión de Nuevos Métodos de Enseñanza y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) de la UNAM.

Si bien cada una de estas instituciones tuvo particularidades significativas desde sus orígenes, que signaron en gran medida el tipo de evolución y desarrollo que han presentado, se vieron influenciadas y determinadas por el pensamiento hegemónico. El Centro de Didáctica y Nuevos Métodos de Enseñanza se fusionaron en lo que hoy es el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, (CISE); CLATES se transformó en el Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES).²⁴

La transferencia de la Tecnología Educativa se llevó a cabo a través de programas auspiciados por organismos multinacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA).²⁵ En éstos, la formación de los educadores latinoamericanos cobró una importancia singular, ya sea por la realización de eventos multinacionales en diversos países latinoamericanos, como por la implantación de programas dirigidos a estos educadores en Universidades de los Estados Unidos.

Esta intención de transferir la Tecnología Educativa a los países latinoamericanos está signada por el propósito explícito de imponerles un saber científico sobre la educación (Tecnología Educativa) y, en consecuencia, por el veto a los edu-

cadres latinoamericanos para formular explicaciones originales, propias y consistentes -en el plano político-pedagógico- con la realidad de nuestros países; esto es, el veto para teorizar.

Esta transferencia de la Tecnología Educativa a los países latinoamericanos lleva al logro de la hegemonía del pensamiento tecnologicista en el terreno educativo, así como a la consecuente pérdida de la capacidad negativo-constructiva del pensamiento educativo latinoamericano, la cual se traduce en el campo del curriculum, en la instauración del discurso curricular en México, fundado en la búsqueda del "modelo", ahistórico y aconceptual, pero eficiente y eficaz. Es el momento en el cual la técnica se erige por encima de la teoría y adquiere "sentido" por sí misma. (de Alba:198)

Esta primera visión curricular que se instaura es fundamentalmente de orden técnico-prescriptivo, en la que se estudian elementos para la formulación de objetivos, determinación de estrategias de instrucción y procedimientos para la construcción de tests objetivos. En el plano curricular más amplio se inician las formulaciones que desembocarán en el establecimiento de necesidades, la determinación de "perfiles" y los procedimientos de carácter aritmético (técnica morgano, teoría de gráficas, etc.) para el ordenamiento del contenido de un plan de estudios.

Esta primera visión de la problemática curricular está matizada por dos aspectos fundamentales que continúan vigentes hoy en día-, estos son: a) la visión de que la problemática curricular es fundamentalmente de orden técnico; por tanto, la resolución de todos los problemas que se presentan en un plan de estudios puede ser efectuada mediante técnicas, las cuales no sólo se muestran eficaces en sí mismas, sino también se constituyen de manera "casi mágica" en portadoras de un contenido científico y, b) en esta perspectiva se hace necesario estudiar -para producir- las alternativas técnicas que se siguen en los EUA para implantarlas en nuestro contexto" (Díaz Barriga, 1985:b70-1)

Probablemente la obra que más impactó en nuestro país en el campo del curriculum, en este período, fue la de Glazman e Ibarrola Diseño de Planes de Estudios: editada formalmente por el CISE en 1980, pero trabajada por las autoras con anterioridad con algunos grupos de profesores universitarios encargados de tareas curriculares.

B. Segundo período

Génesis del discurso crítico. Fase contestataria al discurso de la Tecnología Educativa. Formulación de alternativas.

Este período se ubica en la época de realizaciones de proyectos educativos que se derivaron de la crisis de finales de la década de los sesenta. En él se observa la cobertura de la política de apertura en el campo de la educación hacia los proyectos educativos innovadores, así como un cierto auge económico, que permitió al Estado responder financieramente para la generación y sostenimiento de tales proyectos.

En el período pueden diferenciarse dos momentos: a) aquel en el cual se desarrollan proyectos educativos innovadores (C. C.H., Plan A-36 de medicina, ENEP's de la UNAM, UAM's), así como proyectos educativos crítico-social (Universidades críticas -Guerrero, Puebla, Sinaloa, Zacatecas, Autogobierno-Arquitectura-UNAM), en los cuales predomina el desarrollo práctico-operativo del campo, si bien la culminación de este momento puede considerarse en el proyecto curricular de la UAM-Xocmilco, donde el desarrollo práctico-operativo se realiza a la par de una formalización teórica curricular (Díaz Barriga: 1985b; 73-4);

b) aquel en el cual se empieza a producir un movimiento de corte crítico-reflexivo en torno a los fundamentos de las propuestas educativas innovadoras, principalmente sobre las basadas en la Tecnología Educativa. En todo caso,

en este período, tanto las propuestas que se operativizaron como la reflexión en el campo curricular respondió: a) a la necesidad por parte de las instituciones educativas de contestar la fuerte crítica a la que se vieron sometidas en la década de los 60 en relación tanto al papel social de la educación como a las concepciones y las prácticas educativas vigentes (Díaz Barriga: 1985b; 72-3); b) a la inquietud por analizar las concepciones educativas vigentes, lo cual produjo el movimiento de corte crítico-reflexivo aludido (Díaz Barriga: 1985b; 73) y, c) a la inquietud por llevar a cabo en el país cambios sociales significativos que dentro de un marco socialista pugnaban por una democratización social amplia (en este contexto es que pueden comprenderse propuestas curriculares como las de las universidades críticas o bien la del autogobierno de arquitectura) y por una vinculación sensible y concreta de la universidad con los sectores sociales mayoritarios (campesinos, obreros y sectores populares).

Es en este período en el que puede observarse con mayor claridad un doble desarrollo del campo curricular, al que ya se ha hecho referencia: a) aquel referido a las propuestas curriculares que se desarrollaron (con mayor o menor grado de coherencia con el proyecto inicial y generador) en las instituciones educativas del país y b) el referido a la reflexión y elaboración conceptual en el campo curricular. El primer momento se caracterizó por la incorporación del modelo técnico en el plano práctico-operativo o bien en el formal,

sin reflexión y elaboración conceptual. En el tercer momento, el énfasis se encuentra en la tarea reflexivo-conceptual, la cual, si bien afecta de manera sensible a los procesos y a las prácticas educativas, no ha llegado a formalizar una nueva propuesta curricular, como lo sería la de la UAM-Xochimil-

En síntesis, este período se distingue por:

- el desarrollo de modelos curriculares innovadores y crítico-sociales.
- formulación de un discurso de corte crítico, contestatario al de la Tecnología Educativa.
- formulación precipitada de alternativas (Follari 1982:50)
- cierta confusión conceptual.

Primer momento: desarrollo de modelos curriculares innovadores y crítico-sociales.

La característica común de estos modelos curriculares radica en constituirse como respuestas a las críticas que se le habían formulado a la educación en los dos planos señalados:

función social de la educación y prácticas educativas específicas. Sin embargo, las particularidades de cada uno de estas propuestas educativas respondió a los intereses y las inquietudes de los diversos sectores que las propugnaron, así como a las concepciones educativas que las fundamentaron.

Como ya se señaló estos currícula se desarrollaron más en un plano práctico-operativo que en uno conceptual-reflexivo, si bien desde luego existían ideas claras, principios que las sustentaban, carecieron de una formalización teórica en cuanto a lo curricular. "El caso más representativo de planes de estudio, que buscan ser innovadores frente a una situación urgente, es la estructura curricular del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, la cual tiene como ejes de formación propiciar el manejo de dos lenguajes: matemáticas y español, y de dos métodos: el histórico y el experimental.

Una revisión de las discusiones y fundamentaciones que se dieron en la conformación de este plan de estudios, permite inferir que existían un conjunto de ideas claras, tanto de lo que se quería evitar: enciclopedismo, prácticas pedagógicas viciadas -llamadas verbalista, en ese entonces- etc., como de lo que se deseaba impulsar un mayor énfasis en el aprendizaje, y desarrollar en el estudiante la capacidad de "aprender". Para ser congruente con tales planteamientos la estructura del plan de estudios quedó conformada en cuatro áreas de conocimientos" (Díaz Barriga: 1985b:71).

Otro caso es el de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP's) de la UNAM. Estas escuelas fueron creadas como respuesta a la demanda de educación superior a la UNAM, así como al problema de la saturación de las instalaciones de Ciudad Universitaria, al tiempo que se pensaron como propues-

tas "alternativas" tanto en relación a la función social de la educación superior, como en lo que se refiere a las concepciones y a las prácticas educativas.

En varias de estas escuelas se trabajó con un modelo curricular modular²⁷ y con una organización académico-administrativa matricial-departamental. La contradicción central de la propuesta curricular de las ENEP's se encuentra entre las concepciones académico-administrativas (de corte técnico) bajo las cuales se organizaron y la inquietud de responder a las necesidades sociales de los sectores marginados (a través del ejercicio profesional); inquietud que se concreta por ejemplo, con las clínicas aledañas a algunas de estas ENEP's (por ejemplo las de la ENEP-Zaragoza y las de la ENEP-Iztacala).

"Otro caso de esta situación, lo constituye en plan de estudios generado en la Facultad de Medicina, que inicialmente llevó el nombre de A-36. Este plan de estudios es fruto de las condiciones socio-políticas prevaletentes respecto tanto de las políticas modernizadoras de la Universidad, como específicamente de los acontecimientos que en el sector médico se venían operando desde las huelgas de 1964, y las discusiones sobre los aspectos sociales que están detrás del fenómeno salud-enfermedad" (Díaz Barriga: 1985b: 71).

Este plan de estudios atiende no sólo los aspectos biológicos del fenómeno salud-enfermedad, sino también --y de manera

significativa- los aspectos sociales. Se centra más en población que se encuentra en el primer nivel de atención (población sana), esto es, en la medicina preventiva. Los principios centrales del plan A-36 se expresaron en el documento inicial del mismo:

"PRIMERO:

Basarse en objetivos de aprendizaje precisos congruentes con la realidad y que orientan las decisiones sobre la estructura del plan de estudios, las actividades de aprendizaje y enseñanza de la metodología didáctica.

SEGUNDO:

Armonizar los medios con los fines, es decir, llevar la enseñanza a las situaciones reales en las que se enfrentan los problemas que el alumno debe aprender a resolver en cada etapa de sus estudios.

TERCERO:

Evitar la separación arbitraria entre la información teórica y la práctica, de manera que el conocimiento científico sea retenido por el alumno al ser aplicado a un esquema de acción. Además, evitar las divisiones artificiales del conoci-

miento que crean áreas paralelas de competencia por la atención del alumno.

CUARTO:

Hacer un cambio hacia una metodología activa que dé la oportunidad al alumno a que realice por sí mismo actividades de -- aprendizaje de la obtención de información científica" (P.M.G. I;1978;1)

En cuanto al plan de estudios de arquitectura-autogobierno, cabe señalar que se guiaba tanto por un cambio radical -de corte democrático- en las relaciones educativas dentro de la institución escolar, como en la vinculación con los sectores sociales mayoritarios (campesinos, obreros y sectores populares), desde los primeros niveles del curriculum. Este curriculum se encuentra fundado en una seria preocupación política de corte autogestionario que atraviesa toda la propuesta curricular y que en el plano de lo pedagógico-didáctico puede advertirse como influencia de la corriente de la autogestión educativa, que tomó fuerza en Francia a raíz del movimiento de 1968,²⁸ si bien es cierto - el autogobierno surgió en 1966 [Reygadas:1968]

Los currícula de las universidades críticas requieren de un análisis específico que no se hará en este trabajo; sin embargo, puede reconocerse como un rasgo característico de éstas:

- la inquietud político-académica de vincular los currícula universitarios con un proyecto político social amplio de corte socialista.

- en relación a lo anterior, la instauración de espacios de servicio para la comunidad, instrumentados desde la universidad, tales como clínicas y despachos de asesoría jurídica.

Segundo momento: énfasis en la reflexión y el análisis crítico, búsqueda de alternativas; confusión conceptual.

Este segundo momento del período (momento en un sentido - más lógico-analítico que temporal), se caracteriza por la formulación de un discurso contestatario al de la Tecnología Educativa y por la búsqueda de alternativas.

En el Simposio sobre alternativas universitarias, organizado por la UAM-Atzcapotzalco en 1979, puede apreciarse esta inquietud por realizar una crítica radical a los planteamientos de la Tecnología Educativa, así como por formular alternativas.²⁹

En el mismo año, se llevó a cabo el seminario "Análisis del discurso teórico de la Tecnología Educativa" que estuvo a cargo del Dr. Gustavo Vainstein.³⁰ A éste asistieron representantes de diversos centros de educación superior (ya sea que estuvieran dedicados a la docencia o a la formación docente e investigación educativa), tales como el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES), ENEP-Iztacala, ENEP-Zaragoza, Universidad Autónoma Metropolitana y Colegio de Bachilleros, entre otras.

El significado de este seminario se centra en el manejo conceptual que en él se llevó a cabo, el cual tuvo dos gómses:

- los postulados básicos de la Escuela de Frankfurt para, a partir de ellos, llevar a cabo el análisis crítico de la Tecnología Educativa;
- el análisis crítico del discurso de la Tecnología Educativa.

En este momento del período en análisis, es cuando se genera un movimiento de corte crítico en torno al discurso de la Tecnología Educativa, principalmente en algunas de las Instituciones de Educación Superior señaladas. Para comprender las características de la reflexión conceptual producida, es importante considerar las condiciones en las cuales se desarrolló, tomando como eje al campo de la investigación educativa:³¹

Producción conceptual, formación académica y contexto social, se constituyen, en una relación indisoluble y nodal.

Algunos aspectos centrales que permiten la comprensión de ésta, en el inicio del discurso crítico sobre el curriculum en México, son los siguientes:

- a) Se recibió como influencia dominante la del discurso de la Tecnología Educativa (como ya se ha venido señalando).
- b) Ante esta influencia dominante, desarrollada en un contex-

to sociopolítico latinoamericano signado por las dictaduras militares y la represión social; se generó una situación generalizada de descontento en los países latinoamericanos. México juega un papel privilegiado en cuanto a posibilidades de expresión de tal descontento, debido a la política de apertura social que se genera en el país como respuesta a los conflictos sociales de la década de los sesenta (como ya se ha señalado).

- c) Los currícula dedicados a formar especialistas en educación (Pedagogos, Licenciados en Ciencias de la Educación, etc.) formalizados en la década de los 50, con una visión histórico-humanista y técnico-aplicativa (de corte normalista), se vieron influidos por la tendencia técnica, conservando, sin embargo, aspectos de su estructura inicial,³² que perdían fuerza y sentido ante la nueva corriente. La influencia del pensamiento crítico, en la mayoría de los casos, se ha ido incorporando a estos currícula a través del cambio en los contenidos de las materias más que de cambios estructurales. En este contexto, egresaron de las universidades mexicanas, en la década de los setenta, especialistas en educación con serios problemas formativos; algunos de los cuales se incorporaron al campo curricular en espacios socio-institucionales dedicados a la producción conceptual o que hacia éste devinieron. Si bien los egresados que trabajaron sobre currículum se incorporaron al campo desde una posición tecnologicista, es necesario re-

conocer y enfatizar que así como algunos se consolidaron en ésta, otros se destacaron por la búsqueda de construcción de espacios formativos, conformando y/o formando parte de grupos académicos que empezaron a tomar distancia de los planteamientos tecnologicistas. La influencia de estos intelectuales mexicanos en el surgimiento del discurso crítico es determinante.

- d) La formación de intelectuales de la educación, procedente del cono sur, se caracterizó en ese momento, en unos casos, por la filiación acrítica al pensamiento educativo de corte técnico; en otros más, por la crítica a las concepciones tradicionales de la didáctica, incorporando elementos de Sociología, de Psicología Social y de Psicoanálisis (o de concepciones que en el Psicoanálisis encuentran su origen y pertenencia teórica); en otros -probablemente la mayoría- coexistían aspectos formativos con un sólido contenido social junto con una versión educativa tecnologicista, principalmente en las propuestas metodológico-técnicas.

Es importante señalar que no habían iniciado en sus países una crítica al pensamiento educativo tecnologicista

norteamericano. -específicamente en el campo curricular-

si bien es importante reconocer sus planteamientos críticos

sobre la situación de dominación político-social interna,

sus repercusiones en la educación y su vínculo con la

situación de desigualdad y dominación en el plano interna-

cional (específicamente en el caso de América Latina), así como la influencia de estos planteamientos, en el origen del discurso crítico sobre curriculum, desarrollado en México.

e) Estos grupos académicos -formados por intelectuales latinoamericanos (mexicanos, procedentes del cono sur principalmente), empezaron a consolidarse en las instituciones de educación superior del país, especialmente en aquellas ubicadas en la zona metropolitana, apelando por la incorporación de aportaciones teóricas que se caracterizaron por el rechazo de los paradigmas positivistas y neo-positivistas (propios de la corriente tecnologicista).

f) Es en este contexto y a partir del interjuego de los aspectos hasta ahora señalados que se inicia la producción del discurso crítico sobre el curriculum en México. Esta producción tanto en sus orígenes como ahora, se ha caracterizado por la incorporación de nuevas teorías en el campo de la educación. Esta incorporación no ha sido privativa del campo curricular, se ha consolidado y difundido al través de los centros de formación de profesores y de los espacios de investigación educativa y no así de los currícula dedicados a formar especialistas en el campo (licenciaturas, maestrías y doctorados).

Tal incorporación conceptual se constituye como una de las aportaciones más significativas en el campo de la educación.

Sin embargo, en esta aportación resalta como una ausencia básica la discusión sobre la teoría de la construcción del objeto en el campo educativo, esto es, del conocimiento y el análisis de la polémica acerca de la Teoría Pedagógica o Ciencia (s) de la Educación.

El énfasis se hace en la incorporación de las teorías del objeto, o sea, en las aportaciones conceptuales que permiten la comprensión de la problemática educativa desde nuevas perspectivas, y no así en las teorías de la construcción del objeto educativo (plano epistemológico). En este trabajo se sostiene que la ausencia señalada ha afectado al discurso crítico sobre el currículum, en cuanto a confusión conceptual se refiere.

Es en esta situación, producción conceptual, formación académica y contexto social, que se inicia la producción del discurso de corte crítico sobre el currículum en México y, es a partir de la comprensión de este contexto socio-institucional que pueden entenderse sus características en este momento, entre las cuales destaca la formulación precipitada de alternativas (signada por la necesidad de encontrar propuestas más acordes a la realidad social política y económica de nuestros países) y la confusión conceptual y contradictoria que se observa en sus elaboraciones (vinculadas principalmente a las características formativas de quienes en este campo trabajaban).

Sobre los trabajos llevados a cabo en este período Follari señala: "Asumimos como hipótesis que los esfuerzos por "dar respuesta" a la cuestión del currículum han llevado a un apresurado afán de proponer modelos alternativos, sin poseer a menudo suficiente fundamentación sobre sus límites epistemológicos y sociales. Esto implica el esfuerzo de que muchas de las propuestas pretendidamente alternativas sean a su vez nuevos modos de formalización opuestos y paralelos a los dominantes que reproducen implícitamente la modalidad de relación social que estos cristalizan. Por ejemplo, la mayoría de las investigaciones se siguen centrando en el momento de la planificación del currículum, momento "anterior" temporalmente y de hecho marginal a la práctica de los docentes". [Follari, 1982a; 50]

Es en este momento, en el cual se apuntalan y perfilan los aspectos centrales que han ido conformando el discurso curricular en México; en él se observan ciertas polémicas, críticas específicas, desarrollos curriculares complejos, experiencias de evaluación y rediseño curricular, etc. En seguida se señalan los que se han considerado más significativos, a riesgo de dejar al margen a alguno de ellos:

- Modelo curricular en la UAM-Xochimilco.
- Crítica al discurso de la Tecnología Educativa (Simposio UAM-Azacapotzalco y libro Tecnología Educativa Querétaro)
- Fundamentos de la Tecnología Educativa (Follari)
- Departamentalización (Follari)

- Crítica al diseño curricular por objetivos, énfasis en el contenido:

- . Papel del docente (ENEP-Iztacala UNAM)
- . Diseño de programas de estudio a partir de estructuras conceptuales (ENEP-Iztacala, ENEP-Zaragoza)
- . Evaluación y rediseño de planes de estudio con base en estructuras conceptuales. (ENEP-Zaragoza)

- Crítica al diseño curricular por objetivos; reconceptualización de la noción de objetivos y su vinculación con el acreditación, la evaluación y la calificación (Angel Díaz Barriga, CISE-UNAM)

- Perspectiva amplia de participación en los procesos curriculares (ENEP-Zaragoza UNAM).

- Polémica sobre la práctica profesional (UAM-Xochimilco-UAM Azcapotzalco).

- Noción de curriculum oculto (simposio Monterrey-Teófilo Guzmán)

C. 3er periodo.

Incorporación de la Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt)

y otros aportes. Reflexión autocrítica. (1982-3).

Si bien puede considerarse que esta etapa empieza a expresarse con cierta fuerza y claridad entre 1982 y 1983, ³³ su

gestación se encuentra en años anteriores y se vincula con las inquietudes y determinantes propias de la 2da. etapa. Podría afirmarse que priva en ella, una actividad de corte reflexivo-conceptual, en relación a las anteriores, en las cuales se formularon proyectos curriculares alternativos e innovadores (con mayor o menor grado de formalización conceptual, en cuanto a teoría curricular).

La crisis económica del país, la cual ahora tiende a agravarse, origina cambios severos en los rumbos de la política educativa estatal, un ejemplo claro en ello es el fracaso ante la imposibilidad de realización del "Plan Nacional de Educación Superior 1981-1991". En él se aprecia todavía cierto optimismo en cuanto al desarrollo económico del país, partes sustantivas del plan se apoyan en la prospectiva del desarrollo del producto interno bruto (PIB), en la línea de su eminente curva ascendente, de la superación de la crisis económica. "A partir de 1978 se dió una importante reactivación de la economía mexicana con la que finaliza -como lo expresa el Plan Global del Desarrollo- la etapa de superación de la crisis. El PIB creció 7.3% y 8.0% en 1978 y 1979, respectivamente; el PIB por habitante, por primera vez en cuatro años, tuvo un crecimiento positivo que llegó al orden del 4% en 1978 y 4.6% en 1979. (...) Ante este panorama, el punto básico de la estrategia de desarrollo, una vez reconstruida la capacidad de crecimiento de la economía nacional, es el de mantener altas tareas de crecimiento del producto nacional. Para la próxima --

década tales tasas deberán mantener un 7% u 8% de crecimiento anual, como se presupone en los diversos análisis que se hacen a lo largo de este documento que señala lineamientos generales para 1981-1991" (SEP-ANUIES: 1981;51 y 55). El desarrollo económico sufrió severos reveses que imposibilitaron prácticamente la realización de dicho plan y que obligaron a la reorientación de la política educativa estatal.

En el actual contexto de crisis, lejos se está de pensar y llevar a la práctica nuevas propuestas educativas, tal y como se dieron en la década de los 70.³⁵ Estas nuevas situaciones llaman la atención en esta etapa.

- el desarrollo concreto y específico de las propuestas educativas desarrolladas en la década de los 70 y su impacto en las instituciones de educación media-superior y superior en el país.
- cierta tendencia a la consolidación de grupos y espacios dedicados al campo curricular, en el contexto general del desarrollo del campo educativo en México, en los últimos lustros.³⁶

Es un momento en el cual, no sólo se observa un mayor grado de madurez en la reflexión, sino que las condiciones sociales y económicas en las que se encuentra el país, obligan a centrarse más en tareas relativas al análisis, a la reformulación y adecuación de los currícula, que a pensar en nuevos proyectos.

El desarrollo de las propuestas curriculares innovadoras y alternativas de la década de los 70 y su impacto a nivel nacional demanda, de diversas maneras, unas tareas de análisis, de evaluación, en relación a sus logros, a sus dificultades y a su pertinencia y posibilidades de desarrollo en el momento actual.

La reflexión iniciada en la década de los 70 va alcanzando niveles de madurez, al tiempo que tienden a consolidarse ciertos grupos de trabajo, en determinados espacios institucionales, así como otros permanecen sin lograr un desarrollo significativo o tienden definitivamente a desaparecer.

En este contexto general se desarrolla la tercera etapa del discurso sobre el curriculum en México, la cual se caracteriza por:

- Desarrollo y transformación de la crítica a la Tecnología Educativa (de la fase "ingenua" a la incorporación de la Teoría crítica). (Díaz Barriga: 1985b)
- Etapa de mayor madurez en la reflexión
- Análisis de los resultados obtenidos
- Crítica y autocrítica de lo alcanzado
- Recuperación del sentido histórico al interior del campo

- Recuperación incipiente de la capacidad negativo-constructiva en el pensamiento educativo.
- Influencia (aún incipiente) de los teóricos de la Nueva Sociología de la Educación y del movimiento reconceptualista.
- Énfasis en el análisis curricular a través del estudio de la práctica cotidiana. Influencia de ópticas etnográficas en el campo del curriculum
- Tendencia a la consolidación de espacios y grupos de trabajo dedicados al campo curricular. Énfasis en la lucha por los espacios socio-académicos.
- Crisis en la relación constructor del discurso -protagonista- escucha: la conformación del mito del curriculum.

Dos eventos son centrales en cuanto a la expresión del florecimiento de esta etapa.

El "Encuentro sobre Diseño Curricular" realizado en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón de la UNAM, en 1982 y el "Simposio sobre experiencias curriculares en la última década" organizado por el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Instituto Politécnico Nacional, en 1983.

Si bien los trabajos que se presentaron en estos eventos no pueden considerarse en su totalidad como expresiones de esta etapa del desarrollo sobre el discurso del curriculum en Mé

xico, cabe señalar que en ellos se encuentran algunos de los trabajos más representativos.³⁷

En este momento es posible diferenciar, en las expresiones de esta etapa, como rasgos comunes la crítica a una racionalidad dominante en el campo del currículum y es posible empezar a identificar ciertas características que tienden a agrupar estas reflexiones en dos vertientes. Aquellas cuyo sustento teórico mantiene una preocupación histórico-social, así como una seria preocupación por las determinantes político-sociales de las propuestas curriculares y el carácter político-social de la práctica educativa y aquellas que han dejado de lado estos aspectos, o bien los trabajan de manera implícita e indirecta.³⁸

Algunos de los aportes más significativos en esta etapa, son:

- Intentos por develar el origen y desarrollo del campo curricular. Reconstrucción histórico-conceptual. (ENEP-Zaragoza UNAM: González Gaudiano; CISE-CESU: Angel Díaz Barriga; ENEP Iztacala: Furlán/Pasillas).
- Revisión autores clásicos currículum (ENEP-Zaragoza-UNAM: González Gaudiano; CISE-UNAM: Angel Díaz Barriga; ENEP-Iztacala: Furlán; DIE: Eduardo Remedí).

- Currículum formal y currículum vivido (Furlán/ENEP Iztacala)

- Autocríticas (Glazman e Ibarrola) (Simposio "Experiencias curriculares...)
- Crítica a la búsqueda del modelo (Furián/"Experiencias curriculares...)
- Importancia del Sujeto (Follari/Experiencias curriculares...)
- Currículum como práctica social (Follari "Encuentro sobre Diseño...)
- Currículum-Formación docente (ENEP Zaragoza:Leticia Morales)
- Importancia de la explicitación de referentes teóricos (CESU: de Alba)
- Conformación del mito del currículum (CESU:de Alba).
- Imposibilidad del desarrollo del discurso curricular (Díaz Barriga:CESU).

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Díaz Barriga, Angel
"La evolución del discurso curricular en México (1970-1982)
El caso de la educación superior y universitaria" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV No. 2 1985 México D.F. pp. 67-79

FORMALIZACIÓN DEL MODELO CURRICULAR

- Se da en el contexto de las políticas de modernización de la Universidad Mexicana:
 - modernizar al país y darle un foz científica
 - necesidad del estado de reordenar sus espacios de consenso y legitimación social.
- Transferencia de los planteamientos "científicos" de la pedagogía estadounidense, forma parte de los planes estratégicos de los EUA para consolidar sus espacios de hegemonía a nivel ideológico.
- La difusión y aceptación de los presupuestos centralista de la pedagogía norteamericana permite difundir y fincar los valores ideológicos del imperialismo norteamericano, tales como sociedad democrática, eficiencia personal e institucional, etc.
- Organización departamental vs. Escuelas y Facultades (UAM's, etc.)
- Orden técnico-racional que permite un control de las instituciones educativas "libro de conflictos de orden político"
- Renovación lenguaje educativo: centros (universitarios) de formación de profesores.
- Visión técnico-proscriptiva:
 - formulación de objetivos, determinación estrategias de instrucción y procedimientos para la construcción de un test objetivo.
 - establecimiento de necesidades (diagnóstico de necesidades), de terminación de "perfiles" y procedimientos para el ordenamiento del contenido de los planes de estudio, de carácter aritmético: técnica morganov y teoría de gráficos (grafos).
- Aspectos fundamentales que subsisten:
 - la problemática curricular es fundamentalmente de orden técnico (soluciones casi "mágicas")
 - por lo que, es necesario estudiar las alternativas técnicas que se siguen en los EUA.

→
Continúa 1

GENERACIÓN DE ALTERNATIVAS AL MODELO

- Propuestas curriculares innovadoras de mayor importancia a operación conceptual:
- a) si bien no se llega a conformar una curricular, la reflexión en conjunto de estudio, posibilita PRÁCTICAS INÚCERFERENTES.
 - b) contradicción básica: trabajar con el estadounidense (en la necesidad de mantener sus propuestas)
- Modelo curricular explícitamente alternativo (tanto en la formulación conceptual como en la práctica).
- "Una caracterización a la que responden tres descritas (aquí), es similar a lo accio pasado entre representantes de la didáctica clásica y los representantes de lo didáctica activa".
- "El conjunto de experiencias curriculares, que se desvinculada del proceso de modelos universitarias y, por tanto, de las cas que marcaron esta etapa" (p. 75).

Follari, Roberto
"Respuesta al documento sobre Desarrollo Curricular" en *Foro Universitario* No. 18 STUAN, México, 1982, pp. 48-53.

FORMALIZACIÓN TECNOCRÁTICA

Traducción directa de los modelos

- Desarrollo del capitalismo avanzado exige progresiva racionalización formal de todas las actividades del aparato productivo y reproductivo, incluyendo el educativo. Fines:
 - a) control disciplinario de las prácticas sociales para que no escapen a las necesidades del sistema.
 - b) constitución conciencia "positiva" y productivista que evite surgimiento de posiciones críticas
 - c) Orientación actividades formativas a necesidades aparato productivo.
- "Es dentro de estas determinaciones que se puede entender la formalización sobre el desarrollo curricular surgida en los planes centrales en la década de los 60 y "racional" en los nuestros desde comienzos de los 70" (p. 49).

Y RESPUESTA FORMALIZANTE

Modelos alternativos (afán aversurado)

- "... asumimos acuerdos con los propósitos ruptura del círculo de la reproducción de ciones sociales establecidas que animan a los (los modelos alternativos)" (p. 50)
- Hipótesis: "... los esfuerzos por "dar voz" a la cuestión del curriculum han llevado a cada afán de proponer modelos alternativo acor a menudo suficiente fundamentación: límites epistemológicos y sociales. Este ol' equivoco de que muchas de las propuestas alternativas sean a su vez nup de formalización: opuestos y paralelos a los, que reproducen implícitamente la relación social que estos cristalizan" (
- 1.- Práctica profesional: la alternativa tonte.
- 2.- Sistema modular
- 3.- Interdisciplinariedad

de Alba Alicia
"Conformación conceptual del campo de la evaluación curricular." *CEHU-UNAM México 1986* (mecanograma) 54 p.

Primer período. Influencia hegemónica del pensamiento norteamericano. Auge de la Tecnología Educativa (décadas de los 60 y 70).

- Surgimiento de centros y núcleos dedicados a la formación de recursos humanos para la educación. Centro de Didáctica, Nuevos Modelos de Enseñanza y Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATEPS), entre los más importantes.
- Transferencia de la Tecnología Educativa a los países latinoamericanos. Hegemonía del pensamiento tecnocrático.
- Pérdida de la capacidad negativa (en sentido hegeliano) del pensamiento educativo en México.
- Búsqueda del "modelo" en el campo curricular. (ahistórico y conceptual, pero eficiente y eficaz).

Segundo período. Génesis del discurso crítico. Fase contestataria. Alternativas (60 años y la década de los 70 y principios de la de los 80).

- Formulación de un discurso contestatario al de la Tecnología Educativa.
- Formulación "precipitada" de alternativas
- Énfasis en la fase del diseño
- Cierta confusión conceptual
- Fuentes centrales
 - Seminario Análisis del desarrollo de la Tecnología Educativa. ENEP Iztaacala UNAM, 1979
 - Encuentro sobre Diseño Curricular. ENEP-Aragón UNAM 1982.
 - Simposio sobre experiencias curriculares en la década pasada. DIE-CHIVESTAV-IPU 1983.

El proceso de modernización de la Universidad en el campo científico y tecnológico requiere de un consenso y la participación de los actores involucrados. Los planes estratégicos de los EUA han sido una herramienta a nivel ideológico. Los presupuestos centrales de la pedagogía fundir y fincar los valores ideológicos, tales como sociedad democrática, institucional, etc. Escuelas y facultades (UAN's, etc.) requieren un control de las instituciones de orden político. Los centros (universitarios) de formación requieren estrategias de instrucción constructiva de un tipo objetivo, tales como (diagnóstico de necesidades), de procedimientos para el ordenamiento de estudio, de carácter aritmético: los gráficos (grafos). Existen: los fundamentos de orden técnico para evaluar las alternativas técnicas que

Propuestas curriculares innovadoras de mayor importancia a operación conceptual:

- a) si bien no se llega a conformar una construcción teórica de lo curricular, la reflexión en conjunto sobre los nuevos planes de estudio posibilita PRÁCTICAS EDUCATIVAS CUALITATIVAMENTE DIFERENTES.
- b) contradicción básica: trabajar con elementos de la pedagogía estadounidense (un la necesidad de buscar elementos para fundamentar sus propuestas)

Modelo curricular explícitamente alternativo (tanto en la formulación conceptual como en la práctica):

"Una caracterización a la que responden las problemáticas curriculares descritas (aquí), es similar a lo acontecido a finales del siglo pasado entre representantes de la didáctica tradicional (o didáctica clásica) y los representantes del movimiento escuela nueva (o didáctica activa)".

"El conjunto de experiencias curriculares descritas (...), no se encuentra desvinculado del proceso de modernización de las instituciones universitarias y, por tanto, de las características tecnocráticas que marcaron esta etapa" (p. 75).

Desarrollo y transformación de la crítica a la Tecnología Educativa (atrapa de la ingenua a la incorporación de la Teoría Crítica).

- Etapa de mayor reflexión
- Análisis de resultados obtenidos
- Crítica y auto-crítica de lo alcanzado

Se genera a partir de 1979 y se muestra creciente después 1982:

- Seminario "Análisis del discurso de la Tecnología Educativa" - Valstein 1979
- Simposio sobre alternativas universitarias 1979
- Encuentro sobre Diseño Curricular ENE-Arayón UNAM 1982.
- Simposio sobre experiencias curriculares en la última década DIE-CTH ESTAV-IPN 1983.

CRITICA

82.

Y RESPUESTA FORMALIZANTE

83.

Modelos alternativos (aún apresurado)

El proceso exige progresiva racionalización del aparato productivo y reproductivo de las prácticas sociales para su adecuación a las necesidades del sistema. Se genera "positiva" y productivista que se posiciona crítica. Se buscan alternativas a necesidades del aparato que se puede entender la formalización surgida en los países centrales en los nuestros desde comienzos de los

"...asumimos acuerdos con los propósitos básicos de ruptura del círculo de la reproducción de las relaciones sociales establecidas que animan esos intentos (los modelos alternativos)" (p. 50)

Hipótesis: "...los esfuerzos por "dar respuesta" a la cuestión del currículo han llevado a un apresurado afán de proponer modelos alternativos, sin poseer a menudo suficiente fundamentación sobre sus límites epistemológicos y sociales. Esto implica el equivoco de que muchas de las propuestas pretendidamente alternativas sean a su vez nuevos modos de formalización opuestos y paralelos a los dominantes, que reproduzcan implícitamente la modalidad de relación social que estos cristalizan" (p. 50).

- 1.- Práctica profesional: la alternativa inexistente.
- 2.- Sistema modular
- 3.- Interdisciplinariedad

En el primer período (norte-americano, años de los 60 y 70).

dedicados a la formación de recursos de Didáctica, Nuevos Métodos de Enseñanza, Tecnología Educativa para la Salud

activa a los países latinoamericanos, productivista.

(con sentido hegeliano) del pensamiento curricular. (ahistórico y conceptual)

Segundo período. Génesis del discurso crítico. Fase contestataria. Alternativas (61 años y la década de los 70 y principios de la de los 80).

- Formulación de un discurso contestatario al de la Tecnología Educativa.
- Formulación "precipitada" de alternativas
- Énfasis en la fase del discurso
- Clara confusión conceptual
- Fuentes centrales

- Seminario Análisis del discurso de la Tecnología Educativa. ENEP Iztacala UNAM, 1979
- Encuentro sobre Diseño Curricular. ENEP-Arayón UNAM 1982.
- Simposio sobre experiencias curriculares en la última década pasada. DIE-CTH ESTAV-IPN 1983.

Tercer período - segunda mitad de la década de los 80.

- Incorporación de la Teoría Crítica (Esc. de Frankfurt), de recuperación del sentido histórico al interior del campo.
- Recuperación incipiente de la capacidad negativa constructiva en el pensamiento educativo.
- Influencia incipiente de los teóricos de la Nueva Sociología de la Educación y de los reconceptualistas.
- Énfasis en el desarrollo de los currículos a través de la práctica cotidiana.

3.2 Análisis de la problemática curricular en México: hacia la refuncionalización circular o la transformación profunda

Una vez que hemos planteado una panorámica general del desarrollo del campo del curriculum en México, en este apartado pretendemos llevar a cabo una tarea analítica que nos permita tener una mejor comprensión de la problemática que hoy día se vive en este y por tanto de los retos y tareas que enfrenta. Por tanto, es importante su análisis, para lo cual es conveniente tener presentes dos aspectos o dimensiones del mismo:

- la concepción del campo del curriculum en cuanto a la formulación de propuestas que, con diversos grados de apego a la propuesta original, se han desarrollado en las instituciones educativas del país, principalmente en las de educación media-superior y superior.
- la concepción del campo del curriculum en cuanto al origen y el desarrollo del mismo como un espacio de reflexión, de conceptualización, de análisis.³⁹

En el desarrollo del campo del curriculum en México puede observarse, una interrelación directa o indirecta entre ambas dimensiones.

Los casos en los que se observa una interrelación directa son, por ejemplo, el curriculum del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y la propuesta curricular de la Universidad Autónoma Metropolitana, específicamente la del plantel Xochimilco.

Los casos en los cuales se observa una interrelación indirecta entre desarrollo discursivo y prácticas educativas, son aquellas en los cuales se replantearon y analizaron diversos aspectos del campo del curriculum vinculados con aspectos prácticos y teóricos fundamentalmente, en donde la actividad teórica adquirió niveles considerables de autonomía en relación a la práctica, afectando a ésta de modo no directo ni mecánico. En síntesis, este tipo de interrelación se refiere al desarrollo del discurso y su incidencia en las prácticas educativas. Dicho desarrollo podría de manera sucinta expresarse de la siguiente manera: "se critica el diseño curricular por objetivos; se propone el trabajo de programación a partir de las estructuras conceptuales; en esta tarea, se subraya el papel del docente; se intenta la reconceptualización de la noción misma de objetivos y de su vinculación con el problema de la acreditación y la evaluación; el modelo curricular de las UAM's (especialmente el modelo Xochimilco) impacta de manera significativa al campo; destaca la discusión sobre las diversas ho

ciones de práctica profesional entre la UAM Azcapotzalco y la UAM Xochimilco; el plan A-36 de medicina impacta también al campo curricular; se desarrollan intentos para trabajar desde una perspectiva amplia de participación en los procesos curriculares; se lleva a cabo una relectura de los autores clásicos del curriculum (específicamente Tyler y Tabá); se expresan de manera incipiente algunos intentos por develar el origen y desarrollo del campo a partir de su reconstrucción histórico-conceptual; se habla de curriculum oculto; se elaboran autocríticas por parte de algunos autores; se incorpora la perspectiva del análisis de lo cotidiano al campo del curriculum en educación superior; se cuestiona la búsqueda del modelo; se postula la importancia del sujeto; se reconoce al curriculum como una práctica social; se trabaja sobre la relación entre el curriculum y la formación docente; se empieza a hablar de la construcción del sentido; se comienza a señalar la imposibilidad del desarrollo del discurso curricular, se señala su agotamiento". (de Alba:1987:2-3).

Estos dos tipos de interrelaciones (directa o indirecta), entre desarrollos discursivos y prácticas curriculares no se observan a su vez, en estado puro, aunque sea posible diferenciarlos a nivel general.

Las múltiples interrelaciones entre desarrollos discursivos y prácticas curriculares, así como al interior de cada una de estas, permiten afirmar que, en este momento, el campo del currículum se encuentra en crisis, toda vez que el conflicto en el campo ha llegado a un momento en el cual se percibe, además de cierta inseguridad, una profunda insatisfacción y una creciente preocupación ante las demandas -implícitas y explícitas- que se le hacen a lo curricular.

El discurso crítico se ha ido agotando antes de lograr cierto arraigo en las prácticas educativas. En realidad, ha confrontado desde su nacimiento, el conflicto de su dificultad para superar un momento énfaticamente fúlgido y arribar hacia planteamientos de carácter más constructivo. Cuando lo ha hecho ha caído en muchas ocasiones en aquello que censuraba.

El discurso tecnocrático ha intentado retomar aspectos del discurso crítico, refuncionalizándolos al interior de su propia lógica. Si bien en el plano discursivo ha sido fuertemente criticado y en cierto sentido superado, su arraigo en la práctica de las instituciones de Educación Superior del país, es aún muy fuerte.

En la práctica ¿qué sucede?

La práctica dominante sigue siendo aquella que se caracteriza -entre otras cuestiones importantes- porque la elaboración y evaluación de los currícula sigue estando en unas cuantas manos, así por la ausencia de investigaciones, análisis y reflexiones sobre la vida escolar generada en torno al currículum (Currículum vivido, realidad curricular);⁴⁰ aunque también es cierto que se han multiplicado los espacios institucionales que dan cabida a equipos y especialistas dedicados a lo curricular. Es decir, en las instituciones educativas se han incrementado las prácticas profesionales, en relación con las prácticas escolares y educativas en general. De tal forma que nos encontramos con instituciones educativas atravesadas por prácticas escolares y prácticas profesionales dedicadas al campo curricular o en estrecha vinculación con éste.

Todo lo anterior se dirige hacia el sostenimiento de la -- afirmación inicial sobre el campo, en cuanto a su complejidad e innegabilidad. Sin embargo, cabría preguntarse: ¿A qué se debe tal complejidad? ¿Por qué es innegable la existencia del campo? y sobre todo ¿Cuál es su estado actual y cuáles sus perspectivas de desarrollo? ¿Cuáles son los grandes retos que hoy enfrenta?

La pretensión de aportar elementos en relación con estos interrogantes desde una sola arista analítica sería tan parcial e incompleto, como ambicioso y probablemente poco significativo. lo sería intentar agotar el análisis en todas las dimensiones de su complejidad. Por ello, el propósito que se plantea es el de una revisión, de limitadas y concretas dimensiones, de algunos elementos en torno a tales interrogantes, al través de la revisión de ciertos aspectos y relaciones, íntimamente vinculados entre sí y con alguno o varios de aquellos. Se abordan de modo específico con el fin de marcar ciertos énfasis, para posteriormente llevar a cabo un esfuerzo en cuanto a la presentación del desarrollo del campo en diversos períodos o etapas.

El énfasis en México. Uno de los focos del debate.

Hemos afirmado que el énfasis en México es más de carácter político-académico, que geográfico-nacionalista. Sin embargo, se considera importante subrayar esta idea y detenerse en ella de manera reflexiva y analítica.

Las condiciones económicas, políticas y sociales de los últimos lustros en América Latina, y en México, de manera particular, han sido ampliamente estudiadas, no así algunas de las implicaciones de estas condiciones en el desarrollo del campo curricular, en sus aspectos conceptuales, teóricos y en su incidencia en los procesos concretos, en la transformación de las

prácticas educativas. Este campo se ha visto atravesado por éstas condiciones, al través de mediaciones particulares. De éstas condiciones mediadas, cabe destacar las siguientes:

La incorporación de la Tecnología Educativa en América Latina, se realizó al través de proyectos multilaterales de transferencia. En éstos se llevaron a cabo acciones en las cuales se reunieron educadores latinoamericanos de distintos países. Al margen del efecto esperado por Estados Unidos -como país central cuya influencia ha sido dominante en latinoamerica-, se propició el conocimiento y el trato entre estos educadores. Esta situación, entre otras, propició que al haber establecido relaciones académicas, se incorporaran específicamente al campo educativo, como ya se mencionó, un gran número de educadores latinoamericanos (principalmente del cono sur), en la década de los 70, ante el exilio al que se vieron obligados por los golpes militares, toda vez que esta situación forzó la salida de diversos profesionistas e intelectuales.

Por otro lado, los especialistas en educación egresados de las universidades mexicanas ante la Tecnología Educativa, intentaron una distancia crítica. Se reunieron en seminarios de discusión y análisis, principalmente en algunos centros de formación de profesores y de investigación educativa. Fue en estos espacios académicos que se dieron las condiciones para la con-

formación de equipos de trabajo dedicados al análisis de los --
 planteamientos curriculares. Y fueron estos espacios académi--
 cos democráticos y críticos los que dieron cabida a los educado
 res latinoamericanos a los que --
 nos hemos referido. En estos seminarios, la distancia crítica
 lo educativo a partir de un análisis social amplio (y en algu--
 nas ocasiones psicológico) se constituyeron como el germen y la
 posibilidad de desarrollo en la década pasada y durante ésta de
 cierto pensamiento educativo latinoamericano. Este, si bien -
 aún se encuentra en construcción y su presencia es incipiente,
 es la cuna del discurso crítico en el campo del curriculum. -
 Aunado a lo anterior, se encuentra el flujo editorial, el cual
 se intensificó, en la década de los setenta y se mantuvo hasta
 antes de la crisis del 82, a partir de la cual, se enfrenta nue
 vamente un serio problema en México.

Hoy en día, las condiciones han cambiado, el carácter lati-
 noamericano del discurso crítico producido en México puede afir-
 marse o bien diluirse. Ahora no se quieren aventurar hipótesis
 sobre su destino, simplemente destacar el por qué del énfasis
 en México, como el espacio político-social en el cual el debate
 sobre el curriculum se ha dado, a partir de sus condiciones hig
 tórico-sociales y políticas de posibilidad.

Seguramente por las condiciones de subordinación y dependencia en las que se encuentran nuestros países aunados a la problemática del polémico y acelerado avance teórico en el campo de la educación y principalmente de los escasos o prácticamente nulos espacios de difusión en el plano internacional, lo que aquí se ha afirmado, es desconocido o ignorado por los pensadores del primer mundo, quienes hasta ahora no han considerado entre los focos del debate sobre el curriculum a México ni a ningún otro país de América Latina o de alguna otra región del tercer mundo. ⁴² Esto no contiene un reclamo directo, es consecuencia del desarrollo desequilibrado y desigual inherente a este momento histórico. En caso de haber reclamo, éste se inscribe en una óptica estructural. Lo cierto es que México ha sido la sede político-académica de un discurso de corte crítico, que ha afectado de distintas maneras a las prácticas curriculares que se desarrollan en nuestras propias instituciones educativas y en las de algunos otros países latinoamericanos.

La crisis del campo curricular

Por las condiciones aludidas anteriormente -y seguramente por otras que aquí no se han considerado- hacia finales de la década de los 70, se genera la señalada corriente crítica, en nuestro pensamiento educativo, de manera particular en el campo del curriculum. En el centro de las inquietudes de esta postura crítica, se encuentra la pobreza explicativa de los paradigmas tecnologicistas en relación a los severos problemas educativos que se enfrentan en nuestros países.

Situaciones similares se han presentado siempre que se produce una ruptura en el campo del currículum, esto seguramente porque éste es parte del tejido social, y en él se expresan y desarrollan a través de múltiples mediaciones, las contradicciones sociales amplias. Esto es, al estar estrechamente vinculado cualquier currículum con las estructuras y relaciones sociales, es partícipe de las crisis que en el conjunto social se producen. Así, por ejemplo, la incorporación de los científicos al campo del diseño curricular en los Estados Unidos, en la década de los 60, responde a las necesidades hegemónicas del proyecto político-social de este país, de acuerdo al lugar dominante que ocupa -después de las guerras mundiales- en el orden internacional.

Sin embargo, también en los países del primer mundo, el paradigma tecnologicista empieza a considerarse insuficiente en el campo curricular, de tal forma que se desarrolla una severa crítica. Hacia fines de la década de los 70, el campo es declarado moribundo, muerto. [Schwab:1969] Ante este drástico destino, se surge una nueva corriente, la cual intenta re-pensar, re-conceptualizar, desde paradigmas más fructíferos, los problemas del campo. Inglaterra y Estados Unidos son los focos principales de tal reconceptualización. Esta tendencia ha alcanzado un desarrollo muy importante; no obstante, por el debilitamiento del flujo editorial hacia México -entre otras razones centrales- es hasta hace unos tres o cuatro años que en algunos centros aca-

démicos esta corriente se empiezo a conocer. Si bien, esto merece algunas consideraciones específicas que después se desarrollan, por ahora lo que se quiere destacar es la relativa independencia entre el origen y el desarrollo del discurso crítico en México y la corriente reconceptualista desarrollada en Inglaterra y España. Es interesante observar que existe una cierta coincidencia en las fuentes a partir de las cuales se "crítica" o bien se "reconceptualiza" en el campo del currículum. Estas fuentes comunes son la Escuela de Frankfurt, los aportes gramscianos en el análisis de la educación, elementos del Psicoanálisis y otros aportes de corte neomarxista y fenomenológico. Esto es, se observa la emergencia de la crisis en el campo del currículum, hacia finales de la década de los 70, tanto en países altamente desarrollados, como Estados Unidos e Inglaterra, así como en países dependientes y poco desarrollados, como el nuestro.

El encontrar los aspectos coincidentes en el surgimiento de tal crisis en contextos sociales, políticos y económicos tan dispares es motivo de un estudio específico, lo que ahora interesa es reconocer el surgimiento y desarrollo de un discurso curricular crítico en México, por espacio de una década; así como incorporar, de manera crítica y cautelosa, los aportes de la tendencia reconceptualista, en este momento, en el cual se encuentran en crisis dos discursos curriculares.

La crisis del campo en México, afecta -por diversas razones- al discurso tecnologicista y al discurso crítico. En el contexto de esta crisis, cabe destacar los siguientes aspectos: la ausencia del análisis de la problemática teórico-epistemológica del campo educativo en general y su ineludible relación con la del curriculum; las implicaciones de la tendencia tecnologicista y del ahistoricismo que ésta propicia; el problema de la formación de los miembros de los equipos dedicados a lo curricular, así como de los especialistas del campo; la relación entre constructor del discurso-protagonista; la ausencia de análisis particulares -que permitan comprender la complejidad de los distintos curricula-, en esto es relevante en el momento actual el análisis de la problemática de la producción y difusión de apor~~tes~~tes conceptuales; el intercambio y análisis de experiencias; la ausencia de reflexión y elaboración sobre la dimensión metodológica desde una perspectiva crítica; y las implicaciones de la -insauración del nuevo modelo de desarrollo económico, a partir de la tercera revolución industrial (microelectrónica, robótica, industria ligera, etc.)

En cuanto a la ausencia del análisis de la problemática teórico-epistemológica, es básico reconocer que constituye una ausencia-generalizada en el país, incluso dentro de los centros de investigación educativa. Sus repercusiones en el campo del curriculum son serias, en la medida en que los cambios y aportaciones carecen de una contextualización teórico-epistemológica consistente. En este plano, se tiene claridad en cuanto a un de

sacuerdo básico con los postulados empíricos-analíticos y se ubican las teorías más importantes, a partir de las cuales, se critica y se intenta la formulación de mejores explicaciones.

Sin embargo, la relación de este campo específico (currículum) con el origen y el desarrollo de la polémica sobre la Teoría Pedagógica o Ciencias de la Educación es hasta ahora una lamentable ausencia que lo hace frágil y hasta cierto punto incomprendible.

Es sobre la tendencia tecnologicista que se han realizado los análisis más exhaustivos y profundos, no se ahondará en ellos, sólo se subraya su relación con la carencia de análisis que permitan una comprensión profunda de los problemas de este campo. En vez de esto se propician (en esta tendencia), análisis simplistas y mecanicistas, carentes de un sustento teórico y apegados a los distintos modelos que se han difundido (los cuales, en sus aspectos centrales, son similares).

En relación a lo anterior, se ha trabajado desde hace algunos años el problema de la historicización de los currículos; sin embargo, es reciente o bien marginal y desconocida, la preocupación por la historicización del campo como tal. Se había estado trabajando a los autores desde la perspectiva del complejo conceptual que desarrollan y sólo de manera tangencial se había hecho referencia a la inserción de tales complejos.

Otro factor importante ha sido la incorporación de profesionistas de los más diversos campos, al campo educativo. Esto se propicia, entre otras razones por la coincidencia en las universidades y demás instituciones de educación superior del país, - de diversos profesionistas, que incluso ocupan cargos académico-administrativos y por ende que en múltiples ocasiones acceden al campo del curriculum de manera fortuita, así como por la asunción de la docencia como práctica profesional central. Aunado a lo anterior se observa todavía hoy en día -aunque con diversos grados de intensidad y matices- una fuerte problemática formativa en los pedagogos y demás profesionistas especializados en el campo educativo. Esto se debe a un problema estructural básico en los curricula dedicados a su formación.

Lo cierto es que este grave problema formativo tiene serias repercusiones en las prácticas de diseño, instrumentación análisis, evaluación e investigación curricular. En general podría afirmarse que, el carácter de elementos formativos básicos, impide "ver" la problemática curricular en sus aspectos generales y particulares, de tal forma que se asumen de manera mecánica y acrítica los múltiples discursos sobre el curriculum (de corte tecnologicista o crítico), al tiempo que se abandonan ante la presencia de cualquier voz que, cuando menos en apariencia, resulte más atractiva y prometedora.

Como ejemplo de este grave problema formativo podría señalarse que ante un listado de decenas o cientos de materiales

sobre curriculum, un número considerable de miembros del campo se sentiría literalmente perdido en cuanto a reconocer la pertinencia teórica de éstos. Cabe insistir, la formación es fundamental, principalmente para quienes trabajan en los procesos curriculares concretos, aunque en algunos casos también para quienes investigan sobre tales procesos y sus fundamentos, ya que, si bien es cierto que en los investigadores y demás especialistas sobre el curriculum, esta problemática se atenúa, en muchos casos se encuentra presente.

En estrecha relación con el aspecto anterior y con otros de determinantes, se encuentra la relación constructor de la palabra-protagonista, refiriéndose específicamente al discurso crítico. Este se ha desarrollado en los últimos diez años de manera múltiple y vertiginosa, cambiando incesantemente sus rumbos. El énfasis se ha puesto en los contenidos en oposición a los objetivos, en la participación de los distintos sectores, en el carácter de las prácticas profesionales, en la crítica al modelo, en la importancia del sujeto, etc.

;

Los protagonistas (maestros, autoridades y, ocasionalmente, el sector estudiantil) se han encontrado en el centro de una verdadera vorágine discursiva, el problema formativo ha sido un factor determinante para que los protagonistas se fueran transformando de fieles seguidores más que del discurso, de sus exponentes individuales incorporando de manera dogmática, acrítica y doctrinal los bruscos cambios producidos en los propios discursos

Por su parte, el constructor de la palabra, se ha encontrado en los últimos diez años en un campo que le exige poner más atención en la construcción, legitimación y consolidación de espacios, que en el diálogo, tanto en el plano conceptual -- (con otros constructores de la palabra) como en la intención de la comunicación con los protagonistas del proceso educativo. Esto ha originado la configuración de un mito sobre el currículum en el espacio del discurso crítico.

La ausencia de análisis particulares --que permitan comprender mejor los distintos currícula-- es uno de los problemas más serios al interior de la corriente crítica. Esta ha generado aportaciones generales, que abren la discusión sobre algún aspecto, sobre una relación particular; sin embargo, tienden a quedarse en ese primer nivel y en muy escasas ocasiones, logran explicar aspectos concretos y particulares de los currícula.

Esto puede verse desde una doble perspectiva. Por un lado, se incorporan configuraciones teóricas en relación a nuestros problemas educativos, que explican realidades distintas, pero que no en todos los casos logran explicar la nuestra. Por otro lado, cuando se logra tener un buen basamento conceptual, éste se emplea para iniciar la discusión --como ya se señaló-- y no así para lograr la comprensión de las particularidades de nuestras problemáticas, a la luz de tales visiones críticas. Así, por ejemplo se trabaja con la noción de vinculación con las grandes mayorías del país, sin analizar las mediaciones de cada caso, -

para ubicar tal vinculación en los currícula de carreras como - química o física, en los cuales, cuando menos aparen- temente, no se aprecia tal fácilmente o se percibe de manera for- zada... Esto es, cuando se habla de relación-universidad-socie- dad, o de la importancia de la dimensión institucional en lo cu- rricular, etc. es importante llegar a análisis concretos y par- ticulares, de tal forma que se puedan ir comprendiendo las diver- sas problemáticas de los currícula que se trabajan, así como la problemática específica del campo. En esta línea cobra un lugar relevante, el análisis de las implicaciones de la reconversión industrial en el curriculum.

El nuevo modelo de desarrollo económico, que se ha ido ins- taurando a partir de la tercera revolución industrial (microelec- trónica), está obligando a la transformación de los currícula. El análisis de este aspecto se presenta como prioritario. Lo - que hace algunos años se planteó como esencial de una formación universitaria (la formación teórica básica) desde la perspecti- va del discurso crítico, hoy es demandado por las exigencias de nuevo modelo de desarrollo.

Habrá que aguzar el análisis y será necesario tener cautela para lograr un avance en este aspecto, abordando los demás pro- blemas del campo; de no ser así, se tiene el riesgo de asumir

esto más como una moda, como un cambio de rumbo -conservador del mito- que como un reto prioritario del campo.

En la problemática de la producción en el campo, la difusión de los aportes y el intercambio de experiencias es débil en la actual crisis del currículum en nuestro país. Es válido afirmar que la producción conceptual en este campo se produce en estrecha relación con las grandes tendencias del pensamiento occidental, por lo que, es necesario hallarse en los avances más significativos que se producen en las ciencias sociales o humanas. La situación se ha acentuado a partir del 92, debido a la reducción del flujo editorial hacia el país, lo cual ha propiciado, entre otras cuestiones, el ocultamiento de ciertas fuentes en el campo. Esto desde luego se vincula con la problemática señalada, en cuanto a construir, legitimar y consolidar espacios socio-institucionales, ya que en la medida en que el saber (el saber curricular) se encuentra en determinadas manos, éstas tienen el poder que dicho saber les otorga.

Algo similar sucede con la difusión de los aportes conceptuales específicos producidos en México; en este caso se produce el ocultamiento o bien la circulación restringida de los trabajos editoriales propios del medio. Esta ausencia se observa desde luego en el plano internacional y en el nacional, tanto en lo referido a la discusión entre especialistas como a la divulgación de las contribuciones.

El intercambio de experiencias es débil, ya que los foros se han centrado más en los aspectos conceptual-críticos; sin

embargo, se observa un enriquecimiento en este sentido. La ausencia de reflexión y elaboración sobre la dimensión metodológica desde una perspectiva crítica, es probablemente el obstáculo más serio para apartarse de una lógica lineal, en la cual, se derivan con relativa facilidad los aspectos metodológicos y técnicos. La privilegación de la técnica ha sido una constante.

En síntesis, cabe señalar que la crisis del campo curricular se expresa y desarrolla tanto en relación a la problemática que en sí se aborda, como a la consistencia y legitimidad del mismo.

3. Acootaciones sobre la noción de curriculum

Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada⁴³ e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.⁴⁴ Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

3.1 Acerca de la síntesis de elementos culturales que conforman la propuesta curricular.

Considerar este aspecto da la impresión, en un primer momento, de encontrarse ante una enorme mesa en la cual se observan totalmente desordenadas las piezas de un magno rompecabezas.

Aunque, en un primer momento, esta síntesis de elementos culturales se nos presenta de manera aparentemente caótica, ello se debe a su pertenencia a las distintas formaciones socio-culturales que actúan en una determinada nación y entre las nociones. La comparación nos permite la posibilidad del análisis de la diversidad y sus relaciones de hegemonía y resistencia en la conformación estructural y el devenir de un curriculum determinado.

Tal situación, en muchas ocasiones contradictoria, nos permite comprender por qué es difícil concebir al curriculum como un sistema congruente y articulado, al tiempo que permite visualizarlo como una totalidad en cuya integración se presentan las contradicciones, el juego de negociaciones e imposiciones. La síntesis implica el carácter de lucha (expresada de muy distintas maneras) que se desarrolla tanto en la conformación inicial de un curriculum como en su desarrollo y evaluación.

De tal forma que, si bien en un curriculum se incorporan los elementos culturales que se han considerado valiosos, esta consideración es la que sostiene o sostienen los grupos dominantes de una sociedad; sin embargo, en un curriculum se expresan,

aunque ocupando diferentes espacios en los planos estructural-formal y procesual práctico, los elementos culturales que logran incorporarse en dicha síntesis, pertenecientes a otros -- grupos socioculturales que se encuentran en distintos órdenes de subordinación. En términos de Bourdieu [1970] el currículum es un arbitrario cultural; pero tal arbitrario se inspira por elementos de diversas conformaciones culturales y su carácter es el de una estructura dinámica o relativamente estable [Lefebvre: 1968] [Sánchez Vázquez:1968]

3.2 Acerca del currículum como propuesta político-educativa.

Se considera que el currículum es una propuesta político-educativa en la medida en que se encuentran estrechamente articulados a él, los proyectos sociales sostenidos por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum. El carácter político del currículum no se centra en una cuestión paraidista, aunque no la excluye.

En cada momento histórico, en el devenir de las distintas culturas y los pueblos los distintos tipos de educación han intentado responder a las exigencias del proyecto social amplio sostenido en cada caso. Si bien es cierto, que tal proyecto está sujeto a transformaciones y reformulaciones. Por -

ejemplo, al finalizar el siglo XIX y en los albores del XX, se sostenían dos proyectos sociales amplios, aunque en su base económica se perfilaba como común (la industrialización); estos eran: el proyecto internacional del socialismo y el proyecto del progreso industrial de corte capitalista. El siglo XX ha sido la arena en la cual estos proyectos sociales han devenido en estructuras y prácticas sociales concretas y en estrecha vinculación con ellos se han desarrollado los sistemas educativos y los currícula que han formado a las distintas generaciones de este siglo.

3.3 Acerca de los intereses de los grupos y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular

Se ha afirmado que la síntesis de elementos culturales - que conforma y determina un curriculum se constituye a través de un proceso de lucha entre los distintos grupos y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular. De ahí que se piense que si bien, esta síntesis es un arbitrario cultural, se sostiene que dicho arbitrario cultural contiene de diversas maneras no sólo elementos del grupo dominante o hegemónico, sino también de los otros grupos o sectores sociales. Un caso claro para nosotros en cuanto a intereses de grupos y sectores en relación a un curriculum es la polémica que se observa en torno al curriculum de la escuela primaria en México, cuyo eje estructurante es el libro de texto gratuito, el cual se ve

sujeto a constantes críticas que han ocasionado su revisión y modificación. En el centro de esta polémica se encuentra un problema de intereses encontrados en relación al carácter y orientación de la educación primaria.

3.4 Acerca de los intereses que tienden a ser dominantes o hegemónicos y los que tienden a oponerse o resistirse a tal dominación.

Este aspecto toca uno de los puntos más controvertidos hoy en día en el campo del currículum, de la sociología de la educación; se refiere al carácter del currículum en su relación con la función social de la educación.

Al respecto se venía afirmando que el currículum de la escuela actual fungía como reproductor del orden social imperante.⁴⁵ Desde esta perspectiva se privilegió en el análisis el carácter dominante o hegemónico del currículum en las sociedades modernas y se dejó de lado la posibilidad de la presencia y desarrollo de elementos curriculares que se opusieron o resistieron a tal dominación. Trabajos como el de Paul Willis [Learning to Labour: 1977] y el de Michael Young [Knowledge and Control: 1971], en el contexto de un movimiento intelectual que ha retomado elementos básicos de corte fenomenológico y ha llevado a cabo una crítica muy importante al marxismo ortodoxo [Escuela de Frankfurt, neomarxismo cultural de Raymond Williams], han permitido construir

'categorías' para la comprensión de aquéllos elementos inherentes al currículum que no obedecen a la lógica de la dominación, de la hegemonía. Estos, estos trabajos han sido la cuna conceptual de las hoy llamadas teorías de la resistencia, cuyos representantes más destacados son Henry A. Giroux y Peter McLaren. Dichas teorías se han esforzado por explicar teóricamente el papel y las posibilidades de los elementos de resistencia en la conformación y desarrollo de los currícula actuales.

En México, se encuentran elementos conceptuales para la comprensión de propuestas curriculares que contienen aspectos de resistencia en algunos trabajos recientes sobre el currículum de primaria [de Alba-Gutiérrez:1984] y el de educación indígena [González Gaudiano et al: 1984]; en cuanto a los currícula de Educación Superior, campo en el cual ha sido fecunda la reflexión y elaboración conceptual, se ha dejado de lado este aspecto, hasta este momento. Algunas investigaciones que se encuentran en curso se han centrado más en una óptica teórica reduccionista [Kemedi et al: 1984].

3.5 Acerca de los mecanismos de negociación e imposición en la conformación y desarrollo de una propuesta curricular.

En otro trabajo se ha afirmado que el contacto cultural, históricamente, ha sido conflictivo, desigual y productivo [de Alba-Gutiérrez:1984]. El campo del currículum es un campo de contacto e intercambio cultural. En la conformación misma del currículum, como se ha venido trabajando, se lleva a cabo una

confrontación, en la cual distintos grupos y sectores con intereses opuestos y contradictorios, luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán un curriculum, para arribar a la síntesis señalada, a través de mecanismos de negociación e imposición.

En el centro de esta lucha, se observa un problema de poder. Depende de la relación de fuerza entre los distintos grupos y sectores el tipo de mecanismos que priva en un momento dado para la definición de un curriculum. En la medida en que los distintos grupos y sectores guardan una relación equivalente de fuerzas, se tenderá más a la negociación; y, en la medida en que alguno o algunos de éstos se encuentran en una situación de debilidad se tenderá a la imposición por aquel que tenga una fuerza mayor.

3.6 Acerca de los aspectos estructurales-formales y procesuales prácticos de un curriculum.

Uno de los problemas más importantes en cuanto a la comprensión del campo del curriculum ha sido concebirlo sólo a partir de sus aspectos estructurales-formales; esto es, de las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las reglamentaciones que norman la vida escolar.

No obstante, como ya se ha señalado, el currículum no se constituye exclusivamente, ni de manera prioritaria, por sus aspectos estructurales-formales; el desarrollo procesual-práctico de un currículum es fundamental para comprender tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas. En múltiples ocasiones, la presencia de elementos de resistencia en un currículum se observan en estos aspectos. Las particularidades de cada barrio, región, estado, se expresan con mayor fluidez y facilidad en los aspectos procesuales-prácticos que en los estructurales-formales. Es más, en múltiples ocasiones aparecen contradicciones importantes entre unos y otros aspectos. Por ejemplo, en las comunidades rurales de México se festejan diversas fiestas - que son significativas en una región del país, y no en otra, que desde luego no están incorporadas en el calendario escolar. Ello da como resultado un alto índice de ausentismo en la escuela cuando se celebran éstas, pese a que en muchas ocasiones los maestros imponen severas sanciones. De esta manera, los alumnos y la comunidad en general están incorporando -imponiendo-ciertos contenidos culturales que consideran válidos, afectando la vida cotidiana de la escuela. Los aspectos procesuales-prácticos, se refieren pues, al desarrollo práctico del currículum, a su devenir.

3.7 Acerca de las dimensiones generales y particulares.

"Dimensión significa en términos generales- la demarcación de los aspectos esenciales y de los límites de un proceso, hecho o fenómeno" [de Alba-Viesca:1988;10], en el campo del curriculum se consideran dos tipos de dimensiones que lo conforman y lo determinan: las generales y las particulares o específicas. Ambas dan cuenta de los aspectos esenciales del curriculum al tiempo que señalan sus límites.

Las dimensiones generales se refieren a aquellas que conforman y determinan cualquier curriculum, que le son inherentes. Las particulares o específicas se refieren a aquellos aspectos que le son propios a un curriculum y no así a otros. Ambos tipos se encuentran estrechamente interrelacionados y, en gran medida, la comprensión del curriculum radica en la comprensión de esta interrelación.

3.7.1 Dimensiones generales.

Se refieren a relaciones, interrelaciones y mediaciones que, de acuerdo al carácter social y político-educativo del curriculum, conforman una parte constitutiva importante del mismo; éstas pueden explicitarse o no, dejarse de lado o tomarse en cuenta, sin embargo en todos los casos se encuentran presentes.

Una forma analítico-conceptual de concebir a las dimensiones generales es la siguiente:

- dimensión social amplia (cultura, política, social, económica, ideológica).
- dimensión institucional.
- dimensión didáctico-pedagógica.

3.7.1.1 Dimensión social amplia.

Alude al conjunto de multideterminaciones que conforman la totalidad social, en donde los procesos educativos son parte de la misma. Los esfuerzos por comprender a esta totalidad social han generado diversas ópticas teóricas, conceptuales, las cuales conceden énfasis a determinados aspectos de esta totalidad social, al tiempo que reconocen otros que a su vez son centrales desde otra perspectiva. De tal forma que en lo cultural está presente lo social, político, económico e ideológico; del mismo modo que en lo político, se advierte lo cultural, lo económico, etc. La categoría de totalidad implica el esfuerzo constante por pensar lo social a partir de su complejidad y sus multideterminaciones y no así la obligatoriedad de analizar desde una única y exclusiva perspectiva teórica.

De ahí que, esta perspectiva social amplia sea comprendida y trabajada a través de diversos aspectos de la realidad, que

conforman distintas perspectivas teóricas en el contexto de un plano epistemológico general, en el cual esta categoría de totalidad es fundamental.

Cultural

Se entiende a la "cultura como un plano general ordenador de la vida social que le da unidad, contexto y sentido a los quehaceres humanos y hace posible la producción, la reproducción y la transformación de las sociedades concretas," [Bonfil Batalla:1986;7]

Desde tal perspectiva todos los grupos humanos son productores y reproductores de cultura; el niño nace en un contexto cultural determinado y la visión inicial del mundo que va construyendo en su propia subjetividad, corresponde a tal contexto cultural.

Las investigaciones educativas que han partido de una óptica cultural han realizado valiosos aportes en cuanto a la comprensión de lo cultural en los procesos educativos y en los procesos sociales en general. Específicamente, se han superado posiciones de corte racista y clasista, al comprobar que los tests construidos a partir de códigos culturales occidentales dominantes, ofrecen dificultades serias para aquellos grupos de la población que manejan de manera preferente otros códigos culturales. Las investigaciones se han realizado aplicando pruebas en ambos sentidos, esto es, a grupos pertenecientes

a la cultura occidental dominante, se les aplican tests elaborados con otros códigos. Se observa entonces que las deficiencias se encuentran en estos grupos en relación a aquellos que pertenecen a la cultura a partir de la cual se construye el test y viceversa. En esta línea es importante retomar la noción de contacto cultural [de Alba Gutiérrez:1981], en donde se concibe a éste como un proceso histórico y social caracterizado por ser: conflictivo, desigual y productivo. Esto nos permite pensar en la síntesis cultural que conforma un curriculum, concibiéndola tanto en el momento de constitución estructural-formal como en el desarrollo del mismo, como un contacto cultural, en el que está presente el conflicto, la interrelación desigual y, sin embargo, en el que se producen contenidos culturales, siendo la síntesis misma una producción cultural. Producción cultural en la que se han erigido algunos elementos como dominantes y otros guardan un lugar de subordinación y resistencia. En otras palabras, un curriculum concebido como arbitrario cultural indica que, si bien contiene rasgos culturales hegemónicos, porta asimismo rasgos culturales opuestos, distintos, que son germen y expresión de resistencia.

Política

Todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentido, dirigidas hacia determinados fines sociales.

De tal manera que ningún curriculum puede ser neutro y - aséptico como lo han pretendido las posiciones de corte empírico-analítico. La educación es una parte sensible y neurálgica del tejido social, por tanto los diversos sujetos y sectores sociales se encuentran interesados en ésta. Los diferentes grupos o sectores sociales desean y luchan por la educación, específicamente en aquellos proyectos de su interés, sea congruente con su proyecto político.

La dimensión política es fundamental también en cuanto a la viabilidad de un curriculum.

Social

Nos encontramos en una sociedad compleja y contradictoria que se desarrolla tanto en relación con un proyecto social amplio hegemónico que contienda con otros proyectos sociales, como en el sentido de la presencia y la actuación de los diversos grupos y sectores que la componen, expresándose en ella diversas posiciones y concepciones que se desarrollan en el marco de presiones internas y externas, de acuerdo con las múltiples condiciones sociales, y que se traducen en cambios en el interior de los diversos sectores y grupos de la sociedad global. En cuanto a la dimensión social, se sostiene en este trabajo la siguiente tesis: la educación no es en sí misma reproductora, conservadora o transformadora; el carácter que adquiere la función social de la educación está estrechamente vincu-

lado con el o los proyectos socio-culturales y político-económicos desarrollados en el seno de la sociedad, tanto en sus momentos de constitución como en los de su consolidación, desarrollo y transformación.

Económica

Al aludir a la dimensión económica en el campo del currículum es necesario referir al problema de la determinación económica. El determinismo económico ha ocasionado cierto reduccionismo en algunos análisis sobre la educación en general y la escuela en particular. En cuanto a las teorías de la reproducción, el trabajo realizado por Bowles y Gintis [1971] es dedicado a la relación entre el aparato productivo, el mercado de trabajo y la escuela, en donde se considera que ésta forma -principalmente en cuanto a actitudes y conductas- de acuerdo a las exigencias del aparato productivo. Sin embargo, estudios recientes [Willis:1977] han demostrado que la dinámica escolar contiene un nivel mayor de complejidad, por lo que no sólo se la puede concebir en su relación determinante con lo económico.

En nuestro medio cabe señalar que los estudios referidos al mercado de trabajo o a la relación entre economía y educación son escasos. Aunque algunos destacados investigadores en México se han dedicado de manera prioritaria a estudios en materia de Economía de la Educación.⁴⁶ Se considera que ésta es

una dimensión importante que tiene que retomarse en el campo del curriculum, en donde la perspectiva de la totalidad social, permite estar atentos para no caer en reduccionismos -- economicistas, sin dejar de lado la importancia determinante de esta dimensión.

Ideológica

Se parte de comprender a la ideología como "a) un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que: b) responden a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que: c) guían y justifican un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales" [Sánchez Vázquez:1976;292].

La dimensión ideológica es muy importante en la conformación y desarrollo de un curriculum en la medida en que contiene las formulaciones básicas que tienden a justificar el poner en práctica un curriculum; esto es, en la justificación misma de un curriculum se encuentran los elementos ideológicos que son una parte central del motor del mismo. Las perspectivas actuales de análisis del curriculum oculto se sustentan en gran medida en esta dimensión.

3.7.1.2. Dimensión institucional

La dimensión institucional es el espacio privilegiado del

currículum, toda vez que es en la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes) que conforman una determinada propuesta académica-política.

Es válido afirmar que la dimensión social amplia (cultural, política, económica, social e ideológica) se expresa y desarrolla en la institución escolar a través de las mediaciones y particularidades de esta dimensión. La organización de tiempos y espacios, el manejo del contenido, la dinámica particular de relación y trabajo, la jerarquía escolar, la burocracia escolar, la certificación, etc., son algunos de los tópicos más significativos en la dimensión institucional del currículum.

Es importante concebir a la institución en relación a su fuerza instituida y a su capacidad instituyente.

3.7.1.3 Dimensión didáctico-aplicada.

La dimensión didáctico-aplicada se refiere al espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular: alumnos y maestros. En ella son problemas fundamentales, la relación maestro-alumno, la relación con el contenido, el proceso grupal, el problema de la evaluación del aprendizaje y el programa escolar.

3.7.2 Dimensiones particulares o específicas.

Se refieren, como ya se ha señalado a aquellos aspectos que le son propios a un determinado currículum y no a otros. En su relación con las dimensiones generales, las particulares o específicas determinan las características esenciales de un currículum. Estas dimensiones se refieren al nivel educativo, al tipo de educación, a la población a la que va dirigida el currículum, etc. De tal forma que, por ejemplo, si se trabaja sobre un currículum de educación básica para adultos, una de sus dimensiones particular será la problemática de la educación para esta población. Estas dimensiones implican la comprensión teórica de dichos aspectos particulares.

3.8 Acerca del carácter histórico y no mecánico y lineal, del devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas.

Cuando se habla de carácter histórico y no mecánico del currículum se está haciendo referencia a la complejidad misma de la práctica, la cual no puede entenderse como aplicación de lo estructural-formal, en la medida en que tiene sus propias particularidades, como lo hemos venido señalando. Esto es, el carácter histórico es el devenir curricular.

3.9 Acerca de los distintos niveles de significación.

Se concibe a los niveles de significación como constructos conceptuales que nos permiten pensar en el tipo de significaciones constitutivas de la síntesis de contenidos culturales que determina a un currículum, así como de aquellas que operan operando en su devenir histórico-social. Estas significaciones pueden ser implícitas o explícitas, directas o indirectas, manifiestas o latentes.

En particular, los estudios que se han realizado en los últimos lustros sobre el currículum oculto, se desarrollan en cuanto al análisis de los niveles de significación que operan en un currículum en sus distintos planos y dimensiones y en su interrelación.

NOTAS CAPITULO PRIMERO

- 1.- Sobre el origen del discurso curricular consultar Angel Díaz Barriga "Los orígenes de la problemática curricular" [1986]; Giroux, Pinar, Penna "Introducción y perspectivas del campo curricular" [1981]; Edgar González Gaudiano "Reseña cronológica del planteamiento curricular norteamericano" [1982].
- 2.- Dicho pensamiento crítico-dialéctico puede advertirse tanto en los autores de la denominada corriente reconceptualista de la nueva sociología de la educación, como en los trabajos de autores latinoamericanos de la corriente crítica.
- 3.- Si bien hoy en día existen algunos otros trabajos relevantes sobre este tópico, se han tomado los indicados debido al momento en que se produjeron, así como al impacto que ocasionaron en los estudiosos del campo en México, aunque en ocasiones su circulación se haya dado a través de mecanogramas y de manera informal. De entre estos otros trabajos relevantes destaca la tesis de licenciatura de Miguel Angel Pasillas El curriculum: un campo de controversia en el quehacer educativo de norteamérica. () El cual no se tomó como material básico debido al tadio conocimiento que de él tuvimos, cuando de hecho estaba terminada la primera versión de este capítulo en noviembre de 1986.
- 4.- Este primer momento se refiere a los trabajos elaborados por el autor durante la década de los setenta y principios de la de los ochenta. Son representativos de éste sus dos libros: Didáctica y Currículum (1984a); Ensayos sobre la problemática curricular (1984b).
- 5.- Uno de los trabajos más significativos del autor, que expresan este segundo momento analítico-conceptual es Orígenes de la problemática curricular. [1986]
- 6.- Si bien dicha investigación ha quedado inconclusa y sus resultados han sido escasamente difundidos, se ha realizado una reconstrucción de algunos de los aportes a través de notas y apuntes de investigación, así como de algunos mecanogramas, conferencias y ponencias producidos entre 1978 y 1983, que se han recogido en el trabajo. El curriculum universitario.
- 7.- Tal contexto se expone y analiza en el próximo apartado de este capítulo.
- 8.- Si bien el interés del autor en este momento se centra en un período histórico que comprende de la década de los cuarenta a la de los setenta y, en el segundo momento trabaja el período comprendido entre 1840 y 1930 -cronológicamente anterior-, se ha respetado en esta exposición la línea de

desarrollo de su pensamiento, en la medida en que es significativo en cuanto a las características y puntos-nodales de interés que sobre el tema se han generado en países como el nuestro.

- 9.- "Así, en el trabajo desarrollado por Maqer, y concretizado en las cartas descriptivas, el problema de la elaboración de programas radica en la redacción de objetivos conductuales y en la coherencia que deben guardar los objetivos con la enseñanza y la evaluación, mientras que uno de los méritos de las propuestas de Tyler y de Taba radica en la apertura que hacen para la discusión de la elaboración de objetivos y, por lo tanto, de la elaboración de programas, no sólo en lo referente a los elementos técnicos que configuran su redacción, sino en otra serie de condiciones y elementos que son determinantes para la construcción curricular. Por ello, podemos afirmar que las propuestas de Maqer y Popham representan, en cierto sentido, un retroceso en relación al desarrollo de la teoría curricular, ya que en la práctica niegan, incluso algunos planteamientos realizados por Tyler y Taba". (Díaz Barriga:1984a;28-9)
- 10.- "Estos elementos permiten afirmar que en 1890 las bases de un nuevo sistema educativo estaban presentes. Se había avanzado en la definición de un nuevo tipo de educación, una organización distinta de la escuela, una actitud de maestros y alumnos hacia este tipo de instrucción y una mayor articulación entre educación y aparato productivo, teniendo como eje de tal problemática lograr el control de los maestros, de los alumnos y de los trabajadores. [Díaz Barriga:1986;19]
- 11.- La reseña cronológica del planteamiento curricular norteamericano realizada por González Gaudiano toma como punto de partida central al trabajo de Beauchamp. Curriculum Theory (1975); la enriquece con la revisión de autores básicos como Durkheim Dewey, Tyler, Taba y la aportación de Boules y Gintis, Puiggros, Díaz Barriga, Levin, Carnoy, Barreiro y Palacios, entre otros.
- 12.- "...el factor más importante quizá haya sido el trabajo de Dewey que ya en Chicago en 1891, había creado su "escuela experimental", centrándose en los intereses y necesidades de cada edad e intentando dar una educación, no para preparar al adulto que el niño llevaba dentro, sino ayudar a éste a solucionar los problemas que la relación del medio ambiente físico y social le suscitaba" [González Gaudiano:198 ;53]
- 13.- Sobre esta reunión el autor nos remite al documento Herrick y Tyler: Toward Improved Curriculum. Supplementary Educational Monograph Number 71, Chicago, University of Chicago Press, March 1950.

Posteriormente hemos conseguido un ejemplar de este documento, el cual se consigna en la bibliografía y se encuentra en el archivo Curriculum y Evaluación del CESU.

- 14.- Cfr. Hilda Taba Elaboración del Currículo. Se recomienda ampliamente la consulta de esta obra por su importancia central en el campo.
- 15.- "...cuando los soviéticos lanzaron su sputnik en 1957 se generó en la sociedad norteamericana, un movimiento enfocado en reformar las estructuras y contenidos de los currículos escolares a todos los niveles del sistema educativo (...). Algunos trabajos previos (Tyler;1949:15) y otros posteriores muy próximos a este movimiento de reforma curricular (Taba:1961:16) presentan por tanto, una posición diferente ante el currículum que los autores que ya se consideraban inmersos en el nuevo planteamiento (Mager;1964. Popham y Backer;1970. Grounlund; 1970 y Beauchamp;1975:17). Edgar González Gaudiano. Algunas consideraciones en Torno al Diseño Curricular en Educación Superior. p. 11. La idea de dos bloques en el campo del currículum, diferenciando en el primero a Tyler y Taba y en el segundo a Popham y Backer, Mayer y Grounlund es trabajado (como ya se señaló) por Ángel Díaz Barriga en Didáctica y Currículum (1984a). Sobre la posición de Taba en torno al sentido y significado del lanzamiento del Sputnik soviético, consultar su obra Elaboración del Currículo. (1962).
- 16.- ASCD significan Asociación para la Supervisión y Desarrollo del Curriculum, que corresponde a: Association for Supervision and Curriculum Development, por lo que en el artículo original en inglés, las siglas que se usan son ASCD. Nota de Ana María Sierra en la traducción que realizó de este artículo.
- 17.- Cfr. John Eggleston Sociología del Currículo Escolar. Autor inglés, publica este trabajo en 1977. (Hay traducción al español en Editorial Troquel 1980). Lawrence Stenhouse. An Introduction to Curriculum Research and Development. Autor inglés, publica este trabajo en 1981. (Hay traducción al español en Ediciones Morata, 1984). Giroux, Penna y Pinar. Curriculum and Instruction. Alternatives in Education H. A. Giroux de Boston University, A.N. Penna, de Carnegie Mellon University; y W.F. Pinar de University of Rochester. Este trabajo fue publicado en 1981 en los Estados Unidos (no se conoce traducción al español; algunos artículos se han traducido en México y están en proceso de edición).
- 18.- Se ha tomado como base el trabajo de Henry Giroux y otros "Introducción y perspectivas del campo del currículum" en Curriculum Instruction. Tr. por Edgar González Gaudiano. [en prensa].

- 19.- Cabe señalar que alrededor de las mismas fechas se inicia en América Latina, teniendo a México como centro importante, -- una tendencia de corte crítico en el campo curricular, la -- cual se analiza posteriormente en este trabajo.
- 20.- "Hay otras tendencias o aspectos que surgen de un examen del campo del curriculum tradicional. Entre otras están una postura ahistórica y una orientación perfeccionadora; ambas provienen del origen administrativo del campo. Kliebard señala, por ejemplo, que en muchos programas de doctorado en curriculum no se requiere estudiar la historia del campo. Ni el trabajo de los primeros estudiosos del curriculum como Bobbit, Charters y Snedden. Quizá porque las siguientes generaciones han conocido poco estas tendencias tempranas, tienden a repetir las, tal como el interés contemporáneo en la especificación de objetivos conductuales" [Giroux-Penna-Pinar:1981; 5-6]
- 21.- Existen dos trabajos básicos en los cuales se ha intentado una periodización del desarrollo del campo curricular en México, ambos se han retomado en el presente desarrollo. Follari, Roberto A. "Respuesta al documento base de la comisión sobre Desarrollo Curricular" en Foro Universitario No. 15 STUNAM, México D.F., 1982 pp. 48-53 Díaz Barriga, Angel - "La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior y universitaria" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XV No. 2. 1985 México, D.F. pp. 67-79. También se ha tomado en cuenta la periodización trabajada en Alba, Alicia de "Conformación conceptual del campo de la evaluación curricular" CESU-UNAM 1986 71 p. (en prensa).
- 22.- De alguna manera este período corresponde a la tercera configuración de la teoría educativa norteamericana, trabajada por Adriana Puiggrós. "En la introducción a este trabajo planteé como objetivo la reconstrucción de las ideas desde las cuales los norteamericanos piensan la educación para -- América Latina. En ese sentido, surgieron tres configuraciones en las cuales se estructura la teoría pedagógica norteamericana en sucesivos momentos históricos. Las he denominado Educación y progreso, Educación y desarrollo y Modelo educativo universal, atendiendo particularmente a los elementos organizadores del pensamiento pedagógico norteamericano que tienen relevancia político-pedagógico respecto a América Latina. En la primera configuración Educación y progreso, he diferenciado dos momentos: aquel en el cual el progreso es idea, meta y esperanza organizadora del consenso del pueblo norteamericano para la construcción del capitalismo, y aquel en el cual el progreso aparece como producto exportable y

juega un papel justificador de las políticas expansionistas de los norteamericanos hacia el mundo y, particularmente, hacia América Latina.

La segunda configuración, Educación y desarrollo, se diferencia también en dos momentos; el que denominé educacionista, que se caracteriza por la proyección del concepto del progreso a los países atrasados y su transformación en desarrollo, y el momento economicista en el cual la educación es subordinada explícitamente a la economía y se le adjudica como objetivo central la formación de recursos humanos como parte de la producción de un desarrollo dependiente, basado en la super-explotación del pueblo latinoamericano.

La tercera configuración se caracteriza por las tendencias a la concentración y centralización del planteamiento educativo, de la producción de tecnología educacional y de la emisión de educación en los más altos niveles del poder imperialista internacional. [Puiggrós:1980;225-5]

- 23.- "La incorporación del modelo curricular al sistema educativo mexicano se da en el contexto de las políticas de modernización de la Universidad Mexicana, según ha quedado descrito por Fuentes, Mendoza y Díaz Barriga. Tales autores desde sus enfoques particulares, han analizado cómo el discurso pedagógico de los EUA ha sido transferido al sistema educativo nacional con la perspectiva de modernizarlo y darle una faz científica. También han analizado cómo esta política se ha insertado en la necesidad del propio Estado de reordenar sus espacios de consenso y legitimación social" (Díaz Barriga, 1985b:68)
- 24.- Cabe señalar que el CISE a su vez sufrió una escisión en -- 1983, a partir de la cual se formó el Departamento de Estudios Educativos (DEE) de la Coordinación de Humanidades, el cual a su vez se fusionó al Centro de Estudios sobre la Universidad en 1983. Recientemente (1989) el CEUTES se fusionó al CISE.
- 25.- Destaca entre éstos el "Proyecto Multinacional de Transferencia de Tecnología Educativa"; sobre éste pueden consultarse los números de la Revista de Tecnología Educativa cuya sede se encuentra en Chile, correspondiente al período referido.

- 26.- Esta idea del 'veto' para teorizar, del centro hegemónico hacia los países latinoamericanos puede advertirse con claridad en la cita siguiente: "De hecho, a veces algunos de nosotros estudiantes no gustaban de lo que tenían que hacer. Querían discutir la Teoría. Nosotros les explicábamos que mucha gente puede discutir sobre fútbol, pero sólo unos pocos lo pueden jugar bien. Lo que estamos enseñando no es

cómo hablar sobre los problemas, sino cómo hacer algo respecto de ellos" [Clayton:1978]

27.-La concepción modular de las ENEP's se deriva del modelo curricular de corte técnico y fue difundida en estas escuelas principalmente a través del Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES). "Definición del Sistema de Enseñanza Modular. Es un sistema de organización de la enseñanza que tiene como elementos básicos el desempeño de actividades profesionales graduadas a la capacidad de los alumnos, en los niveles de enseñanza de la formación profesional. El sistema de enseñanza modular estructura los módulos pertinentes con una secuencia determinada por modelos de servicio, pedagógicos y didácticos. (Está compuesto por información y actividades, siendo las actividades las determinantes de lo primero). Se orienta a que el alumno aprenda, no a que el profesor enseñe. (Esta es una definición independiente del contenido)". Documento CLATES s/f p. 14).

28.-Si bien es cierto que, como lo señala Díaz Barriga (1985b), se observa una seria ausencia de materiales de corte reflexivo-conceptual que analicen esta propuesta, es posible encontrar diversos documentos, incluso breves publicaciones de divulgación, en los cuales pueden advertirse los principios centrales de esta propuesta curricular. "Ante la necesidad de transformar los centros de enseñanza para que estos cumplan con el papel histórico que les corresponde, dentro de la etapa actual de la lucha de clases que hoy vive el país, el AUTOGOBIERNO ha planteado una nueva concepción de la educación que básicamente se sintetiza en 5 objetivos que hoy confluyen en la transformación del antiguo estudiante idealista, en un futuro estudiante conciente politizado y transformador de la realidad de explotación que vive el pueblo mexicano" (BASTA: s/f:4) Estos objetivos son: praxis, totalización de conocimientos, diálogo crítico, crítica y autocrítica y autogestión.

29.-"En 1979, la UAM Acoapatzalco organiza el "Simposio sobre Alternativas Universitarias", en dicho evento se presentan un conjunto de trabajos que marcan una reflexión diferente sobre estos aspectos, tales como "Apuntes para la elaboración del curriculum" (Berruezo-Follari)- "Crítica al modelo teórico de la departamentalización" (Soms-Follari); "Interdisciplinariedad: espacio ideológico" (Follari); "Elementos para una crítica a la Tecnología Educativa" (Kuri-Follari). "(Díaz Barriga: 1985b; 77).

30.-Gustavo Vainstein hizo su doctorado de estado en la Universidad de París VIII, Francia; fue invitado al seminario señalado por la ENEP-Iztacala de la UNAM. En dicho seminario se trabajaron documentos tales como la polémica Adorno-Popper y varios ejemplares de la revista "Tecnología Educativa" (editada en Chile).

- 31.- "El que habla, el que tiene el poder de la palabra en el campo del curriculum, es un sujeto social, que se mueve y se desarrolla en el contexto de las contradicciones y las luchas propias de este campo; del campo de la producción conceptual sobre lo educativo: el campo de la investigación educativa en México". (de Alba:1988:7-8).
- 32.- Este aspecto ha sido trabajado, entre otros, por M.E. Aguirre Lora y Rosa Ma. Sandoval en "El curriculum formalizado y el curriculum vivido" Memoria del Foro de Análisis del Curriculum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón. ENEP Aragón-UNAM. 1986 pp. 6-14.
- 33.- Angel Díaz Barriga, se refiere a esta etapa señalando "Una etapa de mayor reflexión, análisis sobre los resultados obtenidos, pero también de crítica y autocrítica de lo alcanzado; se empieza a gastar a partir de 1979 ; se muestra totalmente floreciente con posterioridad a 1982" (1985b:75)
- 34.- Este plan fue presentado por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior y aprobado en la XX Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, en la ciudad de Morelia, Michoacán, el 31 de julio de 1981.
- 35.- "Frente a la escasez de recursos del gobierno, se impone la necesidad de hacer una reasignación de los mismos entre los distintos niveles del sistema educativo, notándose una falta de apoyo a las instituciones de educación superior, a diferencia de lo que se había venido dando desde inicios de la década pasada" (Mendoza Rojas:1984:150).
- 36.- Sobre el desarrollo del campo de la educación (como campo de estudio) y la conformación de prácticas profesionales vinculadas con él puede consultarse: Emilio Tenti Fanfani "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis". Ponencia presentada en el Coloquio sobre Investigación Educativa, México, D.F. diciembre 1983 Alicia de Alba "Ciencias de la Educación-Prácticas Profesionales en el campo educativo" (mecanograma) CESU-UNAM 1986.
- 37.- "Las ponencias presentadas en el Encuentro sobre Diseño Curricular, organizado por la ENEP-Aragón (UNAM) en 1982, permitieron identificar la construcción de un discurso curricular que tiende a ser más analítico y que presenta vías de reflexión propias (...). Los trabajos presentados en este evento terminan con la idea de buscar el currículo alternativo, el currículo ideal. La problemática curricular comienza a configurarse no sólo como compleja, sino fundamentalmente como una tarea altamente contradictoria: se empieza a estudiar las for

mas curriculares como expresiones de una "racionalidad-técnica" que las demandas (Hoyos); se plantean las dificultades existentes entre la planeación curricular y la realización de lo planeado (contradicción de tiempos, Furlán/Aristi); se plantean las limitaciones existentes entre las formas de determinar la formación profesional (Follari), frente al papel que compete a la Universidad respecto a la formación -- que debe propiciar (y como espacio de conciencia social crítica), ya sea desde la perspectiva del diagnóstico de necesidades como de la práctica profesional, se da una contradicción con el papel histórico de la Universidad; se plantea la contradicción entre modelo curricular y la realidad curricular: el docente como quien actúa un currículo (Remedi) -- (...). El simposio sobre experiencias curriculares en la última década... coincide con la línea de efectuar una reflexión crítica de las propuestas y fundamentalmente de las experiencias realizadas en relación con planes de estudio. Si bien en su conjunto los trabajos presentados en este evento se dedican a efectuar un análisis de determinadas experiencias curriculares (aunque en algunos casos el referente conceptual de tales análisis es únicamente una visión técnica sobre los planes de estudios, y en otros no hay conciencia de este enfoque técnico), la línea de efectuar una reflexión teórica se vuelve a mostrar y constituye un espacio importante para las tareas a realizar" (Díaz Barriga:1985b;78-9)

38.- Nos referimos aquí a las vertientes de indagación y elaboración conceptual que han dejado de lado el manejo directo y explícito de lo histórico-social y político, en el campo de la educación y específicamente del curriculum, tal como lo señala McLaren refiriéndose a determinadas posturas sociales en un plano amplio "No estoy sugiriendo que la filosofía de de la postmodernidad y los nuevos desarrollos en la teoría social no contengan sus momentos de transformación o que no estén sirviendo de manera laudable a fines políticos. Más bien, me estoy refiriendo tanto a la ausencia de una explicitación, bien definida y resuelta de una postura política en estos trabajos, como al desarrollo ahistórico general de estas nuevas aproximaciones" (McLaren:1986;390) (traducción libre).

39.- Se está trabajando la noción de campo en el sentido en que la ha considerado Bourdieu, quien es retomado por Emilio Tenti. "Campo científico es un espacio de juego que incluye a sujetos e instituciones especializadas en la producción, la difusión y consagración de conocimientos, en el campo se desenvuelven una lucha-entre-agentes e instituciones por el monopolio de la autoridad científica". Tenti Fanfani, Emilio "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis" en de Alba Alicia, ¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias. CESU-UNAM 1987 p. 379.

40.- "El caso más representativo de planes de estudio, que buscan ser innovadores frente a una situación vigente, es la estructura curricular del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, la cual tiene como ejes de formación propiciar el manejo de dos lenguajes: matemáticas y español, y de dos métodos: el histórico y el experimental. Una revisión de las discusiones y fundamentaciones que se dieran en la conformación de este plan de estudios, permite inferir que existían un conjunto de ideas claras, tanto de lo que se quería evitar: enciclopedismo, prácticas pedagógicas viciadas -llamadas verbalistas-, en ese entonces-, etc. como de lo que se buscaba impulsar: la mayor eficacia en el aprendizaje, y desarrollar en el estudiante la capacidad de "aprender" (...)

El modelo curricular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, logra a lo largo de su experiencia articular conceptualmente una perspectiva curricular que pretende ser "alternativa" a la visión de la pedagogía estadounidense.

La conformación de este modelo curricular, por objeto de transformación, elabora un planteamiento con una dimensión teórica específica, dentro de la cual se construyen categorías y conceptos que la distinguen de otra propuesta curricular" [Díaz Barriga 1985b:71-3]

41.- En esta línea cabe señalar el reconocimiento inicial que Henry Giroux expresó al pensamiento crítico desarrollado en México en su visita a este país en mayo de 1989; así como el amplio reconocimiento que Giroux concede a Paolo Freire como eminente educador y pensador latinoamericano; si bien es cierto, no ubica a Freire específicamente o solo en el campo del currículum sino en el de la Educación en general.

42.- Madeleine Grumet en 1981 habla de currículum vivido y currículum descrito; Furian en 1981 se refiere al currículum vivido y al currículum pensado; Glazman e Ibarrola en 1983 definen la noción de realidad curricular.

43.- Aquí se está trabajando la noción de pensar, desde la perspectiva kantiana, esto es, la facultad que tiene el hombre para generar ideas que le otorgan significado y sentido a la vida social (comunidad espiritual) y que en esta vida social se generan.

44.- Se está trabajando la noción de hegemonía desde una perspectiva gramsciana en la cual ésta se concibe de la reconceptualización de la noción de Estado. "(el) concepto de Estado, normalmente entendido como Sociedad Política (o dictadura, o aparato coercitivo para conformar al masa popular según el tipo de producción y la economía de un momento dado) y no como un equilibrio entre la Sociedad política y la So-

ciudad civil (o hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad nacional ejercida a través de las organizaciones denominadas privadas, como la Iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.)" [Gramsci:19...;46]

- 45.- En esta línea se encuentran las llamadas teorías de la reproducción o correspondencia. Entre sus exponentes más destacados se encuentran Bourdieu y Passeron [La reproducción 1970], Baudelot y Establet [La escuela capitalista en Francia 1971], Althusser [Los aparatos ideológicos del Estado 1971], Bowles y Gintis [Los instructores de la escuela Capitalista:1976]. Un excelente análisis de estas posiciones reproducciónistas es el llevado a cabo por Henry Giroux en su trabajo "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" 1983.
- 46.- De entre los cuales destacan los trabajos de Muñoz Izquierdo y Jaime Castrejón Díaz, en un primer momento; y los de Javier Mendoza Rojas, en la década de los 80.

CAPITULO SEGUNDO EL DISCURSO DE LA EVALUACION

La evaluación en el campo de la educación -en sus planos teórico y práctico- tiene una estrecha vinculación con el curriculum, sin embargo, requiere de consideraciones analíticas particulares, debido tanto a su desarrollo como a la importancia que tiene, ha tenido y tiende a cobrar.

Pocas actividades en los procesos educativos adquirieron una trascendencia práctica tan determinante y significativa como la evaluación. De ahí que su análisis se nos presente como una -- exigencia conceptual que tiene ante sí la tarea de comprender no sólo la complejidad de los procesos de evaluación en las sociedades actuales -en la nuestra principalmente-, sino en la -- perspectiva de la transformación de tales sociedades y en el se no de éstas, de sus proyectos educativos.

Por su mismo carácter, la evaluación es un tópico neurálgico en la educación. Se la ha pensado de manera dominante, desde una perspectiva epistemológica y teórica empírico analítica (positivista-neopositivista) y son pocos y relativamente recientes los esfuerzos por pensarla desde otras posturas.

Como lo ha señalado Pérez Gómez, esta situación no sólo ha sido dominante en este siglo, sino que ha tenido serias consecuencias.

"Esta perspectiva conceptual tan restrictiva ha producido lógicamente el desarrollo de presupuestos éticos, epistemológicos y metodológicos coherentes con sus planteamientos. Presupuestos que agrupados bajo diferentes denominaciones "Modelo experimental", "esquema tecnológico", "enfoque sistémico", "pedagogía por objetivos", "evaluación objetiva", han dominado la investigación y la práctica de la evaluación durante la mayor parte del siglo XX" (1983:425)

Al respecto Díaz Barriga (1986) considera que el discurso de la evaluación viene a ser uno de los que constituyen el pensamiento pedagógico propio de la sociedad industrializada (Pedagogía de la sociedad industrial), junto con los discursos del curriculum y de la tecnología educativa.

Estos discursos de la evaluación señalados por Pérez Gómez, así como los discursos que de acuerdo a Díaz Barriga, conforman la Pedagogía de la sociedad industrial¹, se interrelacionan y afectan entre sí, conservando cierta especificidad, más en la articulación conceptual que cada uno de ellos hace de sus fundamentos epistemológicos y teóricos básicos, que en la diferenciación de éstos, ya que los comparten.

Y es precisamente por esta relación y articulación estrecha

entre los discursos señalados, que en este capítulo se le ha dedicado un espacio extenso y específico al análisis de la evalua

ción al interior de la tecnología educativa, otorgándole de esta manera un énfasis especial.

En el desarrollo que aquí se hace se intenta una reconstrucción histórico-conceptual del campo de la evaluación en la educación, a través de ciertos aspectos significativos para concluir en un esfuerzo conceptual que critica y recupera para converger, divergir o construir.

En este intento de reconstrucción histórico-conceptual partimos de considerar que el campo de la evaluación se ha desarrollado de manera compleja y contradictoria a través de dos ejes centrales.

El primero de ellos es la transformación de su objeto de estudio, de la evaluación del aprendizaje hasta prácticamente todos los aspectos que tienen que ver con la educación, (maestros, materiales didácticos, curriculum, etc.) de entre los cuales, destaca el aspecto de financiamiento del gobierno a las instituciones educativas, Problemática a partir de la cual se ha desarrollado la llamada autoevaluación institucional.

El segundo de ellos se refiere a la complejización conceptual que ha sufrido a partir del desarrollo conceptual del campo de la educación en términos generales. Esto es, al desarrollo de las ciencias de la educación o los saberes educativos

frente a la pedagogía clásica y la pedagogía experimental; complejización caracterizado por la incorporación de paradigmas distintos y opuestos que han obligado a una resignificación conceptual y a la generación de nuevos conceptos y propósitos.

Consideramos que llevar a cabo en este capítulo una exposición vasta sobre las distintas maneras de entrecruzamiento e interrelación de los dos ejes que hemos considerado centrales en nuestro intento de reconstrucción, no sólo sería una tarea de gran magnitud, sino que respondería a una lógica distinta a la que hemos asumido en este trabajo y por tanto nos alejaría - mas que acercarnos de nuestro doble propósito de reconstrucción y construcción. De tal forma, que el contenido lo hemos organizado de la siguiente manera.

En el primer apartado presentamos una síntesis introductoria en la línea señalada de reconstrucción histórico-conceptual, para posteriormente desarrollar nuestro análisis a través de -- los ángulos que hemos considerado más significativos, los cuales han servido como criterio organizador de los siguientes -- apartados del capítulo.

En el segundo, llevamos a cabo el análisis del discurso de la evaluación al interior del pensamiento educativo dominante en una de sus expresiones más significativas, en cuanto al impacto que tuvo y de alguna manera sigue teniendo, en nuestro me

dio educativo; la tecnología educativa.

En el tercer apartado desarrollamos algunas consideraciones analíticas en relación con determinados discursos sociales y educativos, dada su potencialidad directa o indirecta en la tarea de poner a la evaluación. Estas posturas más críticas, especialmente comprometidas y constructivas.

En el último apartado realizamos un esfuerzo conceptual a través del cual pretendemos aportar algunos elementos en la dirección de construir una teoría de la evaluación en el terreno educativo, que permita asumir su complejidad al tiempo que se dirija a la superación de posiciones no sólo tecnicistas sino eminentemente crítico-desconstructivas que han venido fungiendo en cierto sentido, como obstáculo paralizador en la orientación de los procesos y las prácticas de evaluación.

1. Notas hacia una reconstrucción histórico-conceptual del campo de la evaluación educativa.

El tema de la evaluación del aprendizaje es, sin duda, uno de los que más se han trabajado en el campo de la educación en las últimas décadas. En relación a él, es que se fue desarrollando el concepto mismo de evaluación, si bien influido por la psicología científica (conductismo) y por la lógica de la administración del trabajo (taylorismo).

De esta manera, vinculado con el avance de la psicología experimental, la noción de evaluación del aprendizaje se centró por varias décadas, en la "medida" de los resultados o producto final del proceso educativo en sus distintos momentos y etapas (semana, mes, grado escolar, ciclo, nivel educativo). Esto es, en un primer momento (aun dominante -paradójicamente- hoy en día), la evaluación del aprendizaje se centró en la medida cuantitativa de los resultados del aprendizaje.

Existe una abundante bibliografía que plantea y analiza las distintas modalidades de este momento del desarrollo de la teoría de la evaluación del aprendizaje, caracterizada por centrarse en el producto de éste, por lo que, aquí ni se abunda en ello.² Sin embargo consideramos conveniente hacer dos acotaciones más.

El término autoevaluación se empezó a emplear para la evaluación del aprendizaje. Este es un tema que requiere de un tratamiento específico, sin embargo cabe señalar que en torno a él se observan críticas agudas, como la de Susana Barco, (19) en cuanto a ciertos riesgos de su empleo, en la medida en que se intenta trasladar el censor al propio sujeto, sin poder analizar o modificar las pautas de valoración. Y por otro lado el empleo de la autoevaluación en grupos operativos, cuando estos son conducidos por personas que no cuentan con la formación necesaria.

En cuanto a una teoría de la evaluación del aprendizaje, una de las aportaciones más significativas es la que ha hecho Angel Díaz Barriga, en donde destaca tanto la diferenciación conceptual que realiza entre evaluación, acreditación y calificación; como las implicaciones y complejidad de una evaluación asumida desde la perspectiva de la teoría de grupos (Díaz Barriga, 1984a)

Volviendo a la noción misma, cómo lo señala Pérez Gómez,² el concepto de evaluación es uno de los que se ha visto más afectado por las limitaciones del paradigma positivista, de tal manera que, su avance conceptual también se vio limitado por dicha situación, predominando en el terreno teórico esta concepción (centrada en los resultados) hasta la década de los 60.³ en la cual se inicia una revitalización del campo.⁴

La diferenciación entre evaluación "formativa" y "sumaria" (Scriven 1967), es una de las que fecunda el campo y permite el inicio de una nueva etapa, en la cual empieza a superarse la estrecha concepción ya señalada. Aunadas a esta transformación conceptual se observan un conjunto de procesos histórico-sociales de los 60 y durante las de los 70 y los 80. Procesos sociales vinculados de modo contradictorio tanto con la necesidad de un mayor control social, como con el desarrollo y fortalecimiento de procesos democratizadores.

El concepto de evaluación formativa, permitió dirigir la vista hacia los procesos educativos y no sólo hacia los productos de éstos. De hecho este concepto fungió como una llave que permitió la entrada a nuevas posibilidades de idear al problema de la evaluación.

En cuanto a la evaluación de aprendizaje, permitió que los educadores se cuestionaran sus formas de evaluar y que empezaran a considerar múltiples factores hasta entonces dejados de lado.

Influyó al campo y coadyuvó a su transformación, de hecho este concepto se ha recuperado, prácticamente (de manera implícita o explícita) en todos los trabajos serios, que se han venido desarrollando, incluso desde perspectivas teórico-epistemológicas diversas, a partir de las cuales cambian algunos aspectos de su significación y sentido. Ha sido muy importante en el origen y desarrollo de las últimas tendencias de la evaluación cua-

Es precisamente en la década de los 60 y de los 70 que el campo de la evaluación empieza a fijarse nuevas problemáticas, surgiendo múltiples enfoques y objetos nuevos de la evaluación.

En este desarrollo del campo de la evaluación, es importante destacar que surgieron diversos enfoques para la evaluación de programas, considerando como prioritario, el impacto de los programas educativos en el contexto social. En este punto se encuentra una articulación por demás interesante con la problemática de la evaluación-investigación, en la medida en que, la evaluación de programas, implica la tarea de investigación. [Weiss: 1972] Por último es fundamental señalar que además de programas (en sentido restrictivo, esto es, el programa de una materia, o en sentido amplio: impacto social de un programa educativo), en los últimos lustros, la evaluación ha permeado un campo medular, el del financiamiento de la misma educación. En México la primera expresión contundente y significativa de esta modalidad de evaluación, fue la llamada "autoevaluación institucional" realizada en la UNAM, en el período del Doctor Rivero Serrano. [1983] Aquí cabe un paralelo entre la "autoevaluación" del aprendizaje criticada por Barco y la "autoevaluación" universitaria, que significa una nueva etapa en las relaciones (principalmente en cuanto a financiamiento) entre Estado y Universidad en México. Esto es, la nueva relación que se ha ido construyendo a partir de la agudización de la crisis económica y por tanto de las condiciones estructurales de dicha relación.

Por otro lado, como ya lo hemos señalado, hoy en día el campo de la evaluación no escapa a la conflictiva relación Ciencias de la Educación- campos específicos (conceptuales). Esto es, los diversos paradigmas teóricos, que conforman a las Ciencias de la Educación y a los saberes educativos, atraviesan al campo de la evaluación ya sea que se trate de la evaluación del aprendizaje, de la evaluación de los docentes, de la evaluación de los programas escolares, de la evaluación curricular, de la autoevaluación institucional, o de cualquier otro objeto de evaluación que ahora se nos escape. De tal manera que, de acuerdo a la formación específica de los evaluadores y a las condiciones y exigencias del contexto a evaluar, encontramos tendencias distintas y opuestas, en donde los paradigmas teóricos juegan un papel importante. Tales es el caso de los modelos o propuestas de evaluación que privilegian los aspectos técnicos y cuantitativos en contraposición de aquellos que manejan metodologías cualitativas y privilegian los aspectos teóricos y epistemológicos de la evaluación.

3.- El discurso de la evaluación al interior de la Tecnología Educativa*.

Es válido afirmar que en las últimas décadas uno de los pensamientos educativos que más han influenciado al pensamiento y a la práctica educativa en América Latina ha sido el que se ha desarrollado por teóricos norteamericanos con filiación neopositivista.

Esta influencia hegemónica, dominante, se ha estado enfrentando con experiencias un tanto desarticuladas, contradictorias⁵ y relativamente desconocidas por los sectores dominantes nacionales, gestadas al interior de las formaciones sociales latinoamericanas y que aspiran a otro orden de cosas distintas del 'progreso' al 'desarrollo' y a la "modernización" postulados por el centro hegemónico.

En este sentido, se considera necesario deconstruir⁶ ó desarticular el discurso de la tecnología educativa en tanto mensaje elaborado desde este centro hegemónico, con intereses explícitos e implícitos de dominación.

En las últimas décadas, se ha ido construyendo el discurso de la Tecnología Educativa en dos dimensiones interrelacionadas que guardan cierto nivel de particularidad: el discurso propio de la sociedad norteamericana y el discurso elaborado para América Latina. En cuanto a esta última dimensión el proyecto se

* El contenido de este apartado ha sido desarrollado en un trabajo anterior publicado en el libro "Tecnología Educativa" Universidad Autónoma de Querétaro 1985. 116 p. (pp. 103-116). En esta presentación se han realizado algunas modificaciones.

na pensado no sólo en relación a sus contenidos sino en función de la transferencia que se hace de él a América Latina.⁷

Parece pues que estos teóricos (los que elaboran el discurso de la Tecnología Educativa en la Perspectiva de Transferencia hacia América Latina) tienen como un punto básico para el análisis y reestructuración del discurso, el problema de las 'resistencias'⁸ que éste encuentra en el interior de las sociedades latinoamericanas, por lo que, el proyecto ha sido pensado y planteado en tres acepciones ó interpretaciones (Zaki Dib:1980):

Transferencia de productos (libros, textos programados, películas, material audiovisual, material experimental, equipo de laboratorio, etc.)

Transferencia de procesos ('la transferencia de un modelo de elaboración de currícula' corresponde a la transferencia de Tecnología de la Educación a nivel de proceso).

Transferencia de fundamentos científicos y tecnológicos, "comprende, por ejemplo, la transferencia de (a) fundamentos científicos del aprendizaje, b) teorías y modelos de áreas de sistemas y comunicación relacionados a la educación y (c) aplicaciones de esos elementos a la educación ("principios de la Tecnología de la Educación") [Zaki Dib:1980;8]

En este momento, afirman que el énfasis ha de hacerse en la transferencia de fundamentos científicos y tecnológicos en la medida que no son rechazables debido a su 'carácter científico'.

Dado lo anterior, no es extraño apreciar en los últimos textos sobre Tecnología Educativa un interés particular por los fundamentos teóricos, conceptuales.

Sin embargo, es necesario en cuanto al discurso de la evaluación en la tecnología educativa, hacer un recorrido retrospectivo para puntualizar las variaciones en su interior y los puntos de continuidad, hasta reencontrarnos en el momento actual, en el que se están haciendo propuestas preocupadas de manera central por los aspectos conceptuales y en las que podemos reconocer -- ciertos elementos de continuidad, expresados principalmente a través de una serie de implícitos, a los que iremos haciendo referencia.

En este desarrollo amplio de la Tecnología Educativa, definida "como la aplicación sistemática de conocimientos científicos y tecnológicos a la solución de problemas de la educación" (Zaki Dib: 1980:5) y en donde se reconocen como fuentes teóricas básicas (Psicología, Teoría de la Comunicación y Teoría de Sistemas), ha tenido un desarrollo particular el área de la evaluación, tanto en el nivel de las conceptualizaciones, como en el ámbito de las prácticas. De tal forma que si bien en la década de los 50', la evaluación en el terreno de la educación era pensada en relación al aprendizaje de los alumnos, hoy en día se piensa en cuanto a todos los aspectos escolares y a la relación de la escuela con el conjunto de la sociedad (en nuestro caso de manera particular con el Estado en tanto encargado de proveer el presupuesto

al sector educativo). (Como se ha señalado en el apartado anterior). Si en 1967, era pensada por Scriven y Stake como juicio de expertos, en 1971 es pensada por Stufflebeam como insumo para la toma de decisiones, y en 1981, como una 'herramienta delicada o muy afilada' (axiológica) por Nilo.

Si buscamos señalar en el desarrollo de este discurso algunas variaciones y aportes, así como sus puntos de continuidad, es porque para nosotros representa un interés, ya que los postulamos como sostén de un discurso político-ideológico dominante, dirigido del centro hegemónico a los países latinoamericanos.

Scriven realiza una aportación importante al campo de la evaluación, pensando en el aprendizaje, pero que ha sido retomado en el desarrollo del discurso evaluativo; esto es, el incorporar (1967) la noción de evaluación formativa, diferenciándola de la evaluación sumaria o final, que era la que se trabajaba antes de este aporte, esta noción se ha transferido al campo como evaluación de procesos, por ejemplo en el planteamiento de Stufflebeam.

Otra variante al interior del discurso, es considerar a la evaluación como medición o como comprobación de congruencia entre objetivos y resultados; de acuerdo a esto último, se encuentra el desarrollo de la evaluación por objetivos.

Hacia finales de la década de los 60 y principios de los 70 la evaluación se empieza a relacionar con la toma de decisiones a partir de este momento se observa un interés mayor por abarcar todos los aspectos educativos y a los sistemas mismos en la ópti

ca de la evaluación. En este momento cumbre, se pretende arraigar la práctica de la evaluación en la educación latinoamericana argumentando su carácter científico, y por lo tanto, su irrefutabilidad en cuanto a las decisiones tomadas con base en estudios consistentes de evaluación. A partir de este momento, cobra importancia también, el desarrollo de la llamada investigación evaluativa. [Weiss:1972]

En cuanto a la evaluación vinculada a la toma de decisiones, tienen importancia especial para nosotros Scriven y Stufflebeam, en la medida en que han sido retomados para llevar a cabo varios trabajos de evaluación, al interior de la UNAM y de otros espacios educativos en México.

Scriven plantea la noción de evaluación formativa y Stufflebeam concibe a la evaluación desde una perspectiva de la teoría de sistemas, vinculándola a la toma de decisiones y distinguiendo cuatro categorías en estas decisiones: de planeación, de estructuración, de implementación y de reciclaje (retroalimentación). En esta perspectiva a cada tipo de decisiones le corresponde un tipo de evaluación: de contexto, de insumos, de procesos y de productos.

Con base en estos modelos más abarcativos de evaluación, en la década de los 70 se comenzaron a desarrollar múltiples discursos y prácticas sobre evaluación en el terreno educativo o tocando éste.

Así, empieza a hacerse hincapié en la evaluación de programas, hasta considerarse como un área relevante dentro del campo¹⁰. Es con el auge de la evaluación de programas, que esta práctica se empieza a enraizar en los distintos sectores y ámbitos de la sociedad, de tal forma que comienzan a desarrollarse programas de evaluación institucional, sectorial y nacional. A partir de aquí, la evaluación se dirige hacia los más diversos tópicos¹¹.

Se observa entonces, una suerte de invasión de la evaluación hacia todos los ámbitos educativos, si antes interesaba evaluar el aprendizaje del alumno, ahora interesa evaluar al docente, al currículo, a los materiales instruccionales, a los programas, a la institución, a los planes, al sector. Situación que permite y exige el desarrollo de una diversidad de modelos de evaluación, los cuales postulan que a través del ejercicio de la evaluación que se sustenta en ellos, pueden obtenerse resultados científicos, evaluaciones válidas. Sin embargo, frente a esta expansión nos preguntamos ¿Qué es lo que pretende realmente el discurso de la tecnología educativa, cuando afirma que siguiendo estos modelos se obtienen resultados válidos científicamente? El intento de respuesta a esta interrogante se perfila como la tesis central de este apartado, en tanto que sostenemos que el discurso de la evaluación en la tecnología educativa pretende validar y legitimar las decisiones que se toman en relación a la evaluación; o sea, que detrás del pretendido carácter científico de la evaluación, se esconde una necesidad de quienes postulan el discurso, de legitimar las prácticas educativas; necesidad que va cobrando

una fuerza cada vez mayor.

Se han encontrado casos en donde proyectos serios¹² de investigación (o los resultados de éstos) son descalificados ó desvalorizados con base en el dictamen de 'evaluadores', que han presentado su información a los tomadores de decisiones, aún cuando a la luz de un análisis somero pueda evidenciarse la debilidad de sus criterios y argumentaciones. Aquí empezamos a tocar un terreno muy delicado que es el que queremos poner precisamente en tela de juicio en este apartado, ¿realmente la evaluación, en el discurso de la tecnología educativa, constituye un corpus teórico que fundamente, evaluaciones de carácter científico?

Cabe señalar que no pretendemos entrar en la polémica sobre el concepto de ciencia; sin embargo, si queremos hacer una breve referencia a la polémica existente en torno a la construcción teórica del objeto de la educación, en donde se debate la posibilidad de establecer teorías educativas y que ha tenido un desarrollo particular al interior de las posiciones neopositivistas, abordando y resolviendo de diferentes maneras el problema del contenido ideológico, axiológico, filosófico, en lo educativo. Por ejemplo, Moore postula que hay teorías prácticas y teorías explicativas, considera que la teoría pedagógica es una teoría práctica. O'connor afirma que no puede negarse el contenido axiológico, filosófico de la educación, pero éste pertenece a otro campo

(al filosófico), y no al de la ciencia. Schaw rebate a Moore en tanto afirma que las "teorías prácticas" en la medida que no pueden ser falseadas (desde la óptica popperiana), no pueden considerarse en el campo teórico-científico¹³.

Posiciones todas en las que el problema de lo axiológico, se toca desde una perspectiva más amplia que la de la evaluación, en el ámbito de lo educativo (dándosele diferentes resoluciones).

Finalmente se le considera dentro de un terreno no científico, sino más bien prescriptivo o filosófico, pero que no puede estudiarse desde la perspectiva científica, sino que es en todo caso un pensamiento previo al científico.

Podemos reconocer que ésta es una forma de resolver el asunto. A nuestro modo de ver, es una manera de escabullir-
lo, ya que consideramos que el problema es más complejo y que no puede resolverse de tal manera, pues contiene un implícito no aclarado: los valores entran en el campo de la filosofía, luego entonces, no entran en el campo de la ciencia. Empero trabajar en el terreno educativo, implica partir de valores, con lo que nunca se aborda el problema de: quién determina los valores; có
mo se determinan y se construyen; quiénes los construyen.

Estas posiciones llegan a considerar el problema de lo axiológico como un asunto dado. Existe una especie de negación de la posibilidad de abordar la realidad humano-social, impregnada de cuestiones axiológicas y filosóficas, de manera científica,

en tanto explicación profunda de estas cuestiones que son propias de esta realidad, construida por el hombre. Esta presenta una especie de anhelo por 'descubrir' las leyes 'naturales', las 'regularidades' del comportamiento social, humano. De tal forma que si se considera la pertinencia teórica del discurso de la tecnología educativa, es comprensible entender su afán por llegar a evaluaciones científicas y por lo tanto 'neutrales'. Aparece así, el aspecto central de nuestro análisis: la elaboración del juicio de valor, como un asunto que se soslaya a lo largo del discurso en todas sus modalidades y variantes; que se presenta como un elemento de continuidad a lo largo del mismo, conteniendo una serie de implícitos con contenidos políticos e ideológicos¹⁴, que posibilitan encubrir una intencionalidad de dominación.

Consideramos que mientras los autores de la tecnología educativa sustentan la toma de decisiones en evaluaciones científicas, lo que se esconde en su discurso es un problema de control, que se asume como un asunto dado y que se diluye al evadir el análisis del juicio de valor en la evaluación, como un aspecto inherente y esencial a la misma.

Es interesante observar que, si bien el problema del juicio aparece en el desarrollo del discurso de la evaluación, ocupa un lugar secundario y tiende a obscurecerse en la medida que el discurso avanza y se complejiza. Así, tenemos que Scriven y Stake (1967) encaran el problema del juicio de valor resolviéndolo como un asunto de expertos; es el momento en el que la evaluación es

considerada como juicio de expertos, de manera abierta y directa. Sin embargo, cuando se empieza a estructurar el discurso de la evaluación en torno al problema de la toma de decisiones, se critica este tipo de evaluación y se proponen una serie de medidas 'objetivas', en donde al final o al principio de éstas, se llega a descubrir la determinación de los criterios - con los que se construyen estos instrumentos y ahí el problema vuelve a surgir, sólo que ahora más envuelto, más oculto ¿quién construye los instrumentos objetivos? y ¿bajo qué criterios?

Este es un asunto permanentemente desconocido. En lugar del análisis del mismo, se arma el discurso sobre una serie de implícitos que no se cuestionan y se toman como algo dado.

Chadwick por ejemplo, hace una delimitación muy clara en su discurso en cuanto a la asunción de los papeles que juegan los distintos actores que intervienen en la evaluación; aparecen por un lado los evaluados, por otro los evaluadores y por otro los tomadores de decisiones.

Esta afirmación en realidad, plantea una estructura organizativa dada, organización social que Chadwick toma como un implícito, para hacerla esqueleto de su teorización. Estructura dada e incontestable, que hace impensable otra forma de estructuración y organización social. La vía para tomar decisiones y realizar evaluaciones, no es necesariamente el evaluado-evaluador-tomador de decisiones, sino por ejemplo un espacio social en el que se desarrolle un proceso de evaluación, en el que los evaluados

sean también evaluadores y tomadores de decisiones, lo que implicaría otro tipo de estructura y organización social.

Se perciben una serie de implícitos que podríamos explicar-nos a través de una interpretación socio-económica y político-ideológica del discurso en relación a la sociedad que se dibuja desde donde construye los elementos conceptuales de su modelo sobre la evaluación.

Se observa en este discurso una constante, en cuanto a una serie de implícitos en torno de lo social, a partir de los cuales se construyen los diferentes modelos.

Por ejemplo Skinner, uno de los representantes del sustento básico en cuanto a Psicología, en el discurso de la tecnología educativa, parte de determinados valores en su concepción utópica de sociedad, valores que él acepta, define y expone como los 'adecuados'. Sin embargo no diserta sobre el por qué esos valores y no otros; se refiere a un control de la conducta humana y en donde las razones de por qué unos deben de controlar la conducta de otros; se centra en la posesión por parte del hombre de un instrumental científico, a partir de lo cual se asume el control de la conducta humana, como un valor socialmente aceptado y deseable.

En este punto queremos retomar la idea central; tratamos de mostrar cómo con una cara de ciencia se oculta un problema de control social. Un problema de control social que en el terra-

no de lo educativo podemos ubicar y analizar desde el aula, hasta la institución en la sociedad, pasando por el plan de estudios, el ejercicio y la formación docente, la metodología, los materiales, las actividades, etc.

En este momento no estamos cuestionando si este control se -
no estamos analizando el problema desde una óptica moral, sino -
desde una óptica teórica lo que estamos haciendo es una afirma-
ción de carácter conceptual detrás del carácter científico de la
evaluación en el discurso de la tecnología educativa, existe un
problema de control social, que es soslayado y encubierto por el
discurso mismo, a través del planteamiento científicista.

Se asume como algo incontestable, el que unos controlen las
actividades, las prácticas y el pensamiento de otros y se sosla-
ya el punto central de la determinación de los criterios a par-
tir de los cuales se lleva a cabo un proceso de evaluación.

En los discursos más recientes de la evaluación al interior
de la tecnología educativa se advierten varias cuestiones, que
requieren de análisis para precisar los puntos de continuidad,
se destacan dos:

Aquella referida a la creciente necesidad de estudios de
evaluación en educación.

Aquella referida a la evaluación explicada a partir de
dos posiciones en controversia: científicista vs. axioló-
gica.

En cuanto a la primera, es común en los textos sobre evaluación en la tecnología educativa encontrar afirmaciones como las siguientes:

"Los últimos diez años han traído un interés creciente por la evaluación de necesidades", [Kaufman, Stakenas, Wager:1982:9].
 "La evaluación de materiales instruccionales es un componente extremadamente importante, pero todavía descuidado, del proceso instruccional" [Islas:1982:34]. "Un aspecto importante de la tecnología educacional, es la necesidad de evaluar los diversos aspectos de la educación. "La eficacia de varios procedimientos existentes o de innovaciones tales como nuevos materiales del plan de estudio, nuevas formas de personal, nuevas presentaciones de medios, nuevas organizaciones de actividades, etc. debe ser cuidadosamente evaluada dentro del modelo tecnológico general". [Chadwick:19 ;112].

En cuanto a la segunda, es representativo el discurso de Niño, quien diserta sobre las posiciones científico-científicas y las axiológicas en un trabajo que aborda el problema de la teoría y la práctica de la evaluación educativa en América Latina, a partir de una crítica a las concepciones sobre evaluación hasta entonces vigentes y en donde pareciera, en una primera lectura, que intenta romper el discurso dominante, o sea el discurso científico-científico, foco de su crítica.

Sin embargo, existen dudas en cuanto a qué tanto se está rompiendo el discurso o en qué sentido se conserva su unidad, dado que afirma al inicio de su artículo que "es sólo honestidad ale

mental declarar algunas de mis creencias en materia de evaluación, ya que ellas se constituyen en mi motivación y orientan el desarrollo de los temas. Por supuesto que estas creencias no son siempre compartidas por mis colegas evaluadores" (Nilo:1981:97)

Aquí apuntamos una relación de este discurso particular sobre evaluación al interior de la tecnología educativa, en la segunda dimensión del discurso (aquella que se refiere al discurso elaborado desde el centro hegemónico hacia nosotros), con el discurso amplio sobre el problema de la teoría educativa como una teoría científica (al interior del neopositivismo) y al que ya hemos hecho referencia (que considera que lo axiológico o filosófico pertenece a otro campo que no es el científico); ya que Nilo nos hace pensar en una aceptación implícita de su trabajo como no científico, puesto que no habla de conclusiones en un proceso de investigación ó de supuestos hipotéticos, habla de creencias, las que, se colocan en el campo del sentido común, de lo no científico, de lo "axiológico".

Pareciera que la aceptación implícita de la no científicidad de su discurso tendría relación más con la necesidad de 'hacer llegar' a los latinoamericanos el mensaje, que de tener un rigor conceptual, teórico-explicativo.

El lenguaje que asume al presentar el trabajo hace que uno dude en cuanto a que aporte supuestos contrarios, esto es: a) hasta-dónde está abriendo la polémica hacia la discusión del problema teórico de la evaluación en América Latina; y b) hasta-dónde es

te planteamiento constituye una forma táctica para que el discurso sea aceptado en nuestro contexto, esto es, el mundo de las 'creencias' (de lo no científico), como un paso para insistir en la necesidad de la teoría y la práctica de la evaluación educativa en América Latina.

En ningún momento Nilo llega a cuestionar el proyecto mismo, ni deja de hablar de evaluadores, ni hace una revisión histórica para ver cómo se ha construido el discurso. Para este autor, el problema es que no hemos sabido leer nuestra realidad "desafiar una práctica, y particularmente una teoría, es un asunto delicado. Pues si bien un desafío puede simplemente surgir por la aparición de situaciones nuevas o inesperadas en las cuales no haya experiencias prácticas o para las cuales la teoría no tiene respuestas preparadas, también un desafío puede existir porque no hemos sido capaces de percibir una realidad -nuestra realidad- y asumirla consecuentemente. En esta ponencia se adopta la segunda posición. (Nilo:1991;105-1)

Nilo nos llama incapaces de percibir 'nuestra' realidad como latinoamericanos; realidad que él sí percibe desde una posición hegemónico-dominante de la OEA¹⁵. Esto nos hace preguntarnos, qué tanto lo podemos considerar como un pensamiento 'para' los latinoamericanos 'desde' este centro hegemónico.

En este sentido su discurso es claro en sus contradicciones, ya que si se asume como latinoamericano en una parte del mismo, también de manera explícita se asume como miembro del grupo do-

minante, cuando se reconoce a sí mismo como uno de 'los que com-
ponemos la memoria que detenta el poder... o cuando se pregunta
"¿qué sabemos del pensamiento o los valores de los grupos domina-
dos?" (Nilo:1981;97). Al hablarnos de 'creencias', en lugar de
emplear un lenguaje más propio de los estudios científicos, el
sentido de sus contradicciones (en cuanto a su carácter de la-
tinoamericano) y los implícitos incontestables (en cuanto al
estado de cosas actual en la organización y relaciones sociales)
crea dudas. afirma que está hablando desde sus creencias, de
forma implícita asume que su discurso no es ciencia; sin embar-
go señala que es necesario hablar así, para lograr una inciden-
cia en el pensamiento de los educadores latinoamericanos.

Lo anterior nos hace pensar que, aún en el discurso más ac-
tualizado de la evaluación desde la perspectiva de la Tecnología
Educativa, se sigue soslayando el problema de 'control', ya que
nunca se habla de por qué unos tienen que evaluar a otros, de
por qué surgen los evaluadores, de la función social de éstos,
de qué es la evaluación y qué implica el análisis de su carácter.

Se encuentran en el discurso de la evaluación implícitos bá-
sicos que se mantienen a través de su desarrollo histórico; és-
tos se refieren a una formación económica, política y social de-
terminada, asumida en el discurso y los elementos aportados se
construyen desde ésta. En el caso del discurso de la tecnología
educativa, en la segunda dimensión señalada (el discurso desde

el centro dominante hacia: latinoamérica), existe una relación de dominación y control, soslayada constantemente.

Otro implícito importante es el que se descubre en la forma de la comunicación, se advierte al emisor como el generador de ideas, guías y pautas, al receptor se le asigna un papel de 'ejecutor' de éstas y en donde la voz del receptor, cuando es escuchada por aquel, es con el fin de refuncionalizarla de acuerdo a los intereses básicos del emisor.

En este sentido es significativo que en el artículo de Nilc, cuando se refiere a algún interlocutor polémico (que podríamos pensar latinoamericano), lo hace de manera vaga o con gran carga evaluativa desfavorable, con frases como "se llegó a sugerir..." ó "el obvio extremismo de estos análisis" y, cuando menos en el artículo analizado, en ningún caso señala referencias bibliográficas específicas.

De tal forma que los aportes críticos, realizados desde latinoamérica, con cierta independencia conceptual del centro hegemónico, se pierden en sus significaciones básicas y sólo son tomados en una óptica de refuncionalización.

Otro implícito en la línea de continuidad discursiva, es la función e importancia asignada a los evaluadores¹⁶, se da por sentado que en América Latina se requieren evaluadores para que los tomadores de decisiones tengan alternativas; se señala que si una decisión se ha tomado con base en un estudio de evaluación, ésta será válida, legítima e irrefutable. El evaluador,

Desde esta perspectiva, es un realizador de operaciones, cuenta con los criterios, los instrumentos diseñados, y su labor se reduce a la aplicación y presentación de informes. El tecnólogo educacional con especialidad en evaluación, ve reducidas sus funciones a un nivel técnico al servicio de los toma

generados en Estados Unidos, punto nodal del avance en el proyecto de transferencia de la tecnología educativa, en el que, como ya se señaló, se ha encontrado que lo 'transferible', con menor riesgo de rechazo son los fundamentos científicos, éste debido precisamente a su carácter 'científico', válido de manera universal.

Se espera, consecuentemente, a los educadores latinoamericanos la posibilidad de pensar la problemática educativa desde marcos teóricos propios. Se niega la posibilidad de generar teoría para explicar nuestra realidad educativa, devaluando también, de alguna manera, el carácter interpretativo de la teoría; así, en este discurso se impone la explicación de la realidad educativa latinoamericana de estos autores y se hace una negación, en casos explícitos de la construcción teórica por parte de los educadores latinoamericanos.

Nuevamente, el problema básico que se soslaya, a través de una serie de implícitos que se constituyen en un elemento de continuidad y soporte, es un problema de control. Se asume que debe de haber tomadores de decisiones y evaluadores, cuya fun-

ción es presentar a aquellos, información útil. El problema del control está dado en las relaciones evaluación-toma de decisiones y toma de decisiones-control.

Si la toma de decisiones está en manos de algunos sectores o grupos, son éstos los que ejercen el control; el evaluador toma como base una serie de criterios y necesidades ya construidos, y su trabajo se reduce a la operativización.

Considero por todo lo señalado hasta aquí, que las posibilidades de reflexión, análisis crítico y construcción teórica que brinda este discurso para los educadores latinoamericanos están canceladas. Detrás del carácter científico y objetivo de la evaluación subyace un problema de elaboración de juicio de valor sobre el objeto a evaluar, problema complejo tanto en su esencia como en sus dimensiones; la evaluación tiene un carácter axiológico ineludible, que se complejiza en sus dimensiones social, económica, política e ideológica.

Como educadores latinoamericanos, necesitamos reflexionar tanto en el carácter axiológico (en relación a cómo se construye el juicio), por qué se elabora, para qué, como en las dimensiones señaladas. Reflexión necesaria también, porque la evaluación se presenta como una práctica, que tiende cada vez más a instaurarse en nuestras instituciones, de tal forma que no podemos negar la presencia de las prácticas de evaluación en los ámbitos educativos; para enfrentarlas, un asunto básico es desestructurar las prácticas y los discursos que las soportan, analizando qué implica evaluar,

ción es presentar a aquellos, información útil. El problema del control está dado en las relaciones evaluación-toma de decisiones y toma de decisiones-control.

Si la toma de decisiones está en manos de algunos sectores o grupos, son éstos los que ejercen el control; el evaluador toma como base una serie de criterios y necesidades ya construidos, y su trabajo se reduce a la operatividad.

Considero por todo lo señalado hasta aquí, que las posibilidades de reflexión, análisis crítico y construcción teórica que brinda este discurso para los educadores latinoamericanos están canceladas. Detrás del carácter científico y objetivo de la evaluación subyace un problema de elaboración de juicio de valor sobre el objeto a evaluar, problema complejo tanto en su esencia como en sus dimensiones; la evaluación tiene un carácter axiológico ineludible, que se complejiza en sus dimensiones social, económica, política e ideológica.

Como educadores latinoamericanos, necesitamos reflexionar tanto en el carácter axiológico (en relación a cómo se construye el juicio), por qué se elabora, para qué, como en las dimensiones señaladas. Reflexión necesaria también, porque la evaluación se presenta como una práctica, que tiende cada vez más a instaurarse en nuestras instituciones, de tal forma que no podemos negar la presencia de las prácticas de evaluación en los ámbitos educativos; para enfrentarlas, un asunto básico es desestructurar las prácticas y los discursos que las soportan, analizando qué implica evaluar,

qué implica enfrentar el problema de la elaboración del juicio.

El problema de la elaboración del juicio se aborda en el discurso de la tecnología educativa, lo que sucede es que no se coloca como un aspecto central en un proceso de evaluación y, en todo caso, se pretende llegar a la elaboración de un juicio objetivo, neutral, ¿cómo? a través de diversas técnicas e instrumentos. Sin embargo, lo pensamos a la inversa, vemos el problema de la elaboración del juicio como un problema central de la evaluación y queremos detenernos en la problemática de cómo llegar a su elaboración, para que una vez que tengamos más claridad podamos derivar a la propuesta de metodologías, técnicas e instrumentos. Pero se presenta a la evaluación como algo organizado, aparentemente de una manera muy racional, en donde la técnica¹⁷ es la que nos da una racionalidad, que se nos muestra como una irracionalidad al someterla a análisis; la irracionalidad del control, de la asunción del estado de cosas como algo 'natural'.

Por todo lo anterior, afirmamos que el carácter axiológico de la evaluación, la convierte en una actividad humana con el máximo nivel de complejidad y responsabilidad ante el ejercicio conciente del razonamiento o la convierte en una arma irracional de la racionalidad técnica, justo al evadir en el análisis de la evaluación misma, su esencia, su carácter axiológico.

3.- Otras consideraciones analíticas

Además del origen y desarrollo del discurso de la evaluación, al interior de posturas empírico-analíticas, específicamente de la Tecnología Educativa, existen diversas conformaciones discursivas que abordan la problemática de la evaluación. Nos han interesado en particular el análisis institucional y la autogestión así como la relación evaluación-investigación. Puntos sobre los cuales haremos algunas consideraciones analíticas.

3.1 Evaluación, análisis institucional y posiciones autogestionarias.

Probablemente uno de los tópicos más serios surgido a raíz del 68 francés es el del poder. La cuestión del poder ha atravesado en los últimos 20 años al campo de las ciencias sociales o humanas y de alguna manera también al de las ciencias naturales.

Múltiples teorías se han desarrollado intentando comprender la estructura, el arraigo y las formas de expresión y ejercicio del poder.

En relación a este interés por comprender la esencia y la mecánica del poder surgieron las corrientes autogestionarias y

los grupos y sectores sociales, que a través de sus distintas propuestas, peticiones y luchas, van conformando las instituciones sociales.

En el proceso de evaluación se da un interjuego de comprensión y valoración, en el cual se encuentran instituidos o se instituyen los códigos de evaluación (análisis conceptual, valoración axiológica); los cuales en un momento dado pueden ser a su vez revisados, re-instituidos. Es importante retomar de esta corriente el carácter dinámico tanto de los procesos sociales como de las instituciones que en éstos se conforman, con la intención de recuperar el carácter activo de los sujetos sociales involucrados en la evaluación.

3.2 Evaluación e investigación.

La evaluación del impacto social de los proyectos educativos (y de otro tipo) ha sido uno de los motores del desarrollo de la llamada Investigación evaluativa.¹⁹

En esta tendencia de la evaluación del impacto social, predominó en la década de los años 70, la investigación eficientista y cuantitativista cuya máxima expresión ha sido la llamada técnica costo-beneficio.

Hacia la segunda mitad de la década de los 70 y durante la de los 80 se han desarrollado enfoques interesantes en cuanto a la investigación evaluativa de corte cualitativo.²¹

Si bien el desarrollo de la Investigación Evaluativa, es innegable, cabe el análisis de ciertos aspectos, que desde la perspectiva de este trabajo, parecen básicos.

Lo fundamental en la tarea evaluativa es la valoración fundamentada de una situación o proceso social, de un comportamiento.

Lo fundamental en la tarea de investigación es la producción de nuevos conocimientos.

De tal manera que es preciso tener clara la especificidad de cada campo, para comprender la relación entre evaluación e investigación.

Depende de la concepción misma de evaluación y de la manera de enfrentar el problema de la construcción de la comprensión y la valoración, el sustento, validez, carácter y legitimidad de una evaluación.

Por ejemplo, desde determinada concepción de evaluación en la cual se privilegia el carácter axiológico, en detrimento -- del sustento teórico (en el sentido de componente esencial de la evaluación), si no se tiene una comprensión (teórica) de -- aquello que se va a evaluar, este tipo de evaluación es considerada como investigación con su vinculación a la actividad -- tra vinculada de manera exclusiva al lugar de poder desde el -- cual se evalúa. 23

Por otro lado, si se privilegia el sustento teórico de la evaluación, en detrimento del carácter axiológico de la misma, y se deja de lado el problema de la participación, puede considerarse a este tipo de evaluación como eminentemente ideología da y su legitimidad se encuentra vinculada de manera exclusiva al lugar teórico desde el cual se fundamenta la valoración, dejando de lado el compromiso.

Desde nuestro punto de vista ambas posturas serían erróneas, en la medida en que estamos concibiendo a la evaluación como -- comprensión (teórica) y valoración (axiológica), de tal modo que los procesos señalados no pueden considerarse en estricto como evaluación.

En el caso en el que se lleva a cabo un proceso de evaluación a través del interjuego serio entre comprensión y valoración, -- siempre se da una actividad de investigación, en la medida en

que al realizar un análisis conceptual del objeto a evaluar y al construir una síntesis, tanto conceptual como teórica, sobre el mismo, se está produciendo un conocimiento nuevo sobre tal objeto evaluado.

Si bien es cierto, la producción de conocimientos es de distinto tipo y calidad, por lo que, la naturaleza del conocimiento producido es de muy diversa índole.²³

En síntesis, es posible concebir al campo de la evaluación, como investigación evaluativa, en la medida en que en toda tarea de evaluación se conjugan aspectos teóricos (vinculados con la producción de conocimiento) y aspectos axiológicos (vinculados con la valoración y el compromiso), debido a los aspectos teóricos, que desde nuestra posición, son inherentes a todo proceso de evaluación.^{24: 41}

4.- Elementos conceptuales en el campo de la evaluación.

La evaluación, en cuanto a su concepción misma y a su práctica, es un tópico controvertido, sobre el cual mucho se ha escrito en los últimos años, tanto en el plano internacional,²⁵ como en Latinoamérica, y en México en particular.²⁶

No obstante, el debate permanece abierto y resulta ser una de las puntas de agudización en la polémica sobre lo educativo. De tal forma, que este apartado se constituye como uno de los pilares del presente trabajo, en la medida en que en él se pretende el desarrollo de algunos elementos conceptuales.

La inquietud fundamental en este sentido se centra tanto en la superación, el carácter técnico que se le ha querido imprimir a este campo a lo largo de más de medio siglo, y en su lugar afirmar su necesario sustento teórico; como en enunciar el carácter axiológico de la evaluación y sus implicaciones en cuanto a sus dimensiones política, ideológica, cultural y social. Y en esta línea la superación de la visión que reduce el problema de la evaluación a un problema de comprensión (teórica).

4.1 Comprensión-valoración: hacia la construcción de una teoría de la evaluación.

En el ámbito de lo humano-social, -y por tanto en el educativo-, la evaluación es un proceso complejo de reflexión y análisis

lisis crítico y de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual, se conoce, comprende y valora:

- a) el origen y desarrollo de un proceso o situación social;
- b) su conformación estructural; y
- c) la interrelación entre ambos aspectos, especialmente, entre su estructura y su devenir.

Proceso que permite a partir de la interrelación de la comprensión (teórica) y del sustento axiológico (político, social e ideológico-cultural), apuntalar la importancia:

- a) de su consolidación, ó
- b) de su transformación, ya sea en un sentido radical general o en un sentido particular.

En ambos casos, tanto en sus aspectos estructurales-formales, como en los procesuales-prácticos, o en la interrelación entre ambos.

El énfasis hecho en la pertenencia de la evaluación al ámbito de lo humano-social, pretende insistir en la recuperación de campos como éste, en el contexto general de las Ciencias Sociales o Humanas. Recuperación de estos campos de los ámbitos técnico-administrativos, en los cuales se han venido desarrollando, sustentados en una visión estructural-funcionalista de la socie

dad y con una fuerte influencia de la psicología conductual, - experimental. Esto es, rescate de la interpretación de lo humano-social de las concepciones y las metodologías que les son - propias a las Ciencias Naturales y exactas tradición Galileana o empírica o del Erklären, las cuales han ido permeando al ámbito de lo histórico-social, con el avance del proyecto de la modernidad, durante los dos últimos siglos principalmente. Y que han sido permanentemente rescatadas y repensadas desde la tradición Aristotélica (o del Verstehen: búsqueda de la comprensión, pase al carácter dominante de las perspectivas de la primera tradición, en el seno de la cual se han desarrollado las ciencias empírico-analíticas).

Entendemos como proceso de reflexión y análisis crítico a aquel que se encarga de trabajar sobre una situación, problemática o proceso social, a partir de concepciones y valoraciones iniciales, que se van reformulando en el proceso mismo, esto es, desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica. Y es en el mismo sentido que se habla de síntesis conceptual-valorativa, como momentos de cierre en los cuales es posible la comprensión y la valoración.

Sostenemos por tanto que los elementos conceptuales constitutivos de la noción de evaluación son tanto la comprensión conceptual (teórica),²⁷ como la valoración (axiológica).²⁸

La comprensión conceptual, implica llevar a cabo el análisis crítico desde una posición teórica que permita la comprensión de lo evaluado. Cuando se carece de este sustento teórico en el proceso de evaluación, nos encontramos ante un proceso de enjuiciamiento, y no de evaluación, sin sustento, anclado sólo en el lugar de poder inherente al proceso mismo y al que lo realiza.

Esta situación ya se ha señalado en los puntos anteriores de este capítulo, sin embargo cabe destacar que este tipo de procesos (denominados evaluación), además de presentarse con frecuencia en nuestro medio educativo, legitiman en muchas ocasiones, decisiones por demás arbitrarias y autoritarias.

La valoración en el proceso de evaluación o el carácter axiológico de la evaluación es un elemento constitutivo, en la medida en que tanto en la tarea de análisis crítico como en la síntesis conceptual valorativa se están jugando múltiples valores, de distinta índole, que van conformando el juicio que se realiza en la evaluación.

Este carácter axiológico de la evaluación apunta a la dimensión político-ideológica y cultural de todos los procesos histórico-sociales (sean éstos objeto de evaluación o no) y al papel específico que juegan los evaluadores en cuanto a su responsabilidad en el proceso y al compromiso que tienen en él, ²⁹ de tal

manera que soslayar este carácter de la evaluación implica, entre otras cuestiones, desconocer, deslegitimar o ignorar este - compromiso. Pasando a ser así en el conjunto de las concepciones sobre la evaluación, uno de los silencios estructurados más significativos que hasta hoy se han podido observar.

Cabe una precisión, si bien es cierto que las teorías en las ciencias sociales o humanas no sólo contienen valores, sino en gran medida se construyen a partir de éstos, es importante la diferenciación del carácter teórico y del carácter axiológico - de la evaluación, en la medida en que, si bien se interrelacionan, el primero se refiere a la comprensión misma del proceso o situación social y el segundo al problema de la responsabilidad o compromiso de los evaluadores en la formulación de la valoración, del juicio. En última instancia el carácter axiológico de la evaluación se vincula directamente con la tradición aristotélica (Verstehen-comprensión) en la medida en que, al núcleo central de la evaluación tiene ante sí la tarea de intentar respuestas a interrogantes tales como ¿para qué evaluar?, ¿quiénes evalúan?, ¿a quién se va a evaluar?

Con esta concepción se intenta una ruptura radical con aquellas posiciones que vinculan a la evaluación con la toma de decisiones. En la cual el carácter axiológico o bien se ignora o niega o bien se asume como inherente al orden social dado y por tanto inamovible e incuestionable. El énfasis en esta con-

cepción se encuentra en la comprensión y la valoración.³⁰

Comprensión-valoración referida al origen y desarrollo de un proceso o situación educativo así como a sus características estructurales. Esto es, cuando se lleva a cabo un proceso - evaluatorio es fundamental visualizar la historicidad del proceso mismo, a partir de que lo originó, ¿por qué devino proceso en el sentido o los sentidos que tiene y no en otros? ¿cuál ha sido el desarrollo mismo de este devenir? Esto es, resulta importante llevar a cabo una reconstrucción histórico-social - del proceso mismo, al tiempo que es importante analizar los elementos estructurales que en él han permanecido relativamente estables, así como el carácter constitutivo-estructural de tales elementos y la función que juegan en el desarrollo y consolidación de ciertas tendencias, problemáticas, expresiones y la inhibición o marginación de otras.

Cabe aclarar que si bien, se está conceptualizando a la evaluación como un proceso de reflexión y análisis crítico tanto en los aspectos estructurales-formales, como en su devenir, y a la interrelación entre ambos, los procesos de evaluación específicos tendrán que hacer énfasis en alguno de ellos, de acuerdo a los motivos centrales que los originen sin que esto se tome como poco serio o falta de rigor.³²

4.2 El carácter axiológico de la evaluación.

El carácter axiológico de la evaluación implica el asumir la necesidad de la comprensión compleja de lo humano social. Por tanto resulta insoslayable.

El subrayar el carácter axiológico de la evaluación va dirigido a esclarecer las particularidades de la evaluación en cuanto a comprensión (teórica) y valoración (axiológica).

Afirmar que la evaluación es sólo comprensión,³³ esto es comprensión teórica, implica el confundir esferas tan importantes como las del conocimiento y el saber (en un sentido Kantiano); esto es, confundir la facultad del entendimiento con la -- del pensamiento. La razón pura con la razón práctica. [Kant]

El carácter axiológico de la evaluación se refiere al conjunto de valores a partir de los cuales se analiza el objeto-sujeto a evaluar. Este conjunto de valores si bien atraviesan la esfera de lo teórico, de alguna manera la ponen también en tela de juicio y se refiere al compromiso que tiene la instancia evaluadora en el proceso.

El carácter axiológico de la evaluación se refiere a la problemática del establecimiento del cuerpo valorativo en el proceso de la evaluación cuando menos en los siguientes tres sentidos:

- el referido a la revisión misma de los valores básicos o fundamentales (considerados casi como inamovibles)
- el referido a la valoración del sustento o los sustentos teóricos de la evaluación.
- el referido al compromiso mismo de la instancia evaluadora.

El relativo a la revisión misma de los valores básicos o fundamentales se refiere a la actividad humana crítica.

Es sabido que Kant simboliza a menudo la actividad crítica como la actividad de un tribunal o de un juez. -- Sin embargo ese juez no puede ser un magistrado pues no dispone de un código judicial, criminal ni civil y ni siquiera de una compilación de jurisprudencia para llevar a cabo su investigación o para formular su veredicto. No juzga las pretensiones con la vara de una ley establecida e incontestable. Esa ley debe caer a su vez bajo su examen. En este aspecto, la filosofía crítica se encuentra en la condición de una instancia que debe declarar: esto hace al caso, esta proposición es correcta (en cuanto a lo verdadero, en cuanto a lo bello, en cuanto a lo bueno y hasta en cuanto a lo justo) antes que en la condición de una instancia... que tendría tan sólo que aplicar, sin otra forma de proceso, una regla de evaluación ya establecida a un hecho nuevo. Esto no quiere decir que dicha instancia no disponga de algún criterio para evaluar; quiero decir que la aplicabilidad del criterio a un caso está ella misma sujeta a evaluación. Y entonces o bien hay que admitir una indagación regresiva al infinito de los criterios de criterios, lo cual impide DE FACTO el juicio, o bien hay que remitirse a ese "don de la naturaleza" [humana] que es el juicio y que nos permite decir: esto hace al caso [Lyotard: 1986a; 20-1] (subrayados míos).

Esto es, en materia de Teoría de la Evaluación es preciso asumir la condición profundamente humano-social de la conformación axiológica, así como el interjuego en este campo entre de-

terminación, estabilidad estructural relativa y transformación de esta conformación axiológica. En un caso extremo el hecho de evaluar implica enfrentarse al problema de la ausencia de valores, del vacío de valores, esto es, de la indiferencia ante lo axiológico.

La indiferencia no es evidentemente efecto de la ligereza (des Leichtsinns) sino de una facultad de jugar ligera a la madurez..., es una invitación a la razón para que emprenda de nuevo la más difícil de todas sus tareas, la del conocimiento y comprensión de uno mismo (Selbstverständnis) y la de instituir un tribunal (ein Gerichtshof) que le dé seguridad (sichere) en sus pretensiones legítimas (Kant, KRV 5-7/Lyotard, 1986a, 30)

El carácter axiológico de la evaluación referido a los valores básicos o fundantes implica asumir el problema de la indiferencia o el vacío de valores en un momento dado. Esto, - como puede observarse en la cita que Lyotard hace de Kant, es en cuanto a pensar nuevos valores básicos o fundantes. Esta situación se observa principalmente en los momentos de crisis y transformación social. Y es precisamente uno de estos momentos el que se está viviendo en este fin de siglo XX y ante los retos que implica el siglo XXI.

A este sentido del carácter axiológico de la evaluación lo concebimos como fundante-instituyente. Es importante tenerlo presente tanto en el horizonte de la teoría de la evaluación como en relación a sus implicaciones prácticas.

El sentido relativo a la valoración del sustento o los sustentos teóricos de la evaluación, se refiere a la posición de la instancia evaluadora ante la teoría o las teorías que le permiten comprender el proceso o la situación que se está evaluando. Así pues, por ejemplo, si se trata de evaluar un programa de Educación Ambiental, es necesario valorar y decidir acerca de las diferentes posiciones teóricas que dan cuenta tanto de la problemática ambiental en general como de la Educación Ambiental en particular.

Esto es, el sentido del carácter axiológico relativo al sustento o los sustentos teóricos, se refiere a la valoración, aceptación o rechazo de las teorías que entran en juego en un proceso de evaluación. En adelante nos referiremos al carácter axiológico en su sentido de valoración-teórica.

Otro sentido del carácter axiológico se refiere al compromiso que la instancia evaluadora adquiere con el sujeto, la situación o el proceso que se encuentra en proceso de evaluación.

Un aspecto de este sentido es el relativo al carácter crítico de la razón, al carácter axiológico (fundante-instituyente) en relación a la práctica concreta del hombre. Esto es, lo crítico como análogo a lo político. Lo político como inherente a lo humano-social. Lo humano social como la capacidad de asignar significado y sentido al mundo, a las acciones de los hombres.

En síntesis al terreno de la razón práctica, según Kant. -
 Esto es, que todo proceso de evaluación, implica un ejercicio
 de la razón práctica, de lo político, de lo humano-social, en
 el cual la instancia evaluadora, los evaluadores son sujetos po-
 líticos, que a través de la tarea evaluativa establecen compro-
 misos, con quienes evalúan, y con quienes les han confiado tal
 tarea.

Los evaluadores difícilmente se consideran a sí mismos
 como figuras políticas, sin embargo, su trabajo se pue-
 de considerar como inherentemente político y sus dive-
 sos estilos y métodos como expresión de diferentes ac-
 titudes en relación a la distribución del poder en edu-
 cación. [MacDonald:1976,45]

De tal manera, que de aquí en adelante cuanto se trate este
 tópico se le denominará el sentido de compromiso político del
 carácter axiológico de la evaluación.

El carácter axiológico de la evaluación además de los tres
 sentidos expuestos, se comprende por las distintas dimensiones
 a través de las cuales se manifiesta.

;

Esto es, los tres sentidos señalados se pueden presentar en
 distintas dimensiones.

Todas estas dimensiones y sentidos se encuentran imbricados,
 sin embargo con fines de construcción conceptual es importante
 atender a su especificidad, así como con fines de desarrollos

metodológicos-operativos es importante ubicar las dimensiones básicas sobre las cuales se está trabajando.

Por ejemplo en el actual proyecto curricular de educación indígena bilingüe-bicultural, es importante tener presente (como en cualquier proceso evaluatorio) los tres sentidos del carácter axiológico que se han señalado (fundante-instituyente, valoración teórica y compromiso político), así como el énfasis especial que se hace en la dimensión cultural, ya que las conformaciones valorativas de quienes trabajan en este proyecto (indígenas y mestizos principalmente, aunque ambos mexicanos) entran en contradicción, debido a los contextos culturales distintos - en que estos sectores se han desarrollado y al problema tanto de desvalorización hacia lo indígena, que existe por parte de la sociedad nacional, como a la tendencia de sobrevaloración -- que se está dando en el movimiento de reivindicación de los pueblos indios.

Con el propósito de ahondar en la concepción de tal carácter, es importante enunciar algunas de las dimensiones más relevantes del mismo: cultural, social, política, económica e ideológica.

Si bien como se acaba de señalar, los niveles del carácter axiológico y las dimensiones del mismo, se encuentran inextricablemente interrelacionados, es posible e importante concebirlos tanto en su propia especificidad como en su implicación o rela-

ción imbricante. Esta relación se observa al interior de los distintos sentidos y dimensiones y entre éstos.

En cuanto a las dimensiones que enseguida se enuncian, es importante anotar que todas ellas se encuentran - como todo objeto de nuestro análisis - en el ámbito de las Ciencias Humanas o Sociales, por lo cual, de múltiples maneras se encuentran implícadas entre sí. Por ejemplo, es de especial importancia la comprensión del carácter axiológico en cuanto a su sentido como - compromiso político de la instancia evaluadora, y en cuanto a su dimensión política. En el próximo capítulo se desarrollan algunos aspectos que permiten una mejor comprensión de estos - conceptos. Ahora sólo se anota la importancia de su esclarecimiento.

Dimensión cultural

Hablar del carácter axiológico de la evaluación en cuanto a su dimensión cultural, significa en primer término apuntar hacia las diversas conformaciones culturales³⁴ desde las cuales se - construyen las valoraciones. Esto es, a partir de asumir que - como instancia evaluadora se posee todo un conglomerado axiológico cultural que entra en juego en el proceso de evaluación.

Es de vital importancia esta dimensión en la medida en que puede presentarse el caso de confrontación de diversas y contradictorias conformaciones culturales entre las instancias evaluadoras y las evaluadas.

Esta es uno de los hechos más relevantes que han quedado - al descubierto en investigaciones curriculares de corte etnográfico, realizadas en los últimos lustros principalmente en Inglaterra y Estados Unidos.³⁵ En México³⁶ también se han empeñado a llevar a cabo este tipo de investigaciones las cuales han aportado elementos para comprender la problemática de la validez de los procesos educativos en situaciones en las cuales los referentes culturales son no sólo distintos, sino contradictorios. Si bien es cierto, éstas investigaciones no se han propuesto como una de sus finalidades la comprensión de la dimensión cultural en el carácter axiológico de la evaluación.

Dimensión social

Uno de los puntos más débiles de la teoría de la evaluación hasta la década pasada había sido el pensar el problema de la evaluación a partir de una estructura social dada e incontestable.³⁷ Este punto desde luego se comprende a partir de atender a la filiación teórico-epistemológica de tales posiciones.³⁸ Esto es, su pertenencia a la tradición del Erklären [explicación causal], en donde los ¿por qué? y ¿para qué? [Verstehen] no son tomados en cuenta.

La dimensión social del carácter axiológico de la evaluación se refiere tanto a la estructura social amplia (nacional, internacional, regional), como a la organización social de los diversos grupos, sectores e instituciones.

El aspecto central de esta dimensión es la comprensión de los valores fundantes o de los principios básicos de una organización social, así como del papel que juegan en la estructuración social concreta y en el manejo del poder que permite y propicia tal estructuración social.

A guisa de ejemplo se puede analizar el modelo de evaluación propuesto por Stufflebeam: contexto, insumo, proceso y producto (CIPP),³⁹ en el cual si bien se toman en cuenta una multiplicidad significativa de aspectos, queda de lado el problema de la dimensión social del carácter axiológico de la evaluación, en la medida en que el modelo asume a la evaluación como aportación de información útil para la toma de decisiones. Esto es, asume la estructuración social como algo dado, sobre la cual, simplemente no se hace ninguna referencia. Se acepta que en el proceso de evaluación existan tomadores de decisiones, y sujetos, sectores, grupos y procesos, sobre los cuales, otros toman las decisiones. En realidad, esto es más bien lo común en nuestra sociedad; en las sociedades modernas, en términos generales. Sin embargo es necesario tanto hacer consciente y explícita esta situación, como explorar nuevas posibilidades de evaluación en las cuales la dimensión social de su carácter axiológico pueda asumirse y tomarse en cuenta en los procesos evaluatorios.

En esta última dirección se están haciendo esfuerzos interesantes. Destaca el trabajo realizado por B. McDonald, [1976], el cual tiene en el centro de sus preocupaciones al evaluador-

como figura política, al problema de los valores (axiológico) en este campo, y al asunto del poder. Su propuesta de evaluación - democrática viene a ser un claro ejemplo en el cual se ha tomado en cuenta la dimensión social del carácter axiológico de la evaluación (aún cuando el autor no lo maneje así de manera explícita, entre otras razones porque no ha elaborado conceptualmente - tal dimensión). En esta propuesta se percibe un cambio importante en cuanto a la concepción misma de evaluación, de considerarla como la tarea de aportar información útil a los tomadores de decisiones a concebiría como "un servicio de información a la comunidad entera sobre las características del programa educativo", en donde "El patrocinio del estudio de evaluación en sí, no concede un derecho especial sobre este servicio. El evaluador democrático reconoce el pluralismo de valores y busca la representación de intereses diferentes en su formulación del tema" [MacDonald: 1975;475].

Dimensión política

El sentido de compromiso político del carácter axiológico de la evaluación se refiere al carácter mismo del hombre como lo concebía Aristóteles, esto es como "homo politicus". Con lo cual se enfatiza tanto la importancia de la Política⁴⁰ en el campo de las Ciencias Humanas o Sociales, o de la Filosofía si nos ubicamos en la época de los grandes pensadores griegos, como el carácter político de las acciones humanas, de la práctica, como actividad específica del hombre.

Sin embargo cuando se piensa en la dimensión política del carácter axiológico de la evaluación se está pensando en la valoración, asunción o rechazo por parte de la instancia evaluadora, del proyecto o de los proyectos político-sociales que entrarán en juego en un proceso de esta índole.

En esta línea cabe recordar la concepción de curriculum que se ha trabajado en el capítulo anterior, en donde se le considera como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, costumbres, hábitos), conformada por distintos sectores interesados en tal propuesta educativa, los cuales sostienen distintos proyectos político-sociales.

La dimensión política del carácter axiológico de la evaluación se refiere precisamente al sustento axiológico de tales proyectos político-sociales, así como a la manera específica como afectan al proceso.

Dimensión económica

De alguna manera la dimensión económica del carácter axiológico de la evaluación alude a la polémica entre estructura y su reestructura, entre determinación, mediación y autonomía relativa.

Esto es, si bien se ha considerado que los aspectos superestructurales (concebidos así desde una perspectiva marxista clá-

sica), son fundamentales en cuanto a ser considerados como dimensiones del carácter axiológico de la evaluación, se sostiene que los valores específicos que apuntalan y fundamentan una estructura económica juegan también un papel central, principalmente cuando se trata de evaluaciones del impacto social de los programas educativos.

Aquí también se está pensando en la estructura económica tanto desde una perspectiva macro-social (nacional, internacional, regional), como en las conformaciones económicas de los diversos grupos y sectores sociales.

En el momento actual es especialmente importante tener presente esta dimensión, dado que, en múltiples discursos políticos y oficiales se esgrime como argumentación central de los cambios que deben sufrir las instituciones y los sistemas educativos, el hecho de las transformaciones que se están operando en las formas de producción actuales, principalmente las que ya se han implantado en el primer mundo, y de acuerdo a éstas, el papel que les corresponde jugar a los países subdesarrollados o pobres. Específicamente aquellas transformaciones vinculadas con la tercera revolución industrial.

Es cierto que la estructura económica juega un papel central en la determinación de la vida social y cultural en general, sin embargo es fundamental, desde la perspectiva que se sostiene en

este trabajo, considerar a ésta, como una dimensión importante del carácter axiológico de la evaluación, máxime que se está vi- viendo un momento crítico y contradictorio en el cual se tocan los extremos en cuanto a avances, bienestar, marginación, po- breza y deterioro ambiental.

Dimensión ideológica

El término ideología es uno de los cuales ha sido connotado por un mayor y múltiple número de significados. Se le ha enten- dido como falsa conciencia, como tratado sobre las ideas, como conocimiento precientífico, como elemento de cohesión social, - entre otros. De tal forma que una tarea inicial cuando se inten- ta pensar -específicamente con fines prácticos- la noción de di- mensión ideológica del carácter axiológico de la evaluación, es darse a la tarea de explicitar las diversas formas de - concebir a la ideología, así como de acordar, como instancia evaluadora, como se la ha de concebir.

En un trabajo anterior (1985) ya se había asumido a la ideo- logía como "a) un conjunto de ideas acerca del mundo y la socie- dad que: b) responden a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que: c) guían y justi- fican un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales". (Sánchez Vázquez:1976:292-5).

De tal manera que se concibe a la dimensión ideológica del carácter axiológico de la evaluación de acuerdo con la concepción expuesta, a la cual sólo añadiríamos que los intereses, aspiraciones o ideales, referidos, no sólo se están pensando en función de clase social, sino de cualquier otro tipo de conformación social que implica cohesión de un grupo y comunidad de intereses, aspiraciones o ideales. Tal es el caso de las mujeres o las monarquías étnicas.

4.3 El sustento teórico de la evaluación.

Se ha definido a la evaluación al inicio de este capítulo como un proceso en el cual juegan un papel central la comprensión (teórica) y la valoración (axiológica).

Si bien en el rubro anterior se señaló la importancia del carácter axiológico de la evaluación y se llevo a cabo una crítica para quienes la conciben sólo como comprensión teórica, es importante dedicarse en este momento al sustento teórico de la evaluación.

Una evaluación sólida y consistente necesariamente requiere de un sustento teórico, como parte inherente de la misma, de ahí que se conciba a la evaluación como comprensión (teórica) y valoración (axiológica).

Días Barriga ha ido elaborando conceptualmente esta noción de evaluación como comprensión teórica.

En un primer momento afirmó "...el objeto de la evaluación es la comprensión del proceso del aprendizaje" [1984b: 123]; posteriormente ha señalado "la necesidad de una teoría de la evaluación que reconozca de manera explícita sus fuentes conceptuales y se estructure como un campo de conocimiento, desde la perspectiva de las ciencias sociales y humanas" [1987:12].

A partir de este momento, es que este autor enfatiza la importancia de ubicar al campo de la evaluación en el contexto de las ciencias sociales o humanas, desde la perspectiva de la comprensión y no sólo de la explicación causal.⁴¹

4.4 El problema del poder en el campo de la evaluación.

El problema del poder va cobrando cada día más un lugar privilegiado en los estudios que se realizan sobre la educación.

Las llamadas teorías de la reproducción o correspondencia (Bourdieu-Passeron:1970; Bowles-Gintis:1976; Althusser:1971; Baudelot-Establlet:1971) fueron los encargados inicialmente de despojar a la educación de su carácter neutral, igualitario y de promoción social.

Con estas teorías se empieza a considerar el problema del poder en los análisis de la educación. Si bien se ha criticado a estas teorías debido a su carácter determinista, en cuanto a visualizar a la educación fundamentalmente como reproducción para la conservación del estado actual de cosas, es central reconocer, entre otros aportes, que al haber puesto en la mesa del análisis, la discusión y la elaboración conceptual, el problema del poder en las instituciones educativas.

La Nueva Sociología de la Educación -movimiento iniciado en Inglaterra en la década de los 70-, fue colocando al problema del poder en un lugar privilegiado en el campo de las teorías educativas.

El mérito central de los teóricos de la Nueva Sociología de la Educación ha sido el intentar el análisis de los procesos educativos y no solo de las cuestiones de ingreso y producto. Y en este análisis de los procesos (la llamada caja negra) uno de los tópicos de mayor interés ha sido el del poder.

Hoy en día se pueden observar algunos pensamientos derivados de la Nueva Sociología de la Educación, que van adquiriendo fisonomía propia. De éstas es especialmente interesante -en cuanto al manejo del problema del poder- el pensamiento de Giroux-MacLaren, en cuanto al desarrollo de una teoría de la resistencia que los ha llevado a postular una Pedagogía Crítica o Radical.

Es interesante también el trabajo realizado por McDonald - (1976, East Anglia) y por Hamilton (1976, Instituto de Educación de Londres), específicamente en materia de Teoría de la Evaluación.

En las posiciones autogestionarias, el análisis institucional - (a las cuales ya se les ha dedicado un espacio en este capítulo). En este tipo de corrientes, por ejemplo en la Pedagogía institucional (Lebrot:1966) se pone en tela de juicio el papel de maestro y alumno en la educación tradicional. Se cuestiona la directividad que ha tenido el maestro y se postula una escuela que camine hacia la autogestión o sea una escuela en la cual se ejerza de manera distinta el poder. El núcleo básico de esa propuesta es el manejo del poder por todos los involucrados en un proceso educativo.

En relación a la evaluación se considera fundamental, desde la perspectiva de este trabajo, el problema del poder. Con relación a la evaluación misma, debido a su caracter, se hace necesario su análisis, a partir de sus determinaciones constitutivas y del manejo del problema del poder en un proceso educativo específico.

En México (de Alba 1981), se ha trabajado la problemática del poder en el campo de la evaluación, otorgándole también un

lugar privilegiado. En el trabajo citado el problema del poder se aborda a través del análisis de la relación evaluación-control y de la relación evaluación-autogestión.

En cuanto al problema del poder cobra especial importancia la confrontación entre ópticas empírico-analíticas y aquellas que se les oponen (de corte dialéctico y hermenéutico), en la medida en que en las primeras se asume como algo dado la estructura económica, política y social, y por tanto, el ejercicio -- del poder que en ellas se lleva a cabo. En cambio las segundas, permiten el cuestionamiento del orden social vigente. Aportan elementos para pensar el problema de la evaluación desde una perspectiva que considere la actividad de los sujetos sociales, tomando en cuenta la parte activa del conjunto de todos los sectores sociales. En este sentido permite pensar problemas específicos de la evaluación tomando en cuenta su carácter axiológico.

En la medida en que la evaluación implica una valoración, la formulación de juicios que afectan a determinados sectores, grupos o individuos, estas perspectivas, permiten pensar la complejidad de la evaluación tomando en cuenta al conjunto social.

En el momento actual, en el cual se vive una situación de crisis en todos los ámbitos de la vida social, entre otras razones, por la concentración del poder y de la toma de decisiones,

no sólo en determinados sectores de las distintas sociedades, sino en determinados países a nivel internacional,⁴² es central y pertinente el análisis que cuestiona este manejo del poder.

Si bien, se caería en un educacionismo simplista si se pensara a la educación como un proceso social capaz de conseguir por sí sola cambios en la estructura y el orden social dados, sería igualmente sesgado negarle su participación en las posibilidades de transformar tal orden.

La evaluación por el lugar que ocupa en cuanto a su vinculación con los mecanismos de control social, es una práctica educativa que requiere transformaciones radicales, en la medida en que realmente se pretenda una educación que apunte hacia cambios significativos en la sociedad, en estrecha vinculación con la ambición de construir una sociedad más justa e igualitaria.

El problema del poder en el terreno de la evaluación, apunta al análisis de los niveles macrosocial, institucional y adulco, así como sus articulaciones.

En esta perspectiva, se concibe el poder como la capacidad humano social de producir, determinar e imponer sentidos, signi-
ficaciones y prácticas en diversos dominios, que se despliegan a través de la actividad humana en sus relaciones de fuerzas sociales.⁴³ El poder se ejerce, despliega y delega en todos los órdenes e instituciones sociales.

En el terreno educativo, podemos hablar de evaluación refiriéndola al aprendizaje de los alumnos, al ejercicio del poder en la institución escolar, a la vinculación de la escuela con diversos sectores sociales y con los proyectos culturales, sociales, económicos y políticos que tales sectores propugnan y sostienen, a la multiplicidad de situaciones de evaluación.

En todas las situaciones de evaluación se está ejerciendo el poder. La situación misma de evaluación implica un espacio o dominio específico de poder, vinculado con otros. La evaluación no puede ser aséptica ni neutral. El problema del poder está en el centro y resulta insoslayable.

4.5 La cuestión de la participación en los procesos de evaluación.

Uno de los puntos nodales del carácter axiológico de la evaluación es el problema de la participación en los procesos de evaluación del aprendizaje, evaluación docente, evaluación institucional, etc; y en el caso que nos ocupa en los de evaluación curricular.

4.5.1 ¿Quiénes deben de intervenir en los procesos de evaluación?

Viene a ser la interrogante central en cuanto al problema

de la participación. Foucault señala "el poder se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias" [1976:175]. Esta idea sugiere inicialmente incorporar al análisis del problema de la participación el carácter dinámico que tiene el despliegue del poder, de la participación misma. Entonces, se agudiza la idea de arribar hasta principios básicos a partir de los cuales se pueda resolver en la práctica, y de una vez para todas el problema de la participación, sin embargo se considera que éste puede pensarse a través de algunos aspectos centrales que constituyen y caracterizan a la participación misma.

Inicialmente el carácter dinámico señalado. Esto es, la participación depende fundamentalmente de aquellos sujetos y sectores sociales interesados en ella, así como de la relación estratégica y táctica que se otorgan para lograrla.⁴⁴

El problema de la participación apunta fundamentalmente al momento de la construcción del juicio, en la medida en que los juicios, las valoraciones que se configuran en un proceso de evaluación tienden a afectar a aquellos sujetos, sectores o instituciones sociales que han sido evaluados. De tal manera, en un trabajo anterior (1982) se ha señalado la importancia de la participación de todos los sectores involucrados en un proceso de evaluación. Apuntando hacia la idea del ejercicio activo de quienes se encuentran ante y en una situación de evaluación,

oponiéndose a quienes sostienen modelos de evaluación a través de los cuales sólo una parte de los sujetos y sectores tiene un papel activo, esto es, que un sector es el que toma las decisiones en relación a todos los otros sectores, por lo que, las decisiones que los afectan no son tomadas por ellos mismos. Si bien en el presente apartado se considera fundamental su análisis a partir de los elementos conceptuales que se han expuesto para intentar comprender la complejidad de la evaluación.

De especial importancia parece la relación participación-sustento teórico de la evaluación, participación-carácter axiológico de la misma, así como el análisis de la vinculación de estas relaciones con los grados y niveles de participación en los procesos de evaluación.

Relación participación-sustento teórico

La comprensión que pueda alcanzarse sobre un determinado objeto, sujeto a un proceso de evaluación depende del andamiaje conceptual a partir del cual se le mira. Esto es, del código de inteligibilidad a través del cual se le interpreta, de tal forma el sustento teórico en los procesos de evaluación resulta un punto nodal.

En el caso de no tener claridad en tal código de inteligibilidad, el proceso de enjuiciamiento, como ya se señaló, se realiza a partir del lugar de poder que implica la situación misma.

De acuerdo a lo anterior, parecen cobrar una importancia -- central las posibilidades de comprensión (teórica) de lo evaluado por parte de aquellos que están desplegando una actividad evaluativa. Esto es, parece fundamental revisar la pertinencia y las posibilidades de participación de los diversos sectores involucrados en un proceso de evaluación, a la luz de la importancia de lograr un buen nivel de comprensión (teórica) de lo evaluador.

Al respecto cabe señalar:

- con lo anterior lo que se quiere enfatizar es la importancia de que estos sectores tengan e incorporen elementos para lograr la comprensión (teórica) de lo evaluado.
- la problemática de cómo lograr tal incorporación nos ubica en el plano de la formación de aquellos que se encuentran involucrados en un proceso de evaluación.
- los modos específicos para abordar la formación pueden ser múltiples y diversos.

4.5.2 Relación participación-carácter axiológico.

En cuanto a la participación de los diversos sectores involucrados en un proceso de evaluación en relación al carácter axiológico de ésta, es fundamental reconocer inicialmente el lugar que se tiene en el proceso mismo de evaluación. Una parte de la asunción de éste, comprender la participación en términos, tanto de los diversos sentidos (fundante-instituyente, teóricos, compromiso político) como de las dimensiones (cultural, social, política, económica, ideológica) del carácter axiológico de la evaluación.

Sin embargo, en función del lugar que se ocupa en el proceso cobran especial importancia en cuanto al problema de la participación, el sentido de compromiso político del carácter axiológico.

4.5.3 Grados y niveles de participación en los procesos de evaluación.

De acuerdo al manejo práctico (que implica asunción de posiciones teóricas y políticas) que se lleve a cabo sobre la cuestión de la evaluación, es posible hablar de diversos grados y niveles de participación. Se exponen en seguida dos formas de abordar el problema de la evaluación en relación al asunto de la participación, en la medida en que consideramos que ambas

realizan aportaciones importantes, si bien es cierto, hoy en día estamos en desacuerdo con algunos aspectos.

4.3.3.1. Clasificación política de los estudios de evaluación de B. McDonald

Para McDonald los evaluadores son figuras políticas involucradas en la distribución y el ejercicio del poder. Esto, a pesar del escaso reconocimiento de los mismos evaluadores ante tal situación.

McDonald propone una clasificación política de los estudios de evaluación en función del manejo que se hace en ellos del problema del poder, por parte de los evaluadores. Esto es, en función del control y la participación en éstos, y la ubicación específica del evaluador.

La evaluación burocrática

Esta evaluación se caracteriza porque el evaluador asume irrestrictamente los valores de las autoridades y ofrece a éstas sus resultados, con el fin de ayudarles a consolidar su política, independientemente del contenido de ésta. "El informe es propiedad de la burocracia y se aloja en sus archivos. Los conceptos claves de la evaluación burocrática son "servicio" -

"utilidad", y "eficacia". Su concepto justificador es "la realidad del poder". [1976:475]

La evaluación autocrática

"El evaluador se concentra en los temas que manifiestan valor educativo, y actúa como un consejero experto. Sus técnicas de estudio deben producir pruebas científicas, porque la base de su poder es la comunidad académica de investigación" [1976:475]. Si las recomendaciones del evaluador son rechazadas se juzga que la política es la que está mal. En sus contratos de trabajo exige absoluta libertad para realizar sus estudios. Su base de poder se conforma por la comunidad científica y por la burocracia. "Los conceptos claves de un evaluador autocrático son "los principios" y la "objetividad". Su concepto clave de justificación es "la responsabilidad profesional" [1976:475]

La evaluación democrática

"La evaluación democrática, es un servicio de información a la comunidad entera sobre las características del programa educativo. El patrocinio del estudio de evaluación en si, no concede un derecho especial sobre este servicio. El evaluador democrático reconoce el pluralismo de valores y busca la representación de intereses diferentes en su formulación del tema. El valor básico es una colectividad de ciudadanos informados y el eva

lizador actúa como un corredor que intercambia información entre grupos que desean conocimientos recíprocos".

Las técnicas del evaluador democrático tienen que ser accesibles para ser empleadas por no-especialistas. Se garantiza el secreto a los informantes, si bien los resultados de la evaluación (en términos generales, nunca personales) se difunden de manera amplia, esto es, en palabras de Mc Donald, aspiran al status de "best-seller". Establece negociaciones periódicas -- con los distintos grupos y sectores que intervienen en el proceso de evaluación. Le interesa la comprensión del programa educativo, esto es, las diversas interpretaciones que se han hecho del programa y las reacciones ante éstas.

Los conceptos claves de la evaluación democrática son "secreto", "negociación" y "accesibilidad". El concepto clave de justificación es "el derecho de saber" (1970:475-6).

4.5.3.2 El problema de la participación en los procesos curriculares de la ENEP-Zaragoza UNAM (1978-82).

En el período señalado se trabajó en la ENEP-Zaragoza desde una perspectiva de evaluación curricular que intento poner en el

centro del proceso mismo la problemática del poder, el control y la participación en los procesos de evaluación curricular.

Dos nociones fueron básicas para abordar esta problemática: estructura organizativa y autogestión evolutiva.

Estructura organizativa

El principio básico para determinar la conformación de una estructura organizativa o estructura de participación en los procesos de evaluación es el de que en esta se encuentren representados todos los sectores involucrados en el proceso. En el caso al que nos estamos refiriendo estos sectores fueron: autoridades, profesores, alumnos y asesores pedagógicos.

Es importante que tal estructura participativa sea flexible y dinámica de tal modo que propicie la participación y no que la obstaculice al constituirse como un dispositivo burocrático más de la institución educativa.

Autogestión evolutiva

De acuerdo a la situación vigente en la Universidad en ese momento y a las condiciones particulares de la ENEP-Zaragoza, esto es al proceso de burocratización de la universidad y a la confusión del proyecto educativo de la ENEP-Zaragoza así como a

su estructura académico-administrativa, la cual propicia una serie de enfrentamientos por el ejercicio del poder (estructura matricial), se consideró que la vía para apoyar y propiciar las iniciativas de participación en los procesos curriculares era la de la autogestión evolutiva o autogestión dirigida. Se toma como base las etapas de autogestión autoritaria, fase de co-gestión y fase de autogestión plena [de Alba 1982:56-75].

Fase inicial o de autogestión autoritaria

En esta, se propone a los diversos grupos que conforman el sistema de participación (estructura organizativa) el programa de trabajo y los modelos de acción. Generalmente en esta fase los equipos aceptan las propuestas sin proponer cambios o modificaciones. De manera contradictoria se observa resistencia para asumir la tarea y se demanda mayor directividad.

Fase de co-gestión

Los programas y modelos de acción son propuestos a los participantes, estos sugieren cambios, modificaciones e incluso llegan a rechazarlos proponiendo otros.

Fase de autogestión plena

En ella son los mismos grupos de trabajo los que proponen programas y estrategias de acción. La toma de decisiones está también en sus manos.

4.6 La formulación del juicio en la evaluación

Las características que adquiere el proceso de formulación de las valoraciones, de los juicios en los procesos de evaluación se encuentran determinadas por los modos concretos en que se ha encarado el problema de la evaluación en sus distintos e interrelacionados aspectos, principalmente en cuanto a la comparación (teórica de lo evaluado) y el carácter axiológico de la evaluación. Así como la tesis, los sesgos, las particularidades de las valoraciones, los juicios, son expresión del tipo de evaluación realizada.

En la conformación del juicio, confluyen visiones teóricas, compromisos políticos con el proceso o situación evaluada así como con quien otorga el poder de evaluar, niveles de puesta en tela de juicio (fundante, teórico, compromiso), etc. Es la formulación del juicio, la objetivación del proceso de evaluación, al tiempo que se erige como la clave o la llave para comprender el devenir del proceso mismo.

Se pueden distinguir cuatro diferentes posibilidades para comprender el proceso de formulación del juicio, que permite hablar a su vez desde nuestro punto de vista sólo el primer caso puede considerarse como propiamente como evaluación de tipos de evaluación:

Proceso de conformación del juicio sustentado en una fundamentación teórica y una asunción amplia del carácter axiológico de la evaluación. Evaluación fundamentada teóricamente de corte democrático.

Este tipo de procesos de evaluación dan cuenta tanto de un esfuerzo serio por comprender lo evaluado (comprensión teórica), como por asumir un compromiso amplio con todos los sectores involucrados en un proceso de evaluación. En ellos se llega a ser en tala de juicio hasta los valores fundantes e instituyen-

En alguna manera se vincula con la concepción de evaluación democrática de MacDonald, aunque no responde estrictamente a esa concepción.

Proceso de conformación del juicio a partir de una sólida fundamentación teórica, reduciendo el aspecto axiológico a lo teórico o ignorándolo. Este tipo de enjuiciamiento responde en una mayor medida a la evaluación autocrática caracterizada por MacDonald. El problema teórico recae sobre el investigador-evaluador que tiene bajo su responsabilidad el proceso. Este exige absoluta libertad para llevar a cabo su trabajo, su sustento de poder se encuentra en la comunidad académica de investigación y de alguna manera en las cúpulas burocráticas, sin embargo las múltiples facetas y compromisos implicados en el carácter axiológico de la evaluación son dejados de lado. Se lleva a cabo una reducción de lo axiológico a lo teórico.

Proceso de conformación del juicio a partir de un sólido compromiso político, carente de fundamentación teórica. Proceso de enjuiciamiento ideologizado.

Este es el caso en el que los compromisos políticos implica dos en un proceso de evaluación se asumen de acuerdo a los intereses específicos de los grupos involucrados, sin un interés teórico por la comprensión de lo evaluado. El aspecto práctico político se llega a erigir por encima de lo teórico y de lo axiológico en un sentido estricto, de tal modo que el proceso se ideológica, esto es, se guía por intereses exclusivamente sectoriales, de grupo o partidistas.

Este tipo de procesos se pueden observar en algunas de nuestras instituciones de educación superior, en las cuales cierta concepción de democracia ha soslayado el problema del rigor teórico y axiológico en el análisis de los procesos sociales.

Proceso de conformación del juicio a partir de la carencia de fundamentación teórica y de la no asunción del carácter axiológico. Enjuiciamiento evaluación autoritario.

Estos procesos de enjuiciamiento se llevan a cabo sólo a partir del lugar de poder que concede el estar en una posición de evaluador. Es un juicio que se construye a partir de la lógica de la institución burocratizada, esto es, la lógica "administrativa", los criterios son totalmente arbitrarios, carecen de sustento teórico y se ignora o soslaya el problema del carácter axiológico de la evaluación. En este tipo de evaluación generalmente no participan expertos (investigadores), en caso de que intervengan su capacitación es de corte administrativo y se funden con la instancia de decisión que los contrata.

NOTAS CAPITULO SEGUNDO

- 1.- "Existe una gran similitud conceptual (y epistemológica) entre las expresiones de la pedagogía industrial (currículum, evaluación y tecnología educativa); sus bases son de corte positivista funcionalista, conductual (y recientemente cognoscitivista) y se encuentran firmadas en la lógica de la administración científica del trabajo" (Cifas Barriga:1983; 11).
- 2.- Algunos de los trabajos que plantean o analizan de manera específica o en un contexto más amplio, este momento del desarrollo del campo de la evaluación del aprendizaje son: [Cifas Barriga:1983] [Pérez Gómez:1983] [Morán:1983].
- 3.- "El concepto de evaluación es uno de los conceptos educativos que más ha sufrido en nuestro contexto cultural y académico los rigores de la estrechez positivista. Desde Sobott y Thorndike hasta Mayer, Popham, Landshere, Adams, Ground-Lound..., el concepto de evaluación se ha restringido de tal modo que, para la mayoría de educadores e investigadores, refiere simplemente al proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de las adquisiciones observables de los alumnos. Evaluar se ha hecho históricamente sinónimo de examinar, y el examen concierne casi exclusivamente al rendimiento académico del alumno". [Pérez Gómez:1983; 426].
- 4.- "Stufflebeam afirma (1981) que después de un período de inactividad en la década de los 50, este campo de conocimiento ha iniciado su revitalización con los artículos claves de Cronbach (1962), Scriven (1967), Faska (1967) y Stufflebeam (1968) y se ha desarrollado de modo sorprendente en la década de los 70 hasta nuestros días (House, 1980; McCormick: 1982; Pérez Gómez: 1982) con la proliferación de modelos alternativos y el desarrollo de corrientes cualitativas (Cronbach, 1983)". [Simone Sacristán-Pérez Gómez:1983; 22].
- 5.- En esta línea en México cabe mencionar el trabajo sobre Formación docente realizado por el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, la investigación sobre corrientes pedagógicas en América Latina que coordinó la Dra. Adriana Puiggrós; los aportes en el plano de lo teórico y lo metodológico que se han hecho desde varias ENEP'S de la UNAM; las experiencias de las universidades críticas y populares (Sinaloa, Guerrero, Puebla); la experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana (específicamente los planteles Xochimilco y Azcapotzalco); el Departamento de Estudios Educativos [DEE] y el Centro de Estudios sobre la universidad [CESU] de la UNAM, etc.

- 13.- Aquí cabe señalar que esta discusión sobre el carácter científico y el status teórico de las teorías educativas, realizada entre autores norteamericanos y europeos (fundamentalmente), en lo que toca a la tecnología educativa, se inscribe en la primera dimensión del discurso, aquella que se caracterizó como un discurso propio para ellos (los países "desarrollados") y no en la segunda dimensión del discurso, o sea en aquella en la que este se elabora para nosotros -- para los países latinoamericanos, latinoamericanistas, pero que señala para relacionarlo con algunas facetas del discurso actual de la evaluación en la tecnología educativa en donde se presenta una contraposición entre posiciones -- científicas vs posiciones axiológicas.
- 14.- Se emplea ideología en el sentido que le da Adolfo Sánchez Vázquez [19].
- 15.- Cabe señalar que en la primera versión de este apartado (a la cual se aludió al inicio del mismo), la autora tenía una concepción un tanto monolítica sobre la conformación y el funcionamiento de la OEA. Actualmente trabaja desde una perspectiva en la cual, concibe a los organismos internacionales no sólo como hegemónicos o dominantes, sino también como espacios de lucha y resistencia.
- 16.- "La evaluación educacional goza de poco prestigio. Es un servicio más que una profesión, y frecuentemente sufre de frustración, lo que le resta importancia en los procedimientos operativos educacionales. Es muy escaso el número de decisiones importantes tomadas en el campo de la educación en América Latina que se basan en buenos estudios de evaluación, porque los evaluadores no han sido capaces de demostrar la necesidad o el valor de sus servicios" [CHADWICK: 19 ;112].

- 6.- Se está empleando el término "desconstruir" en el sentido en que lo trabaja Derrida. (1966).
- 7.- Sobre el momento clave (Chicago 1963) en el cual los norteamericanos toman conciencia de la importancia y los posibles alcances de un proyecto de "transferencia" en materia de Educación consultar los trabajos señalados en el capítulo anterior de González Gaudiano (1982a) y William Alexander (1964).
- 8.- La tecnología educativa, (...) ha experimentado "rechazos" en diferentes grados de intensidad en América Latina. (...) A pesar del volumen de inversiones realizadas en ese sentido, los resultados alcanzados no estimulan la continuación de esos esfuerzos". "Transferencia de tecnología de la educación en el área científica" p. 1 (Conferencia magistral presentada en el II Congreso Nacional de Tecnología y Educación, Toluca, Noviembre 1980). El tema del rechazo y la resistencia de los latinoamericanos al discurso de la tecnología educativa es abordado también por autores como CLIFTON CHAD WICK en "¿Por qué está fracasando la tecnología educativa?" HIPOLITO GONZALEZ "Tecnología Educativa; ¿hacia una "optimización" del proceso de subdesarrollo? Revista de Tecnología Educativa Vol. 2 No.
- 9.- Al respecto puede consultarse el documento: "Programa de medicina integral: conceptualización y estrategia para su evaluación" Fac. de Medicina UNAM 1982, el cual está basado en JAVIER ISLAS Evaluación de Programas CEUTES: también puede consultarse el artículo "Un modelo para la evaluación de materiales instruccionales" en Educación no formal para adultos: algunos temas México, V. 8 No. pp. 43-59, 1982.
- 10.- En una revisión bibliografiada solicitada a IRESICEUTES sólo de 1982 se reportaron 165 referencias de artículos y documentos sobre evaluación de programas.
- 11.- Por ejemplo KAUFMAN, STARKMAN, WAGER y MEYER quienes escriben sobre "La relación entre la Evaluación de Necesidades y el Desarrollo de Implementación y Evaluación de Programas" en Revista de Tecnología Educativa. No. 1 Vol. 8, 1983 pp. 9-28.
- 12.- Se entiende por proyecto serio aquel que cuenta con un marco teórico de sustentación desde el que se interpreta la realidad y se derivan los aspectos metodológicos y técnicos.

- 17.- En cuanto a la reflexión sobre este problema de la racionalidad técnica en la educación se han producido algunos aportes recientemente: ALFREDO FURLAN Y PATRICIA ARISTI "Razón técnica y currículum"; CARLOS ANGEL HOYOS "Los currículos --- racionalidad ante qué?"; ROBERTO FOLLARI "El currículum como práctica social" en Encuentro sobre diseño curricular. ENEP Aragón UNAM: 1983.
- 18.- "El movimiento institucionalista, que da origen propiamente a la corriente del Análisis Institucional, se orienta en el sentido de la psicología institucional. Este movimiento se encuentra representado esencialmente por la Psicoterapia Institucional y la Pedagogía Institucional... Los aportes dados por la psicoterapia institucional ejercieron influencia en otros campos, siendo el pedagógico uno de los más importantes... [así surge] una nueva orientación: la Pedagogía Institucional. Esta nueva corriente psicossociológica propone el empleo sistemático de las aportaciones de las ciencias humanas y clínicas al campo de la escuela. [se observa tensión en esta posición entre] -- quien da primacía a la aportación psicoanalítica, y... quien concede prioridad a la aportación de la dinámica de grupos, y sobre todo a la dimensión política de la pedagogía" [Chamizo-Jimenez:1982:5]
- 19.- Una de las exponentes más importantes en el campo de la Investigación Evaluativa es Carol Weiss, quien es ampliamente conocida por su obra Investigación Evaluativa (1972)
- 20.- Existe abundante bibliografía sobre esta técnica. Es importante señalar que de ella se han tomado muchos aspectos para la asignación de los presupuestos educativos en México en los últimos lustros.
- 21.- La misma Carol Weiss ha desarrollado importantes aportaciones tanto conceptuales como metodológicas en esta sentido. La Evaluación Iluminativa del inglés Georges Hamilton, es otro ejemplo de este desarrollo, lo mismo que el trabajo llevado a cabo por el también inglés B. MacDonald.
- 22.- Estas nociones tienen un mayor desarrollo en el siguiente apartado, específicamente cuando se habla de la poscura de B. MacDonald.
- 23.- Por ejemplo Durkheim cuando analiza el problema de la producción de conocimientos en el campo de la Educación, se refiere a la Pedagogía como una reflexión-teórica, más de carácter normativo o prescriptivo que explicativo, por lo cual, afirma que no existe una Ciencia de la Educación, esto es conocimientos científicos, sobre la Educación. Bachelard habla de Estados en la formación de un espíritu científico, esto es, de diferentes grados y calidades del razonar, estados del pensamiento, estado concreto, estado concreto-abstracto y estado abstracto. Los cuales corresponden a diferentes tipos de conocimientos.

- 24.- Esta inextricable relación entre evaluación e investigación la he asumido (rectificando anteriores posiciones mías), a través de importantes discusiones con Angel Díaz Barriga y con su grupo de maestría, al cual me invité para dar una plática en agosto de 1989, plática de la cual obtuve, entre otras cuestiones, ciertas clarificaciones que me permitieron acabar de asumir la posición señalada.
- 25.- "Quizá la parcela del curriculum cuyo desarrollo internacional más sorprendente nuestra práctica educativa habitual es el ámbito de la evaluación" (Simanc Sacristán-Pérez Gómez: 1983).
- 26.- Es interesante observar que en la revista Perfiles Educativos, desde su aparición a la fecha, uno de los temas sobre los que más se ha escrito es el de Evaluación. Cfr. entre otros, [García Cornejo:1979] [Morán Oviedo:1981] [Díaz Barriga:1983] [Muñoz:1983] [Carrión Carranza:1984] [Díaz Barriga:1987].
- 27.- Díaz Barriga ha conceptualizado y desarrollado el carácter técnico de la evaluación [1981], [1984], [1986].
- 28.- El carácter axiológico de la evaluación ha sido conceptualizado y desarrollado por Alicia de Alba [1981], [1984], [1986]. También es trabajado por McDonald [1976].
- 29.- El problema de la evaluación centrado en el papel de los -- evaluadores ha sido brillantemente desarrollado por McDonald. [1976].
- 30.- Cabe señalar que tanto Díaz Barriga [1981] con su teoría de la evaluación, como Scriven [1976] con su concepto de evaluación formativa son autores centrales en cuanto a una ruptura con la concepción de evaluación vinculada a la toma de decisiones; sin embargo yo misma no logro tal ruptura en mi primer trabajo sobre el tema [de Alba:1981] aunque incorpore en él, elementos importantes en cuanto al sentido político o carácter axiológico de la evaluación.
- 31.- Sobre la relación entre estructura y devenir se sugiere la consulta de los trabajos de Lefebvre [1988] y Sánchez Vázquez [1969].
- 32.- Por ejemplo Sánchez Vázquez [1981] afirma que el trabajo de Marx en El Capital es de corte estructural y en El 18 Brumario de Napoleón de corte histórico.

33.- Me estoy refiriendo a la concepción de Díaz Barriga sobre la evaluación, en la cual subraya sólo su carácter teórico, reduciéndola a un problema de comprensión teórica. Si bien en términos generales me parece que este autor hace aportaciones básicas al campo de la evaluación, estoy en desacuerdo con este concepto general de evaluación, por las razones que he expuesto a lo largo de este apartado, específicamente en este punto.

34.- Sobre la noción de cultura, consúltese el último apartado -

35.- Son relevantes en esta línea entre otros, los trabajos realizados por Paul Willis Learning to labor (1977. Edición - española en prensa Akal), Michael Young Society, State and Schooling (1977).

36.- En cuanto a investigaciones de corte etnográfico en la escuela primaria mexicana son importantes los trabajos realizados en México por Elsie Rochwell y Ruth Paradise. Uno de los proyectos educativos en los cuales es relevante tomar en cuenta la dimensión cultural del carácter axiológico de la evaluación, es el de educación indígena bilingüe - bicultural. La autora de este trabajo está llevando a cabo una investigación sobre la implantación de esta propuesta curricular en dos comunidades tlapanecas del Edo. De Guerrero (ha utilizado metodología de corte etnográfico).

37.- Sobre este punto puede consultarse el rubro "Análisis del - discurso de la evaluación al interior de la Tecnología Educativa" en este mismo capítulo.

38.- Sobre la polémica de las Ciencias Sociales y Humanas y su vinculación con las Ciencias de la Educación (específicamente con el campo de la Evaluación Curricular), consultar la introducción a este trabajo.

39.- Si bien este modelo ha sido trabajado por evaluadores norteamericanos y sus concepciones han sido retomadas por autores relevantes como Chadwick (Cfr. en su Tecnología Educativa - para el docente 19) es importante reconocer la influencia que ha tenido en nuestro medio [Isias:1980].

40.- "...la ciencia soberana y más que todas arquitectónica, la cual es, con evidencia, la ciencia-política. Ella, en efecto, determina cuáles son las ciencias necesarias en las ciudades, y cuáles las que cada ciudadano debe aprender y hasta donde... Desde el momento que la política se sirve de las demás ciencias prácticas y legisla sobre lo que debe hacerse y lo que debé evitarse, el fin que le es propio abraza los de todas las otras ciencias, al punto de ser por excelencia el bien humano" Aristóteles Ética Nicomaquea p. 22.

41.- "...un fenómeno de las ciencias sociales (como lo es la evaluación de una situación educativa) no puede ser comprendido sino a condición de que el hombre, como sujeto histórico, reconozca su propia historicidad en el acto de conocer. Es la experiencia de lo humano lo que posibilita acceder al conocimiento de este fenómeno.

Los sucesos educativos se dan en contextos históricos determinados que condicionan su desarrollo. La evaluación, es por tanto un acto social desde donde se entiende lo pedagógico. La función de la evaluación debe tender a una comprensión de los procesos internos que se dan en el ámbito educativo (aprendizaje, docente, curriculum) desde esta inserción histórica. Se trata en primer lugar de comprender, de explicar un fenómeno" [Días Barriga:1997:131] (subrayados míos).

42.- Por ejemplo en la carrera armamentista hay decisiones que están en manos de las grandes potencias y dentro de éstas de sus sectores tomadores de decisiones, siendo que la carrera armamentista tiene repercusiones en el conjunto de los países del orbe. Con este ejemplo puede observarse cómo el dejar el poder en manos de determinados sectores de una sociedad y de determinados países, es un problema que va más allá de la problemática educativa, se vincula con el modo de organización social dominante en el mundo contemporáneo.

43.- La concepción de Foucault es fundamental en las teorías contemporáneas sobre el poder "... por poder hay que comprender primero la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que forman relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que forman cadena o sistema, o al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aislan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales". [M. -- Foucault:1976:174].

44.- Se está manejando la idea de estrategia y táctica en el sentido de la regla del doble condicionamiento del poder enunciada por Foucault "Ningún "foco local", ningún "esquema de transformación" podría funcionar sin inscribirse al fin y al cabo, por una serie de encadenamientos sucesivos, en una estrategia de conjunto...hay que pensar en el doble condicionamiento de una estrategia por la especificidad de las tácticas posibles y de las tácticas por la envoltura estratégica que las hace funcionar". [1976:180]

45.- "Se considera que la función... de una instancia de evaluación académica se limita a señalar puntos de participación, no diríamos que puede abrirlos, pues esto es el producto de un avance concreto de las bases en la tarea de democratización, pero si es su tarea el señalarlos, así como el apoyar los programas que logren concretarse en esta línea". (de Alba:1981;70-1)

46.- "Se considera que de acuerdo a las características de nuestra formación social capitalista dependiente en general y a las regularidades de la estructura universitaria en particular, llegar a estos datos en los trabajos de evaluación que se llevan a cabo en el interior de la universidad, constituye un avance importante y necesario de alcanzar. La evaluación a la siguiente fase es difícil de lograr a nivel de institución, debido a que se requiere una transformación profunda de las estructuras sociales". (de Alba:1981;72)

CAPITULO TERCERO. EVALUACION CURRICULAR: CORTE Y ARTICULACION
CONCEPTUAL, COMPROMISO Y DIRECCIONALIDAD.

El propósito central en este capítulo es lograr el desarrollo de la tesis implícita en su título. En él se propone la superación de los elementos trabajados en los capítulos anteriores así como la incorporación de nuevos aspectos, los cuales, en conjunto, permiten la conformación de nociones y conceptualizaciones dirigidas a la construcción de una teoría de la evaluación curricular.

El capítulo está organizado en cuatro apartados.

En el primero de ellos se trabaja sobre el origen y el desarrollo de la evaluación curricular, como un campo de reflexión conceptual y hacer práctico en las instituciones educativas. Se señala como, con sus propias particularidades, este campo ha sufrido el impacto de las visiones de corte analítico-empírico así como la influencia reciente de otras aportaciones epistemológico-teóricas, en las últimas décadas¹. Aportaciones que han permitido la transformación de los estudios en materia de educación.

En el segundo apartado se trabaja sobre la idea central, no sólo de este capítulo, sino del trabajo mismo, de la conformación del campo de la evaluación curricular como el corte y la

articulación conceptual entre diversas perspectivas epistemológicas y teóricas y la asunción del compromiso que implican los procesos de evaluación curricular.

En el tercer apartado se desarrollan, desde la perspectiva asumida en este trabajo, las nociones y las conceptualizaciones nodales que permiten avanzar hacia la construcción de una teoría de la evaluación curricular. Se trabajan las nociones de evaluación y análisis curricular, la importancia de partir de la noción de significatividad, en oposición a la de modelo. La potencialidad de la noción de proceso de delimitación-construcción del objeto a evaluar. La evaluación curricular como investigación. Las dimensiones (generales y particulares) y los planos (estructural-formal y procesual-práctico) del análisis curricular. La evaluación curricular como síntesis conceptual y valorativa.

En el cuarto apartado se trabaja la problemática metodológica, desde la perspectiva de la evaluación curricular como investigación y como compromiso. Se desarrolla lo relativo al análisis global inicial, la participación en los procesos de evaluación, la necesidad de concebir a la evaluación como la articulación entre múltiples análisis curriculares y la relación entre una estructura organizativa o de participación y un plan global de evaluación. Se hacen algunas consideraciones sobre el uso y la difusión de los resultados. Se desarrollan algunas de las

particularidades y condiciones de los proyectos de investigación sobre análisis curricular. En éstas destaca el papel de la teoría y del compromiso académico político.

1.- Origen y desarrollo del campo de la evaluación curricular.

La conformación de un campo puede comprenderse a partir tanto de la solidez y consistencia de las teorías que lo constituyen, como de la dinámica de los procesos y prácticas que en torno a éstas (o en vinculación con éstas), se desarrollan.

En el caso que nos ocupa, se parte de comprender la posibilidad de conformación del campo de la evaluación curricular, como corte y articulación conceptual de y entre los discursos del curriculum y la evaluación. Corte y articulación en torno de los cuales, se ha observado el desarrollo creciente de procesos y prácticas en las instituciones sociales educativas.

Desde esta perspectiva, es factible ubicar en la génesis de este campo un primer desarrollo conceptual y metodológico, vinculado a la Tecnología Educativa, al Desarrollo Curricular y a la Evaluación Educativa. Esto es, al pensamiento hegemónico educativo en los Estados Unidos².

En sus orígenes, la evaluación curricular se concibió principalmente a partir de un cambio en el objeto de la Evaluación Educativa y del Diseño Curricular.

El cambio de objeto de la Evaluación Educativa se refirió a un tipo de evaluación más cualitativa y más subjetiva, más directo y estricto. El surgimiento y auge de la enseñanza programada así como el éxito obtenido con determinados libros de texto (especialmente el de Física en U.S.A.), provocó que se empezara a tener un interés especial y determinante en los materiales de instrucción. La evaluación curricular nace de este interés por revisar y actualizar los materiales de instrucción.

El cambio de objeto en cuanto al Diseño Curricular consistió precisamente en descentrar al campo de la situación de diseño. Esto es, pensar en el curriculum, resultaba sinónimo de pensar en cómo diseñar el curriculum. A la evaluación, por tanto, se le concebía únicamente como una fase del diseño curricular. El surgimiento de la evaluación curricular como un campo que aspira a tener ciertas especificidades, es uno de los factores que propiciaron el pensar al curriculum desde otras perspectivas y no sólo desde la del diseño.

Estos cambios del objeto en la Evaluación Educativa y en el Curriculum obligaron a la búsqueda de intervenciones prácticas, eficientes y eficaces que tendrían un carácter inédito.

Las respuestas a esta búsqueda se constituyen como los primeros esfuerzos que dan origen al campo.

Estos esfuerzos inicialmente se desarrollan desde la perspectiva dominante de los estudios en el campo de las ciencias sociales o humanas, esto es dando una óptica empírico-analítica a partir de la cual se ha desarrollado el discurso hegemónico norteamericano. Desde esta perspectiva se ha considerado a la evaluación curricular como una de las nuevas disciplinas e interdisciplinas (ciencias) que conforman a las ciencias de la educación.

En las últimas dos décadas se ha visto emerger la evaluación curricular como un campo de estudio independiente en el dominio de las ciencias de la educación. Sus raíces pueden encontrarse en el campo más general como es la evaluación educacional, en la medición y en la confección de test. En consideración a que la preocupación primera reside en la evaluación del alumno en vez de la del programa, se vio la necesidad de desarrollar una serie de nuevos conceptos, principios, métodos, teorías y modelos. Son ellos los que constituyen las bases del nuevo campo de la evaluación curricular.

En la reunión de la Asociación Americana de Investigación Educativa, realizada en Chicago en 1974 se presentaron cerca de 150 trabajos dedicados a este punto. Actividades de esta índole pueden considerarse como signos muy claros de la aparición de un nuevo campo de estudio. Podemos decir con propiedad, que los mismos planteamientos curriculares realizados a nivel mundial, han hecho surgir las nuevas interrogantes que la creciente ciencia de la evaluación curricular intenta responder". [Lewy: 1976: 19]

Al interior de esta corriente se reconoce un desarrollo desigual o desequilibrado entre las elaboraciones consideradas conceptuales y las experiencias prácticas dentro de esta ciencia

de la educación en cuanto a un mayor número de trabajos dedicados a la parte conceptual o teórica y no así a informes de experiencias prácticas⁵. Existe por parte de estos autores, una demanda en cuanto a realizar trabajos prácticos dentro del campo de esta nascente ciencia que se integra a las ciencias de la educación. Otorgan a la pedagogía de tal manera parte central para lograr su consolidación como ciencia, aunque parten de asumir el carácter científico del campo y es en esa medida que le otorgan su pertenencia él (a las ciencias de la educación).

Desde nuestra perspectiva, consideramos que esta corriente de evaluación curricular no puede considerarse como científica. Se considera la postulación de esta ciencia de la educación más de carácter político-pedagógico, en la línea de fortalecer y --consolidar el pensamiento norteamericano educativo dominante, -- que de carácter teórico o científico en el sentido arribar a la construcción de un discurso (constituído en los planos epistemológicos y teórico), que permita la comprensión profunda de los procesos y las prácticas curriculares.

Si bien esta corriente de evaluación se ha seguido desarrollando en países como Estados Unidos, es importante considerar que se ha visto expuesta a las críticas, como puede apreciarse en el trabajo de White [1971], en el cual se refiere a una evaluación curricular empírica y a otra no-empírica. Este autor señala la posibilidad de llevar a cabo una evaluación sobre los

objetivos mismos. Esto es, de alguna manera toca una de las -
 tensiones básicas en la polémica sobre las Ciencias Humanas o
 Sociales, al señalar que la evaluación curricular puede referir
 se al análisis mismo de los objetivos (más vinculados con los -
 ¿por qué? y los ¿para qué?) y no sólo a la medición, de diferen-
 tes tópicos o aspectos, que toman como paradigma de evaluación
 a los objetivos curriculares.

En síntesis el discurso de la evaluación curricular ni su-
 frido el impacto de las críticas y las transformaciones opera-
 das en los discursos del currículum y la evaluación.

En el caso de América Latina y de México en particular, el
 discurso de la evaluación curricular, y los procesos y prácti-
 cas desarrollados en torno al mismo, se pueden comprender a par-
 tir de las particularidades del devenir de los discursos del cu-
 rriculum y la evaluación, planteadas y analizadas en los capítu-
 los anteriores.

Debe destacar lo siguiente:

- En la introducción se señaló que si bien era posible dis-
 tinguir la pertenencia epistemológica y teórica de los discurs-
 sos educativos, por diversas razones, los discursos educativos
 en México se han estado conformando en las últimas décadas in-
 corporando elementos epistemológicos y teóricos contradictorios.

En el caso del discurso y de las prácticas desarrolladas en el campo de la evaluación curricular, esta característica puede observarse aún en autores que pretenden trabajar desde ópticas críticas o transformadoras (Follari-Berruero:1979) [de Alba: 1983], [Galán-Marín:1985] [Marín-Galán:1986]

- La evaluación, como discurso y como práctica, ha cobrado un lugar relevante en el ámbito social en general y en el educativo en particular [de Alba-Díaz Barriga-Viesca:1984].

- La evaluación en el campo del curriculum ha tenido una trayectoria de subordinación a mayor presencia y peso [de Alba: 1986].

- La evaluación curricular en América Latina y en México en particular ha seguido el camino de la Tecnología Educativa, ya que en la medida en que el discurso crítico se ha ido gestando y desarrollando, afecta los planteamientos y las prácticas que en materia de evaluación curricular se desarrollan.

- Si bien es cierto que recientemente pueden observarse un número mayor de proyectos en el campo de la evaluación curricular, es válido afirmar su escasa presencia en el debate curricular desarrollado en México [Glazman-Figueroa:1981], [Follari: 1982].

- Es difícil tratar de caracterizar tendencias en el campo de la evaluación curricular en México, ya que el desarrollo de este campo es tardío, en relación al Curriculum en general, la Evaluación Educativa y otros campos como el de la Didáctica y la Formación de Profesores. La evaluación curricular comenzó a desarrollarse en México cuando ya se ha iniciado un movimiento de corte crítico, por tanto, éste le afecta desde sus orígenes. No obstante, es posible intentar una caracterización muy general, en la cual podrían identificarse dos grandes posturas (con diferencias y particularidades al interior de cada una de ellas):

a) Una postura de corte técnico y eficientista. Basada en modelos exhaustivos de evaluación curricular. Puede observarse principalmente en las carreras del área de la Salud.

De entre las técnicas más empleadas en esta línea se encuentra el análisis del campo de los objetivos. A través de esta técnica se pretende conocer la vigencia temporal y espacial de los objetivos de un curriculum. En una de las experiencias iniciales en este campo, trabajamos con esta técnica y pudimos constatar sus limitaciones e incluso sus dificultades técnicas [ENEP-Zaragoza-1981]. El modelo de evaluación curricular de Arredondo [19...], puede considerarse también dentro de esta línea de pensamiento y acción. Con base en este modelo se llevó a cabo la evaluación del curriculum de Psicología de la ENEP-Zaragoza [19...].

La educación del modelo de Stufflebeam, realizada por Islas [19], se ubica también en esta tendencia. De acuerdo a este modelo: contexto, insumo, proceso y producto (CIPP), se llevó a cabo la evaluación curricular del Plan A-36 de Medicina, en la Facultad de Medicina de la UNAM.

b) Otra postura se caracteriza por tomar los aspectos sociales del currículum como elementos centrales y estructurales del mismo proceso de evaluación curricular. En esta línea se reconocen intentos por aportar elementos conceptuales para trabajar - proyectos específicos, así como los informes de primeras investigaciones de evaluaciones curriculares, trabajadas desde esta óptica.

En cuanto a intentos por aportar elementos conceptuales y metodológicos, destacan el interés por historiar tanto las prácticas profesionales (Guevara Niebla:1976), [Follari-Berruero: -- 1979], como el devenir cotidiano de los currícula [Díaz Barriga: 1986], reflexionar acerca del problema de la participación en los procesos de evaluación curricular [de Alba:1983;1984;1986]. [Galán-Marín:1985] [Marín-Galán:1986]; el señalamiento del desarrollo incipiente del campo [de Alba:1983] [Díaz Barriga:1984b]; el reto de pensar a la evaluación curricular desde perspectivas que superen la visión tecnocrática [Follari-Berruero:1979] [Díaz Barriga:1984b]; la importancia de explicitar los referentes teóricos

en los procesos de evaluación curricular [de Alba:1984]; la consideración del campo como corte y articulación conceptual de y entre los discursos del curriculum y la evaluación [de Alba: 1986]; el señalamiento y la incorporación de autores de la Nueva Sociología de la Educación, del movimiento reconceptualista, para atacar el campo [Galán-Marín:1985] [Marín-Galán:1985] [de Alba:1986]; la posibilidad de incorporar el método clínico en este campo - [Díaz Barriga:1984b]; la necesidad de trabajar desde una óptica que considere a la realidad como totalidad [de Alba:1981:1983: 1986], [Díaz Barriga:1984b], [Galán-Marín:1985], [Marín-Galán:1986]

Entre los informes de primeras investigaciones de evaluaciones curriculares trabajadas desde esta óptica podemos mencionar el de evaluación de la congruencia interna del plan de estudios de Biología de la ENEP-Zaragoza [1982], en el cual destaca el esfuerzo que se lleva a cabo por dar una respuesta institucional al problema de la participación, incorporando a todos los sectores involucrados en la tarea. [de Alba:1981:1984a]. El análisis curricular de los contenidos culturales del curriculum de primaria, investigación que fue coordinada en su primera parte por Puiggrós [1983] y en su segunda parte por de Alba [1984]. Esta investigación curricular es interesante, entre otras cuestiones, porque intenta incorporar una metodología de corte hermenéutico-dialéctico, para la realización del análisis. El análisis del curriculum de pedagogía, desde la perspectiva de los alumnos [Díaz Barriga-Barrón:1984], el análisis de los conteni

Jos ambientales en el curriculum de primaria (de Aiba-Viesca: 198 :1988b). Los informes de la investigación curricular sobre la implantación del nuevo curriculum de educación indígena, realizada en el ciclo escolar 1985-6, en varias comunidades tlapanecas de la zona de la montaña en el Estado de Guerrero (de -- Aiba-Santamaría: 1985: 26-27, 1987); el artículo "El currículo docente en la UAM-Xochimilco" (Díaz Barriga-Martínez: 1989;

Como ya se señaló, al debate en materia de evaluación curricular había estado ausente, con los trabajos señalados, y otros que seguramente han escapado a nuestro registro, se ha iniciado propiamente la producción y el debate en este campo. Algunos de los aspectos que se perfilan como puntos nodales de éste son: el papel que juegan los especialistas en los procesos de evaluación curricular; la constitución conceptual-teórica del campo; la evaluación curricular que necesariamente engloba un conjunto determinado de aspectos (incluso desde una óptica de la totalidad, cuando ésta se concibe más desde una perspectiva teórica - que epistemológica) o bien la evaluación curricular como múltiples análisis, como investigaciones articuladas pero con sentido propio, que van aportando elementos para la comprensión del devenir curricular; el problema de la participación de los diferentes sectores involucrados en un proceso de evaluación curricular; el problema del uso y la difusión de los resultados; los paradigmas empleados en un proceso de evaluación curricular.

2.- Conformación conceptual: corte y articulación.

En el apartado anterior se ha llevado a cabo una breve exposición acerca de la conformación de tendencias en el campo de la evaluación curricular tanto a nivel internacional, como en la que a nivel de las "ciencias sociales" y "humanas" se refiere.

En este apartado se intenta desarrollar la tesis que sostiene que la conformación conceptual del campo de la evaluación curricular se constituye y desarrolla a partir de un corte y una articulación conceptual de y entre los discursos del curriculum y de la evaluación, comprendidos en el contexto amplio de la polémica sobre las ciencias sociales o humanas.

De tal manera, que la conformación de tendencias y líneas de pensamiento se posibilita en la medida que se intersecan (o corten) y articulen, de diferentes maneras tales discursos. Por lo cual es fundamental trabajar sobre la idea de corte y articulación conceptual.

La exposición se ha organizado en dos partes o momentos. En la primera de ellas se trabaja sobre la noción de totalidad, como posibilitadora de la noción de corte y articulación conceptual. En la segunda, se trabaja sobre las nociones de conceptualización, categorización y teorización; con el fin de señalar y clarificar el proceso de constitución del campo de la evaluación

curricular como un proceso de conformación conceptual (o conceptualización), que tiende hacia la categorización y la teorización.

La categoría de totalidad social trabajada desde Herel, si bien ha permitido un avance muy importante en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas, también ha ocasionado serias dificultades, en la medida en que, desde nuestro punto de vista (el cual se sustenta centralmente en el trabajo de Zemelman), la indistinción de ópticas epistemológicas y teóricas en el manejo de esta categoría o concepto ha propiciado la obstaculización del desarrollo de investigaciones, principalmente cuando éstas se refieren a situaciones del presente. Como lo son la mayoría de las investigaciones en el campo de la evaluación curricular.

Desde nuestro punto de vista, Marx (1957), Adorno (19) y Kosik (1965), manejan la categoría de la totalidad social desde una perspectiva epistemológica que permite la reconstrucción y la producción teórica. La clarificación de esta situación la ha desarrollado Zemelman en su obra: Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad (1967a).

Entender a la categoría de totalidad social o totalidad dialéctica desde una perspectiva epistemológica, implica concebir el problema de la construcción del conocimiento desde una posición

pectiva epistemológica específica. Esto es, asumir a la realidad como un conjunto interdependiente y multideterminado de procesos dinámicos.

"La totalidad no es todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos adquieren su significación específica. En este sentido se puede hablar de la totalidad como exigencia epistemológica del razonamiento analítico". [Semelman:1987a: 18].

Pensar el conocimiento, a la posibilidad de construcción o producción del conocimiento desde la perspectiva epistemológica de la totalidad, implica mantenerse en una permanente posición de apertura frente a la realidad. Esto es, la emergencia de -- nuevos aspectos, de nuevos fenómenos, o bien de los no percibidos por el investigador, se han de incorporar en cuanto se observe su relevancia y significación en el proceso que se investiga. Sin embargo, la óptica de la totalidad no implica necesariamente tomar en cuenta "todos" los aspectos, las multideterminaciones, las contradicciones de la realidad. Esta óptica concibe a la realidad como la concreción de todos los aspectos señalados, pero reconoce las posibilidades y los límites analíticos y de construcción teórica, por lo que retoma de éstos, aquellos que son más significativos para la observación y determinación de -- campos de análisis, de estudio; de conformación conceptual y producción teórica. Esto es, la óptica de la totalidad asume la -- complejidad de la realidad al tiempo que permite tanto el corte como la articulación conceptual-analítica.

En materia de evaluación curricular se sostiene que la clarificación de la función de la perspectiva de la totalidad es fundamental para el desarrollo del campo. Se observan propuestas basadas en una óptica de la totalidad que manejan esta categoría más desde una perspectiva más teórica [Galán-Marín:1985b] [Marín-Galán:1986] que epistemológica, lo cual, desde nuestro punto de vista tiende a "modelizar" nuevamente la propuesta que las autoras desarrollan.

Lo teórico tiene límites, la totalidad no los tiene, la perspectiva de la totalidad permite precisamente romper los límites teóricos, generar nuevas teorías. Se encuentra en una posición de permanente apertura hacia lo real, por lo que, permite la --aprehensión de lo real en su movimiento dialéctico.

"La totalidad constituye una delimitación de lo real que, toda vez que se apoya en la realidad como articulación de procesos, se caracteriza por su naturalidad crítica, en la medida que da importancia a lo no acabado sobre cualquier límite teórico cerrado. Pero por esto también consideramos que la totalidad representa una solución al problema de la "preeminencia del Problema" por sobre cualquier ideal metodológico, esto es, sus mecanismos de adecuación a la cosa concreta.

En base a su capacidad de apertura hacia lo real es que permite avanzar en una problematización cada vez más profunda de la realidad, de manera de dar preeminencia a la construcción del objeto con sus desafíos metodológicos muchas veces inéditos" [Zemelman:1987a: 19].

La categoría de totalidad permite delimitar un campo de problematización y observación, pero no proporciona explicaciones

particulares o específicas. Estas se configuran en las construcciones teóricas.

"La delimitación de campos de observación, a partir de la totalidad, se puede conceptualizar como una aprehensión que no consiste en una explicación sino que sirve para definir la base de teorización posible" (Zemelman: 1987: 10).

Desde esta perspectiva la conformación conceptual del campo de la evaluación curricular puede comprenderse a partir, del corte y la articulación conceptual, de y entre los discursos del curriculum y la evaluación. Esto es, constituyen la posibilidad fundante de este campo y determinan la direccionalidad del desarrollo de sus tendencias.

El hablar de "Evaluación Curricular" juega un papel de apertura epistemológica que permite y propicia la construcción teórica específica. "Evaluación Curricular" viene a ser un enunciado no atributivo, que permite la configuración y determinación conceptual, pero no atribuye conceptos específicos. En este sentido marca la posibilidad fundante del campo y propicia su construcción teórica.

Las dos grandes tendencias a las cuales nos hemos referido en el apartado anterior, vienen a ser articulaciones conceptuales o teóricas, particulares o específicas, las cuales están constituidas a través de enunciados con proposiciones atributivas.

El corte y las posibles articulaciones conceptuales se delimitan en un momento epistemológico-fundante en la denominación misma del campo "Evaluación Curricular". Sin embargo los contenidos teóricos específicos de éste se van desarrollando a partir de las ópticas tanto epistemológicas como teóricas que se entrelazan y articulan. Y es en este corte y articulación conceptual que se encuentra también la posibilidad de construcción autónoma del campo. El contenido específico de las distintas configuraciones conceptuales en el campo de la evaluación curricular está determinado por el tipo de articulación que se desarrolla. En donde la realidad se recorta en distintos niveles de articulación. Nos referimos al hecho de que es

"El problema de saber determinar niveles y momentos en el interior de la articulación, los que pueden - dar lugar a una u otra estructura de explicación".
[Zemelman:1987a;109].

La concepción epistemológica de la cual se parte, determinará las posibilidades de construcción teórica en el campo de la evaluación curricular. Desde la perspectiva asumida en este trabajo, la concepción de la totalidad, en el plano epistemológico, posibilita mantener el campo abierto a la construcción teórica que permita su desarrollo y no así su anquilosamiento, a través de formalizaciones conceptuales prematuras y rígidas. Esto es, parece fundamental conservar la apertura "Evaluación Curricular", como un campo problematizador, que permita diferentes conformaciones teóricas.

"Por incluir la configuración problemática más niveles de la realidad que cualquier teorización sirve para organizar la conexión con la realidad mediante esquemas de captación racional que trascienden a una determinada explicación. Por lo mismo son esquemas que no parten de hipótesis, sino de la configuración problemática que sirve de contexto a distintas estructuras de explicación, según sean los niveles estructurales y cortes temporales que se consideren en el análisis" [Zemelman: 1987a: 109].

En esta misma línea, la noción de mediación es importante para trabajar sobre las articulaciones conceptuales entre los diferentes niveles estructurales y los cortes temporales tanto de las distintas conceptualizaciones que pueden conformar una determinación óptica de evaluación curricular, como (desde la perspectiva de este trabajo) entre los diversos objetos a evaluar o aspectos de un objeto, que se delimitan y construyen en los procesos de análisis curricular, que se desarrollan en el contexto amplio de un proceso de evaluación curricular.

Se profundiza sobre la noción de mediación en el rubro dedicado al análisis curricular.

Una vez que se ha desarrollado la fundamentación de la evaluación curricular como corte y articulación conceptual, trataremos de trabajar sobre el estado actual en cuanto a conformación conceptual del campo.

Para ello, es importante intentar el análisis desde la perspectiva de la totalidad, de la constitución conceptual del campo en un sentido histórico y estructural. Y, a partir de esto, analizar la situación conceptual actual del mismo.

Como se ha señalado, el campo nace a la luz de paradigmas empírico-analíticos de ciencia y se le considera como una de las ciencias que integran a las de la educación. [Lewy:1976]. De esta manera la evaluación curricular, como una nascente ciencia de las ciencias de la educación se constituye a partir de paradigmas epistemológicos que conciben a la teoría de un modo cerrado, de manera ahistórica y neutral. Esta constitución temprana del campo, no puede llegar a considerarse como científica en la medida en que no llega a producir conceptualizaciones importantes que permitan la construcción de categorías teóricas. El problema central, desde nuestro punto de vista, se encuentra en la perspectiva epistemológica [empírico-analítica] asumida en la génesis misma del campo, en su momento instituyente-fundante.

Sin embargo, cabe reconocer que con la apertura epistemológica "Evaluación Curricular" se han propiciado cortes y articulaciones conceptuales, que si bien, parten del paradigma empírico-analítico, tienden a superarlo y se acercan a otras perspectivas epistemológicas. De hecho, los planteamientos que se desarrollan en el siguiente rubro, vienen a ser nuestra aportación en cuanto a la conformación conceptual del campo, desde una perspectiva epistemológica de la totalidad.

Se considera que en el campo de la evaluación curricular se ha transitado de esquemas conceptuales rígidos y poco significativos hacia intentos de conceptualización más abiertos y complejos. Esto último debido al carácter complejo y dinámico de los procesos sociales educativos que tratan de comprenderse y explicarse en un proceso de evaluación curricular.

"El movimiento aprehensión-conceptualización (Problemática-teoría, respectivamente), también se refiere a la relación entre la función de apertura y la función explicativa; vinculada aquella con la necesidad de construcción de la realidad como campo de objetos posibles. En este marco, la discusión conduce necesariamente a repensar el referente del concepto mismo, en cuanto éste reconoce como base no sólo la estructura teórica, sino también la incorporación de la configuración problemática como campo de posibilidades objetivas" [Zemelman:1987a;196].

En gran medida, los incipientes desarrollos en materia de evaluación curricular, que intentan superar el marco empírico-analítico, se han logrado debido al cambio de la perspectiva epistemológica. El cual ha propiciado articulaciones conceptuales fuera de la óptica empírico-analítica.

En este proceso de conformación ha sido fundamental la problemática de la evaluación en el campo del desarrollo curricular.

El lugar que ocupa la problemática de la evaluación en el campo del desarrollo curricular tiene que ver con una relación que va de un grado o nivel de subordinación a una posición de mayor peso, de mayor influencia en él.

Esta relación de subordinación en el campo del currículum es clara en los discursos clásicos como el de Tyler y Taba, en donde la evaluación se toca en relación al currículum, fundamentalmente cuando se trata de normar el problema de la evaluación del aprendizaje de los alumnos, o también el problema de la evaluación del currículum en cuanto a perfección.

Esto puede apreciarse en la siguiente cita: "Desde el momento en que el currículum es, esencialmente, un plan para ayudar a los estudiantes a aprender, en última instancia, toda evaluación vuelve al criterio de la efectividad del aprendizaje"; [Taba:1962;408]

En los planteamientos posteriores, como los de Popham y Backer se observa también este nivel de subordinación de la evaluación en el discurso del currículum; o sea, la evaluación está subordinada al problema de la evaluación del aprendizaje con mayor grado de sistematicidad, el cual tiene su génesis en los clásicos del currículum y en este momento encuentra un mayor nivel de precisión. Es el momento en el cual cobra un auge importante el diseño curricular por objetivos y la evaluación está directamente vinculada a éste. Se habla en el terreno de la evaluación, de los objetivos como parámetro básico para desarrollarla; se pretende que en éste se especifiquen los criterios de ejecución mínima aceptable⁶.

En este momento también se observa esa relación de subordinación de la evaluación al problema del aprendizaje. Se puede decir que todavía no tienen relevancia otros aspectos que se van a desarrollar, que van a ir adquiriendo cada vez mayor fuerza en el campo curricular en relación a la evaluación.

Hacia principios de la década de los 70 y durante la primera mitad de ésta, con el desarrollo del diseño curricular por objetivos, entre otras cuestiones, empieza a cobrar forma como corriente educativa, la Tecnología Educativa, y empieza a variar de alguna manera esta relación. La evaluación comienza a tener un mayor peso, una mayor fuerza en el campo de la educación en general, se advierten los primeros escritos sobre evaluación de manera específica. Más allá del problema de la evaluación del aprendizaje se considera al problema de la evaluación en relación con otros aspectos de la educación, podría afirmarse de alguna manera que la evaluación adquiere un desarrollo más autónomo a partir de este momento.

En la medida en que la evaluación dentro del campo de la educación adquiere este desarrollo más autónomo va teniendo mayor fuerza en el campo del currículum: el lugar que va a ocupar no es este mismo de subordinación en relación básicamente o únicamente al problema del aprendizaje. Comienza a tener importancia en torno a los docentes, los instrumentos, los materiales didácticos, los medios, los multimedios, etc. Se habla de eva-

luación en relación a múltiples aspectos de la problemática educativa.

La evaluación empieza a cobrar terreno en todos los campos, no solamente en el educativo, en todos los análisis referidos a las ciencias sociales e incluso de manera básica, al problema de la producción, específicamente en cuanto a la relación sistema - educativo-aparato productivo [de Alba-Díaz Barriga-Viesca:1984].

En este momento la evaluación no guarda ya dentro del currículo un lugar de subordinación, es el momento en el que se afirma, que la evaluación curricular como tal debe constituirse como un campo específico, con fuertes niveles de autonomía. Sin embargo lo que aquí se quiere subrayar es este cambio de lugar de la evaluación en el campo del currículum, de un lugar de subordinación a uno de mayor fuerza, de mayor influencia, incluso de mayor determinación de ciertos aspectos curriculares. En el caso de México, en el Congreso Nacional sobre investigación educativa (1981), Raquel Glazman y Milagros Figueroa,⁷ señalan que en el campo del currículum la evaluación tiene un desarrollo muy escaso, los estudios reportados son mínimos y los planteamientos conceptuales también. Foliari, también señala este desarrollo mínimo de la evaluación en el campo del currículum (1982).

Si bien, la influencia de la evaluación en el curriculum había sido mínima, actualmente se encuentra en un momento simultáneo de subordinación y gestación de un auge de la evaluación; transición que se vive en nuestras instituciones de educación superior.

Este auge en gestación de la evaluación, este cambio de lugar en el campo del curriculum, de alguna manera nos permite afirmar que nos encontramos en este momento, con un campo desdibujado de la evaluación curricular, que tiende a ser cada vez más vigoroso. Su conformación conceptual puede comprenderse, como ha venido señalándose a partir de la interrelación y articulación de los desarrollos discursivos sobre el curriculum y la evaluación.

En la medida en que ambos discursos se van entrecruzando es que se puede observar esta interrelación a partir de la cual se puede pensar en la conformación conceptual del campo. Por lo tanto, esta depende de la perspectiva desde la cual se comprende y se aborda el desarrollo curricular y el de la evaluación.

Es esto lo que determina y perfila su especificidad. Esto es, el campo de la intersección de estos dos discursos, genera un corte y una articulación conceptual específica, que a su vez, constituyen la posibilidad fundante del campo.

La clave de la articulación conceptual entre ambos discursos radica en la posición epistemológica a partir de la cual se lleva a cabo ésta. Esto es, se trata de un problema epistemológico más que de un problema teórico. Si bien los contenidos trabajados en el proceso de articulación son teóricos.

Esta situación nos remite una vez más a la problemática epistemológica de las Ciencias Humanas o Sociales en general y a la de la Teoría Pedagógica o Ciencias de la Educación en particular.

De ahí que, se piensa que la problemática de la conformación conceptual del campo de la evaluación curricular tiene que verse a la luz de la complejidad que se ha estado señalando desde la introducción de las ciencias sociales o humanas, en las cuales se observa tanto un acercamiento teórico cada vez más palpable entre las distintas disciplinas, como una seria dificultad metodológica para abordar "todos" los aspectos de la totalidad social, en cada una de las investigaciones, en cada acercamiento a la realidad en cada una de las conformaciones teóricas.

"...la especificidad de los campos disciplinarios solamente puede resolverse desde la óptica de su articulación en la realidad, ya que ésta es la que determina su especificidad. A este respecto no puede desconocerse que surge un problema adicional determinado por la circunstancia de que en las últimas décadas ha tenido lugar una acumulación teórica, que, reconociendo como punto de partida un corte disciplinario-convencional, no justificado, ha terminado por transformarse en contenidos teóricos con un alto grado de cohesión interna. Las "fronteras" entre disciplinas ...han terminado por transformarse en condicionantes del propio razonamiento frente a la realidad social; esto es, que la reali-

dad no puede observarse más que a través de la mediación de estos compartimentos disciplinarios. Pero esta compartimentalización limita las posibilidades de influir sobre la realidad, en la medida que no tiene en cuenta la complejidad de relaciones sobre todos los niveles reales. Aunque la captación del todo no es metodológicamente posible, se debe corregir el sesgo de la compartimentalización mediante el enfoque de que, sin exigirse un contenido al todo, se apoye el razonamiento en una exigencia de construcción abierta del "conocimiento" (Gombrich:1967a,31).

La conformación conceptual del campo de la evaluación curricular, desde nuestra perspectiva, ha de comprenderse a través -- tanto de las articulaciones conceptuales que se han configurado hasta ahora, como de aquellas potenciales, resultantes de la -- conjunción de un pensar epistemológico y de un recuperar y construir teórico en este campo.

Se parte de concebir al momento epistemológico como de apertura y aprehensión de un campo problemática y al conocimiento teórico como la construcción de nociones y conceptos que de manera articulada expliquen ese campo problemático.

"Los enunciados de campos de objetos cumplen la función de delimitar configuraciones problemáticas, en cuyo interior sea posible definir objetos a los cuales poder -- atribuir propiedades. En este sentido el razonamiento de determinación teórica queda incluido y, consecuentemente problematizado, en un razonamiento constructor de campos de objetos organizados mediante proposiciones no predicativas de propiedades.

El paso de las proposiciones referentes a campos de objetos a las proposiciones referentes a objetos particulares, supone definir correlatos empíricos acordes con el movimiento de la razón. Movimiento que (sintetizado en los momentos de aprehensión-problemática y objeto -- teórico-explicación), exige una apropiación progresiva de inclusividades, cada vez más específica, a través de

mediaciones que influyan sobre la estructura conceptual y que sirvan para corregir su tendencia hacia la formalización" [Zemelman:1987a;111]

En cuanto al pensar epistemológico nos referimos al asumir a la realidad social como un conjunto de aspectos multideterminados y complejos en constante movimiento, y por tanto, sujetos a cambios; esto es, nos referimos a emplear la categoría de totalidad en su sentido epistemológico.

Desde esta perspectiva, la denominación misma del campo, como se ha señalado, está jugando un papel de apertura, una base para la teorización.

En cuanto al recuperar y construir teórico nos estamos refiriendo a la capacidad para comprender-construyendo explicaciones- las distintas problemáticas delimitadas en la apertura -- epistemológica "Evaluación Curricular".

En esta línea, se considera que los actuales esfuerzos en este campo se encuentran en niveles primarios de conceptualización, y que aún no se ha arribado a elaboraciones teóricas, si bien abiertas, con niveles conceptuales consistentes al interior de sí mismas.

Pensar en la conformación conceptual del campo de la evaluación curricular implica asumir la complejidad de la realidad so

cial, la polémica sobre las Ciencias Sociales o Humanas, específicamente la de las Ciencias de la Educación [o saberes educativos], en el contexto de éstas, el debate curricular, la polémica sobre la evaluación y en particular la incipiente e inicial conformación de este campo.

De acuerdo a lo anterior se considera fundamental mantener la perspectiva epistemológica de la totalidad aunada al interés por ir logrando avances teóricos, cuando menos en las siguientes dos áreas del campo:

- en cuanto a la conformación y constitución de campos problemáticos [apertura-aprehensión] y objetos particulares de conocimiento [objetos teóricos] constituyentes y fundantes -- del campo de la evaluación curricular.

- en cuanto a la conformación y consolidación de campos problemáticos [apertura-aprehensión] y objetos particulares de conocimiento [objetos teóricos] relativos a las particularidades de cada proceso de evaluación curricular.

En cuanto a la primera área de desarrollo epistemológico y teórico del campo de la evaluación curricular, es importante subrayar que llegar a formalizaciones tempranas, propicia su estancamiento y anquilosamiento. Esto no ha de interpretarse como una posición en contra de la conceptualización y la teorización,

sino por el contrario como un señalamiento hacia la necesidad de vincular las conceptualizaciones logradas hasta ahora con una perspectiva epistemológica que permita enriquecerlas y cuestionarlas si es el caso.

El siguiente apartado de este capítulo se constituye como un esfuerzo por aportar algunos elementos en cuanto a la conformación conceptual del campo, desde la perspectiva epistemológica que se ha venido trabajando.

En cuanto a la segunda área de conformación conceptual del campo de la evaluación curricular es fundamental recuperar lo que se ha trabajado en cuanto a las posibilidades actuales de construir conocimiento sobre lo educativo; esto es, de investigar y teorizar sobre la problemática educativa.

En esta línea es fundamental señalar que cada proceso de evaluación curricular requiere de una determinada articulación teórico-conceptual, por lo que, la perspectiva epistemológica es también nodal. Se trabajan algunas cuestiones generales se desarrollaran en el próximo apartado, cuando se trabaja la problemática de la delimitación-construcción del objeto a evaluar en un proceso de investigación de evaluación curricular.

3.- Nociones clave: hacia la construcción de una teoría de la -
evaluación curricular.

Las nociones que se desarrollan en este apartado del trabajo se han concebido desde una doble perspectiva epistemológica y teórica. Si bien su propósito fundamental es aportar algunos elementos centrales o básicos en la conformación conceptual (insituyente-fundante) del campo de la evaluación curricular, cumplen una función epistemológica en la medida en que intentan -- una apertura-aprehensión de campos de problematización y observación propios de la evaluación curricular.

Por ejemplo, cuando se propone el enunciado "elección conceptual y compromiso académico-político", se lleva a cabo una tarea de delimitación-aprehensión de un aspecto u objeto del -- campo de la evaluación curricular. Esta apertura epistemológica puede ser trabajada a partir de diferentes contenidos teóricos específicos y particulares. En la medida en que éstos son desarrollados, se está trabajando ya en una perspectiva teórica (objeto teórico); esto es, se están planteando conceptualizaciones específicas y particulares que pertenden propiciar la orientación de la conformación y desarrollos conceptuales del campo de la evaluación curricular. En este sentido se está trabajando también desde una perspectiva teórica; las nociones que aquí se están desarrollando, en su interrelación y articulación conceptual, apuntan hacia la constitución de una teoría de la evaluación curricular.

3.1 Evaluación y análisis curricular: la preeminencia de la investigación.

Concebimos a la evaluación curricular como un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis con capital valorativa, a partir del cual, se conoce, comprende y valora, el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un curriculum. Proceso que permite la comprensión y la conformación de valoraciones fundamentadas tendientes a apuntalar la importancia de: a) de la comprensión misma del proceso curricular (en cuanto a su estructura y devenir), b) de su consolidación, ó c) de la necesidad de su transformación, ya sea en un sentido radical general o en un sentido particular. En ambos casos, tanto en sus aspectos estructurales-formales, como en los procesuales-prácticos, o en la interrelación entre ambos; así como en cuanto a sus significaciones explícitas e implícitas.

Esta noción de evaluación curricular se ha constituido a partir de las nociones de curriculum y evaluación trabajadas en los dos capítulos anteriores.

La evaluación curricular concebida así, se refiere a procesos amplios y complejos y apunta hacia la importancia de asumir la necesidad de investigación, así como a comprender un proceso de evaluación curricular como la articulación de múltiples análisis curriculares.

Es un aspecto nodal en esta concepción el tomar a la categoría de totalidad, desde una perspectiva epistemológica y no teórica; esto es, se renuncia a las propuestas totalizadoras, globalizadoras o basadas en un modelo, que con diversos matices exigen una respuesta teórica totalizadora (y no sólo epistemológica) a la exigencia de concebir los procesos curriculares en su contexto social amplio, como parte constitutiva del todo social.

En la medida en que se pretenda arribar a nuevos conocimientos y valoraciones sobre el curriculum, es importante lograr una comprensión (teórica) de lo evaluado, así como un adecuado manejo del carácter axiológico (valoración) para lo cual es fundamental pensar a la evaluación curricular como un proceso de indagación, en el cual van cobrando sentido diversas investigaciones.

El plantearse análisis de alcances limitados que van cobrando nuevos significados y sentido en su articulación en un proceso amplio de evaluación curricular, es imprescindible en la óptica en que nos ubicamos.

Si bien no es posible reducir el campo de la evaluación curricular, al del análisis curricular, es válido afirmar que el primero contiene al segundo.

Se concibe al análisis curricular como la tarea específica a través de la cual se abordan aspectos significativos del currículum, con el fin de comprenderlos y valorarlos en las dimensiones y los planos determinados en el análisis global y precisados a través del proceso de delimitación-construcción del objeto a evaluar.

El análisis curricular, viene a ser de hecho, la tarea de investigación particular y específica que se inicia en el marco complejo de la evaluación curricular con el fin de comprender y transformar, en el sentido que se decida, un currículum determinado.

3.2 La importancia de la noción de significatividad en el contexto de la evaluación curricular.

La noción de significatividad resulta central en la concepción de evaluación curricular que se ha asumido en este trabajo. Esta noción permite pensar en los procesos de evaluación curricular superando tanto las ópticas estrechas y rígidas que parten de un modelo, como aquellas que parten de la totalidad social, asumiendo ésta desde una perspectiva teórica.

Se entiende por significatividad al conjunto de aspectos que generan o propician un proceso de evaluación curricular. Que tienen relevancia en un contexto específico y determinado, y que

pueden carecer de ella en otro, de ahí la importancia de no tomar modelos universales o totalizadores y de atender a las particularidades de cada proceso. El proceso mismo de evaluación curricular permitirá una mejor comprensión y valoración de este conjunto de aspectos y de su interrelación.

Por ejemplo, se puede partir de un problema de ausentismo docente que está afectando el desarrollo de un currículum. En la medida en que el proceso de evaluación avanza se puede constatar que un alto porcentaje de docentes tiene fuertes cargas de trabajo en distintos planteles de la misma universidad, acumulando un excesivo número de horas frente a grupo, sin contar con horas de apoyo para preparar sus clases, revisar trabajos y exámenes, etc. de tal forma que a lo largo del proceso de evaluación se va comprendiendo que en el fondo del problema del ausentismo docente se encuentra un serio problema laboral. En este caso ¿qué podría obtenerse si se lleva a cabo un análisis de congruencia entre objetivos terminales del currículum y desarrollo de éstos? que los objetivos no se están alcanzando es algo que ya se sabe al inicio del proceso evaluatorio, incluso se considera que es significativo el ausentismo docente en esta problemática. Y es precisamente esta relación significativa inicial la que permite abordar el problema con mayores y mejores posibilidades de comprenderlo y valorarlo.

Esta relación significativa inicial funge como dispositivo básico para echar a andar un proceso de evaluación curricular. Es posible que esta relación señalada por un sector de la institución educativa sea retomada por otro, y éste último sea el que dé pasos concretos para iniciar un proceso de evaluación, o bien es posible que la relación significativa inicial sea negada, y en su lugar se hable de otro problema, que puede incluso ser irrelevante, según en este último caso la relación significativa inicial está jugando como disparador del proceso. En cuanto al manejo y la asunción de la significatividad en un proceso de indagación curricular, es importante señalar la necesidad de comprensión (teórica) y valoración (axiológica) de la misma. Esto es, se requiere de un rigor conceptual-axiológico en el manejo de la significatividad, de lo contrario se puede caer en sacramentalizaciones de visiones iniciales sobre un problema, en la medida en que se relega el papel de la teoría en un proceso de investigación de esta índole y que se soslaye, ignore o niega el carácter axiológico del proceso.

Significatividad es entonces, partir de los aspectos que llevan a un proceso de evaluación curricular y someterlos al rigor conceptual-axiológico (desde la perspectiva epistemológica de la totalidad). Este rigor permite que la significatividad sea comprendida y valorada; y que vaya adquiriendo niveles cada vez más consistentes en el contexto general del proceso. Desde esta perspectiva la noción significatividad tiene implicaciones y potencialidades epistemológicas, teóricas y metodológicas.

Epistemológicas en cuanto a que realiza la apertura-aprehensión a partir de la cual se genera un proceso de evaluación curricular.

Teóricas en cuanto a que, en el marco de la apertura-aprehensión inicial, es posible construcción del objeto a evaluar en la línea de la construcción de un objeto teórico.

Y metodológica, en la medida en que la delimitación-construcción permite la selección o generación de una opción metodológica.

Sobre esto último si bien en este trabajo se está en contra de aquellos modelos de evaluación curricular detallados y lineales, se considera pertinente y necesario tratar en términos generales la problemática metodológica, en su vinculación con lo teórico y lo epistemológico. Esto es, más que pensar en un esquema lineal que marca por ejemplo como un primer paso el de definición de necesidades, o bien, el de enunciación de los objetivos generales del curriculum para contrastarlos con lo realizado, etc., se piensa en una propuesta metodológica de acuerdo a los aspectos más relevantes del curriculum que han propiciado el proceso. Esto es a la significatividad del proceso mismo de evaluación, la cual permite tanto la apertura-aprehensión inicial, como la delimitación-construcción del objeto, a partir de lo cual, se puede construir una alternativa metodológica.

3.3. Elección o construcción teórica y compromiso académico-político.

Desde la perspectiva de las posiciones empírico-analíticas, el problema central de la evaluación curricular, radica en el establecimiento de modelos aplicables a múltiples casos, en este sentido se observa una subordinación de lo teórico a lo técnico-instrumental. Ya que una vez definido el modelo, el problema se reduce a una cuestión instrumental, de corte aplicativo. Por ejemplo, el análisis de campo de objetivos, al que nos hemos referido en el apartado anterior, es un caso claro en el cual puede observarse esta subordinación de la esfera teórica (y de la epistemológica en el sentido que aquí se ha estado trayendo) a una esfera instrumental de corte técnico.

En las perspectivas que conciben a la evaluación curricular desde una óptica teórica de la totalidad social, el problema central de la evaluación tiende a centrarse también en una subordinación de lo teórico a lo metodológico, en la medida en que se observa una grave dificultad para trabajar "lo metodológico", ya que la complejidad de lo social (en cuanto se quiera contener esta complejidad en una explicación teórica) plantea prácticamente una imposibilidad metodológica. De ahí, que quienes trabajan desde esta óptica, se esfuercen por encontrar alternativas metodológicas a los planteamientos teóricos que se han generado en el seno de una posición crítica. Desde nuestro punto de vista

en esta inquietud existe un problema de base. Esto es, la cuestión está planteada de una manera errónea al perder de vista la óptica de la totalidad desde un ángulo epistemológico, a partir del cual se puede concebir el problema de las articulares conceptuales, de las mediaciones y del abordaje metodológico centrado en la significatividad.

Desde nuestra posición, el problema central de la evaluación curricular está referido principalmente a una cuestión de opción o de construcción teórica y de compromiso. Esto es, no se circunscribe prioritariamente a una tarea instrumental, sino que se refiere a la elección realizada por el investigador o equipo de investigación en un proceso curricular. Elección y toma de posición en cuanto a la perspectiva teórica a partir de la cual se llevará a cabo la investigación curricular, y en cuanto al carácter axiológico de la misma. Desde esta óptica se piensa al proceso de evaluación curricular como una tarea conceptual-axiológica (teórico-política) y no como una tarea técnica e instrumental. Lo instrumental está subordinada a este carácter conceptual-axiológico del proceso, desde una determinada posición epistemológica.

Este carácter conceptual-axiológico se encuentra presente en todos los aspectos y momentos del proceso de evaluación curricular.

En este contexto el problema metodológico está subordinado a lo teórico y en última instancia a lo epistemológico. Si se parte de asumir la subordinación de lo metodológico a lo conceptual-axiológico, y a lo epistemológico, se comprende la imposibilidad de adoptar un modelo rígido y cerrado de evaluación curricular. Se piensa en un constante movimiento entre el instrumental conceptual-axiológico dispuesto para llevar a cabo la investigación y los nuevos problemas que ésta vaya planteando. Problemas que se pueden ir incorporando en la medida en que se sostenga una perspectiva epistemológica de la totalidad. Esto es, el marco conceptual axiológico del cual se parte inicialmente está sujeto a transformaciones, a reformulaciones a lo largo del proceso de evaluación curricular, a la luz de los nuevos niveles de problematización planteados en el proceso mismo, los cuales se incorporan en un primer momento a través de una apertura-aprehensión inicial, que tiende a configurarse en un objeto o aspecto de un objeto conceptual o teórico.

En cuanto a la evaluación curricular como compromiso académico-político apunta a la imposibilidad de la neutralidad valorativa en el seno de un proceso de evaluación curricular.

El compromiso académico-político, se refiere a los tres niveles del carácter axiológico de la evaluación trabajados en el capítulo segundo. Esto es, al compromiso con los valores fundamentales-instituyentes, con la elección o construcción teórica, y con

los diversos sectores involucrados en un proceso de evaluación curricular, tanto con aquellos que han conferido la facultad de evaluar, como con aquellos que están sujetos al proceso mismo de evaluación.

3.4 El análisis curricular .

El análisis curricular se refiere a la tarea específica de abordar un curriculum con fines de comprenderlo y valorarlo, implica la intención de someterlo a una tarea analítica determinada. De hecho, un proceso de evaluación curricular, se conforma a través de múltiples análisis curriculares (como ya se indicó anteriormente). En este punto el interés fundamental se centra en pensar la tarea del análisis curricular, a partir de las posibilidades y límites marcados por una determinada concepción de curriculum. Esto es, por la constitución conceptual misma del campo del curriculum. Para lo cual, se ha pensado en dimensiones, planos y niveles de significación del análisis curricular, los cuales corresponden a las dimensiones o planos curriculares, desarrollados en la última parte del capítulo dedicado al discurso del curriculum.

Dos preocupaciones se encuentran en el centro de la problemática del análisis curricular desde la perspectiva de este trabajo: 1) la concepción global y compleja del curriculum; 2) la problemática de las posibilidades teóricas para el análisis.

En cuanto a la primera se quiere enfatizar el carácter del currículum, concibiéndolo como proceso social,⁸ esto es, pensar al currículum desde la perspectiva de la totalidad social. Se considera que esta perspectiva permite estar atentos en cuanto a los análisis de tipo reduccionista que tienden a negar o ignorar su complejidad.

Sin embargo, se está conciente en cuanto a la problemática concreta para llevar a cabo análisis particulares. Al respecto, no se está afirmando que todo análisis curricular deba tomar en cuenta la multiplicidad de aspectos multideterminados que constituyen la estructura y el devenir de un currículum, lo que se afirma es que en los análisis específicos debe privar la concepción de totalidad social (en el sentido epistemológico asumido). Si bien, se requiere delimitar aspectos o tópicos particulares, esta delimitación se lleva a cabo desde esta perspectiva de totalidad social. La significatividad del análisis va determinando esta delimitación, la cual se lleva a cabo desde tal óptica social amplia y compleja.

Con esto se articula la segunda preocupación. Esto es, la referida a las posibilidades teóricas para el análisis. La cual nos remite inmediatamente a la problemática analizada en la introducción de este trabajo: el estatuto teórico de las elaboraciones conceptuales sobre lo educativo. Polémica que a su vez, nos remite a la que se desarrolla al interior del campo de las

ciencias sociales y humanas. Por lo que, es importante tener presente los hilos principales de dichas polémicas, para aportar opciones fundamentadas y definidas en el campo del análisis curricular.

De manera particular, nos parece importante recuperar las conclusiones centrales, en cuanto a las posibilidades de llevar a cabo estudios hoy en día sobre la problemática educativa.

En la introducción se señalaron dos posibilidades. La primera referida al análisis que se lleva a cabo a partir de una óptica disciplinar específica. La segunda relativa al abordaje de un mismo objeto a partir de diversas ópticas teóricas o disciplinares. (Estudios multirreferenciados o pluridisciplinarios).

Se considera que el campo del análisis curricular es un terreno propicio para el desarrollo de ambos tipos de estudios. Ya sea que se trabajen investigaciones curriculares específicas desde ópticas teóricas particulares, y en determinados momentos se articulen y confronten sus resultados. O bien que en una misma investigación curricular se trabaje desde ópticas teóricas multirreferenciadas o pluridisciplinarias.

En ambos casos las nociones de articulación conceptual y de mediación resultan fundamentales.

De manera específica, en cuanto al análisis curricular, parece importante la noción de mediación.

Se concibe a la mediación

"como conexión indirecta o medio entre diferentes tipos de actos.
Por tanto, resulta sencillo comprender la atracción que ejerce la "mediación" como término que describe el proceso de relación entre (...) "la base" y la "superestructura" (...) la superestructura no refleja la base directamente" [Williams:1977;118-9].

La mediación es un concepto central que ha venido a transformar la concepción ortodoxa determinista del marxismo, en cuanto a la determinación de la superestructura por la base y ha venido a complejizar su campo teórico. Para Adorno (citado por Williams) "La mediación se halla en el propio objeto, no es algo que se halle entre el objeto y en lo que éste da" [Adorno 1967/Williams:1977]

El mismo Williams aporta elementos importantes que nos ayudan a concebir la constitución del campo curricular, del currículum a través de dimensiones, planos y niveles de significación; a pensar en el análisis curricular a partir de tal constitución, cuando señala la necesidad de concebir el sentido de éstas áreas u órdenes de la realidad, es virtualmente imposible sostener la metafora de la "mediación" (Vermittlung) sin algún sentido de áreas u órdenes de la realidad separados o preexistentes entre los cuales tiene lugar el proceso mediador de un modo tanto independiente como determinado por su naturaleza precedente". [1977:119].

Particularmente interesante para los fines de este trabajo es la precisión que realiza el autor sobre el concepto de mediación en la tradición de la filosofía idealista (idealismo alemán), la cual permite advertir con claridad las posibilidades conceptuales de la noción de mediación en el campo del análisis curricular.

"En la práctica, y dentro de la herencia de la filosofía idealista, el proceso es habitualmente considerado una mediación entre categorías tenidas por diferentes entre sí. ... En la medida en que indica un proceso activo y sustancial, la "mediación" es siempre el concepto menos alienado. En su desarrollo moderno alcanza el sentido de la conciencia constitutiva inherente y en cualquier caso es importante como alternativa al simple reduccionismo en que cada acto o trabajo verdadero es metódicamente retrotraído a una categoría primaria aceptada, habitualmente especificada (autoespecificada) como "la realidad concreta". [Williams:1977;119-20]

Este concepto de mediación trabajado por Williams aunado al de totalidad social, desarrollado por Zemelman, aporta elementos centrales para pensar en el análisis curricular como un proceso de comprensión y valoración de determinadas dimensiones, planos y niveles de significación de un curriculum determinado.

Las opciones y construcciones teóricas están determinadas por los recortes y delimitaciones que se hagan, tomando en cuenta las diversas mediaciones que el objeto exige, y realizando las articulaciones conceptuales que se vayan precisando, en el contexto general y complejo de la evaluación curricular.

Este contexto general y complejo demanda necesariamente niveles iniciales y globales del análisis. En el marco de éstos, es que se resuelven y operan las primeras elecciones teóricas, a la luz de los rasgos y las características que va cobrando el objeto a evaluar. El cual, puede irse concibiendo y delimitando desde una perspectiva amplia de totalidad y en función de las mediaciones marcadas por la significatividad inicial del proceso.

Este momento inicial es más de carácter epistemológico y político-axiológico, que teórico. Sin embargo, en él es que se generan y desarrollan las posibilidades de teorización, de investigación, sobre un currículum determinado.

En otros trabajos [de Alba:1981:1983:1984] hemos concebido este momento como de lectura de la realidad [Seguier:1976], pero no lo habíamos logrado concebir como un momento más de apertura-aprehensión epistemológica que teórica.

En este trabajo, se rescata este momento como análisis global inicial [Lectura de la realidad] y se le concibe más como un momento de apertura-aprehensión en el cual la significatividad va permitiendo la delimitación del objeto desde la perspectiva de la totalidad.

3.4.1 Análisis global inicial

Este se refiere a la tarea de clarificación tanto de los aspectos centrales que han originado un proceso de análisis curricular, como de las coyunturas socio-políticas y culturales en las cuales se produce la concreción de un curriculum. Se considera que en este momento se lleva a cabo la lectura de la realidad (en los términos en que se ha retomado a Seguir) y se inicia el proceso de delimitación-construcción del objeto a evaluar.

En cuanto a lo que origina el proceso son pertinentes preguntas tales como ¿por qué someter a análisis y evaluación este curriculum? ¿para qué realizar un proceso de esta índole? ¿quienes serán los responsables de llevar a cabo el análisis? ¿a quienes les interesa que se lleve a cabo el proceso? En cuanto a la clarificación de las coyunturas socio-políticas y culturales, se considera al curriculum como la síntesis de la polémica, que en torno a él, han sostenido los diversos sujetos, grupos y sectores sociales con intereses específicos en su formulación. Tarea que requiere de indagación específicas sobre el origen y desarrollo del curriculum en cuestión.

Esta clarificación permite comprender las características específicas de tal síntesis, la cual en la mayoría de los casos contiene elementos contradictorios y refleja en sus postulados básicos, negociaciones implícitas, concertadas o impuestas por dichos sujetos, grupos y sectores sociales; así como las teorías

a partir de las cuales se fundamenta la propuesta curricular.

En este momento de análisis global se está haciendo la lectura de la realidad y se inicia el desarrollo del proceso de de limitación-construcción del objeto. Se realiza una revisión inicial tanto panorámica, como referida a los aspectos particulares que conforman el objeto de análisis.

En este análisis global están ya definidas de manera inicial las dimensiones (generales y específicas), los planos (estructural-formal, procesual-práctico), y los niveles de significación (explícito-implícito) del análisis.

3.4.2 Dimensiones del análisis curricular

Como ya se expresó en el capítulo segundo, las dimensiones del curriculum, se conciben como un constructo conceptual que tiende a acotar al curriculum dentro de ciertos límites. Esto es, son recursos conceptuales que tienden a permitir y propiciar la complejidad de la constitución y el desarrollo de un curriculum.

A) Dimensiones generales.

Las dimensiones generales son aquellas que les son inherentes a todo curriculum. Esto es, que se encuentran en su constitución y desarrollo, por lo que, se han de tener presentes

como aspectos importantes de la complejidad curricular. El re-tomarlas en un análisis determinado, depende las característi-cas que asuma el objeto a evaluar, si bien, han de tenerse en cuenta en el análisis global inicial. Estas se conciben como: dimensión social amplia, dimensión institucional y dimensión di-dáctica.

a) Dimensión social amplia

En términos generales esta dimensión puede concebirse como la interrelación entre los aspectos sociales amplios (cultura-les, políticos, sociales, económicos e ideológicos) que influ-yen y determinan la conformación de la síntesis de contenidos culturales constitutiva de un curriculum, así como el conjunto de presiones y luchas que son inherentes a la determinación y al devenir curricular.

Cultural

México es un país que se caracteriza por su complejidad y riqueza cultural. Sin embargo en el campo del curriculum -prin-cipalmente en cuanto al curriculum universitario, de educación superior- la óptica cultural ha sido escasamente trabajada.

En otro momento [de Alba:1987] se ha señalado la importancia de incorporarla en el análisis curricular en todos los niveles educativos. Esto vinculado con la necesidad de realizar análi-

sis particulares, [de Alba:1987b] que nos permitan comprender - mejor el papel que está jugando la Escuela en general, y la Universidad en particular, en la conformación y/o reproducción de un proyecto cultural en México.

Bonfil Batalla (1986) ha planteado la crentencia cultural de tres proyectos: el proyecto nacionalista-único, el proyecto sustitutivo (televisa), y el proyecto pluricultural.

Otro aspecto importante en cuanto al análisis de la dimensión cultural, es el referido a las conformaciones culturales propias de los diferentes grupos de edad, de los gremios, de ciertas instituciones, que le otorgan sentido a las prácticas sociales.¹⁰

Política

El análisis de la dimensión política en el campo de la evaluación curricular, implica en un primer momento (esto es en el análisis global inicial, en la lectura de la realidad), la des-construcción de las implicaciones políticas que determinaron - que un curriculum se haya configurado de tal manera y no de -- otra. Esto es, se refiere al análisis de los diferentes proyectos políticos que incidieron en la determinación del curriculum y de la forma específica que en él se plasmaron, ocupando un lugar hegemónico, subordinado o de resistencia.

Implica también, el análisis de la coyuntura política (en los momentos iniciales del proceso y a lo largo de su desarrollo) que ha generado el proceso de análisis.

El énfasis, y las características del análisis, de esta dimensión a lo largo del proceso evaluatorio depende en gran medida de las particularidades establecidas en el proceso de construcción-delimitación del objeto a evaluar.

Social

En el campo del análisis curricular, la dimensión social implica el considerar, tanto la conformación específica de una sociedad y la vinculación de un curriculum con determinados sectores y grupos sociales, como el análisis de las tesis sociales que se han planteado en cuanto a la relación educación-sociedad. De entre las cuales destacan la de la movilidad social, las tesis educacionistas que afirman la posibilidad de cambios radicales a través de la educación, negando la fuerza de las condiciones económicas, las teorías de la reproducción y las de la resistencia.

Económica

De múltiples maneras afecta la dimensión económica a un determinado curriculum, es importante señalar que esta se encuen-

tra presente en todos los casos. Es importante advertir el papel que jugó tanto en la determinación como en el desarrollo curricular.

Ideológica

En la medida en que la dimensión ideológica implica la construcción de la justificación de un curriculum y tiene implicaciones prácticas significativas, su análisis es importante. Es una de las dimensiones que han de tomarse en cuenta en los momentos iniciales del proceso de Análisis global inicial. (Lectura de la realidad), tanto en lo referido a la constitución del curriculum y su desarrollo, como en lo que concierne al momento en el cual se genera un proceso de análisis curricular.

b) Dimensión institucional

En un análisis curricular es importante partir de una concepción amplia de institución que permita comprender a la institución escolar tanto como una institución social establecida y consolidada, como en cuanto a su potencial instituyente. Esto es, en cuanto a su capacidad para articularse con nuevos proyectos sociales, para determinar nuevos proyectos educativos, enfoques, etc.

c) Dimensión didáctica

El análisis de esta dimensión generalmente se centra en aspectos procesuales-prácticos, o bien en estructurales formales en cuanto a su desarrollo en la práctica. En ella se expresan las dimensiones anteriores a través de su particularidad: la relación maestro-alumno, en la interacción grupal a propósito de la apropiación de un contenido.

B) Dimensiones particulares o específicas

El análisis de las dimensiones particulares o específicas de un curriculum se impone desde los momentos iniciales de un proceso de evaluación curricular, en la medida en que son parte importante de sus características constitutivas.

De acuerdo al proceso de delimitación-construcción del objeto a evaluar estas dimensiones ocuparan distinto lugar en el proceso.

3.4.3 Planos del análisis curricular

Los planos del análisis curricular se refieren a lo estructural-formal y a lo procesual-práctico, o a la interrelación entre ambos. Múltiples aspectos teóricos y metodológicos de un

proceso de evaluación curricular están determinados por el plano en el que se desarrolle la investigación.

A) Plano estructural formal

La evaluación se encuentra en este plano cuando se llevan a cabo análisis curriculares centrados en los planes de estudio, los programas, las legislaciones y demás disposiciones reglamentarias, los libros de texto, la correspondencia oficial, etc.

B) Plano procesual práctico

La evaluación se encuentra en este plano cuando se llevan a cabo análisis curriculares centrados en los diferentes aspectos de la práctica curricular.

3.4.4 Niveles de significación

Se refieren, a construir un análisis en función de niveles de significación implícitos o explícitos, concientes o inconcientes, manifiestos o latentes.

El análisis en cuanto a los diversos niveles de significación requiere de la incorporación de elementos conceptuales de las teorías de la cultura, de la lingüística y del psicoanálisis.

Los trabajos que se han centrado en el análisis del currículum oculto se ubican principalmente en este punto; esto es, manejan diversos niveles de significación del curriculum.

3.5 Evaluación Curricular: síntesis conceptual valorativa.

En la medida en que se ha avanzado en un proceso de evaluación, a través de diferentes análisis, se opera al momento de la evaluación curricular como síntesis conceptual valorativa. Esto es, se encuentra uno ante la posibilidad de comprender mejor un curriculum, de formular valoraciones fundamentadas en torno a alguno o algunos de sus aspectos, así como de su interrelación. En este momento es muy importante recuperar a la categoría de la totalidad desde una perspectiva epistemológica - así como la noción de mediación.

En la síntesis conceptual valorativa la articulación y el corte conceptual a través del cual se ha estado trabajando se recupera y reconstruye logrando mayores niveles de concreción, de construcción teórica, fundamentación y claridad en cuanto al carácter axiológico de la evaluación, esto es, en cuanto al compromiso político-académico que se haya asumido.

Con la idea de orientar la construcción de la síntesis se proponen los siguientes puntos:

- Elementos centrales o estructurales; son aquéllos que funcionan como columna vertebral, o que integrados en el discurso curricular, se encuentran de manera explícita o implícita a lo largo de todo el discurso y funcionan como estructuradores del mismo en la medida en que los demás elementos tienden a vincularse con éstos de manera subordinada o complementaria. Son los elementos que contienen los rasgos esenciales y determinantes del discurso.

- Elementos colaterales o complementarios

Estos elementos se van presentando de manera más o menos regular a lo largo del discurso, complementando a los elementos estructurales o apareciendo de manera colateral, ya sea de forma paralela a los elementos centrales o incluso marcando contradicciones con aquéllos.

- Énfasis discursivos

Son aquellos aspectos que de diversas maneras se van subrayando o destacando en el discurso curricular; pueden referirse a algunos de los elementos centrales o complementarios, o bien indicar rupturas o contradicciones en el discurso mismo, por la forma de articulación de los diversos elementos.

- Ausencias significativas

Un criterio básico para ubicar estas ausencias es el marco teórico de referencia, a partir del cual puede observarse que ciertos aspectos que en éste son relevantes se omiten en el dis curso curricular.

Otro criterio importante es el del compromiso académico político asumido.

4.- Problemática metodológica: del proceso de delimitación-construcción del objeto a evaluar al proyecto de investigación curricular.

En este trabajo se está concibiendo a la evaluación curricular como un campo en el cual es necesaria la investigación.

Al respecto cabe el señalamiento de algunas cuestiones antes de desarrollar la temática específica de este apartado.

a) Si bien desde la óptica de este trabajo, se concibe y - asume a la evaluación curricular como un campo en el que necesariamente se ha de realizar investigación, esto no debe interpretarse en el sentido de que todos los proyectos considerados en evaluación curricular existentes puedan considerarse como investigaciones. Para que esto suceda el proyecto deberá de plantearse y desarrollarse como tal. Esto es, no todos los proyectos de evaluación curricular que se desarrollan en las instituciones educativas pueden considerarse como investigaciones, si bien se sostiene que lo óptimo es que lo fueran.

b) En cuanto a los proyectos de evaluación curricular que se han planteado como investigaciones, es importante tener presente que tipo de investigación se pretende desarrollar y de ser posible cuáles son las relaciones que dicha investigación tiene (como análisis curricular específico), con otras investigaciones en el contexto amplio de un proceso de evaluación curricular.

La cuestión metodológica, desde nuestra perspectiva, se resuelve a partir no sólo de las opciones teóricas y la asunción del compromiso académico-político, sino y de manera central con el hecho de asumir una postura epistemológica determinada. En nuestro caso el concebir a la totalidad social desde una perspectiva epistemológica, que juega un papel de apertura teórica, pero no juega un papel teórico propiamente.

Es esta perspectiva epistemológica asumida la que nos permite pensar a la evaluación como corte y articulación conceptual y mantenernos con un espíritu crítico frente a la misma teoría. Es también esta perspectiva la que conforma los contornos básicos e iniciales de una postura metodológica que no se ciñe de manera cerrada a una óptica teórica.

En el terreno concreto de la práctica de la evaluación curricular, esta postura se encuentra presente desde los momentos iniciales del trabajo, esto es, en la lectura de la realidad en términos de Seguir, o en el de análisis global inicial en los nues

tros.

Lo central, en todo caso, es comprender como se puede ir avanzando desde las primeras expresiones y acciones tendientes a realizar una evaluación curricular, hasta que puede arribarse a la concreción de un proyecto de investigación y posteriormente a su desarrollo. En esta línea la noción de proceso de delimitación-construcción del objeto a evaluar contiene un fuerte potencial epistemológico, teórico y metodológico, como se

había señalado en trabajos previos [de Alba:1983:1986].

Por ello se considera nodal la delimitación-construcción del objeto en la tarea de concretar un proyecto viable y fundamentado de investigación en materia de evaluación curricular. Esto es, hasta que se arriba a la concreción de un objeto es posible empezar a pensar de manera definitiva en llevar a cabo una investigación.

4.1 Proceso de delimitación-construcción del objeto a evaluar.

Se entiende, por proceso de delimitación-construcción del objeto a evaluar a aquel a través del cual de una visión amplia, desorganizada e incluso hasta caótica, en torno a la evaluación de un curriculum determinado, se arriba a objetos precisos y concretos que permiten comprenderlo y valorarlo.

El objeto no está dado en la realidad, la apertura hacia la realidad nos permite ir visualizando campos de observación y de problematización que vienen a ser la base del proceso de delimitación-construcción del objeto.

El objeto se construye [Bourdieu:1973], la construcción del objeto es un proceso que se inicia con la delimitación de aspectos generales, de campos de observación y problematización.

"La ciencia se construye construyendo su objeto contra el sentido común -siguiendo los principios de construcción que la definen-, no se impone por su sola eviden-

cia, porque nada se opone más a las evidencias del sentido común que la diferencia entre objeto "real", pre-construido por la percepción y objeto científico, como sistema de relaciones expresamente construido" [Bourdieu: 1973;52].

El objeto no se capta de manera directa de la realidad, esto es, los hechos no se recogen o se toman simplemente de la realidad, los hechos son hechos contruïdos, el dato neutral en sí no existe, en la tarea misma de recopilación de datos se está operando un proceso de delimitación-construcción. El trabajo de recopilación de datos, implica un trabajo de retraducción que se lleva a cabo desde una determinada perspectiva epistemológica y desde lugares teóricos específicos.

4.1.1 La apertura-aprehensión en el análisis global inicial.

En el momento en el que se inicia un proceso de evaluación curricular es importante visualizarlo de acuerdo a su complejidad.

Desde la perspectiva de la totalidad, es un momento de apertura-aprehensión, esto es, de apertura hacia la realidad y la problemática curricular. Más que preocuparse por la perspectiva teórica o por la metodología y técnicas que se van a requerir en el análisis es importante mantener una apertura (epistemológica) hacia la realidad. Es esta apertura hacia la realidad lo que Seguíer denomina "lectura de la realidad". Y es de esta apertura que se aprehende en un primer momento la rea-

lidad, la problemática curricular. En este momento en el cual es fundamental preguntarse:

¿por qué evaluar este currículum?

¿para qué evaluarlo?

¿a quienes les corresponde la tarea de llevar a cabo la evaluación?

Es a través de las primeras respuestas a estos interrogantes que se va construyendo un primer nivel de aprehensión de la problemática curricular que se pretende evaluar. Esta aprehensión se guía por la significatividad que tienen los diversos aspectos que se logran visualizar, así como la interrelación entre éstos.

4.1.2 Delimitación de campos de observación y problematización.

El intento por delimitar-construir con mayor precisión y riqueza la aprehensión que se ha hecho de la realidad, lleva a la delimitación de campos de observación y problematización.

Estos campos van perfilando los posibles objetos de estudio, y por tanto, los posibles abordajes teóricos, las articulaciones conceptuales y las mediaciones entre los diversos objetos o aspectos de un objeto.

4.1.3 Aspectos conceptuales y referentes empíricos del objeto

La delimitación de los campos de observación y problematización viene a ser de hecho la base para la construcción del objeto. A partir de lo cual pueden perfilarse (con fines analíticos y de clarificación metodológica) tanto los aspectos conceptuales de los distintos aspectos del objeto, como sus referentes empíricos.

Por aspectos conceptuales del objeto de estudio u objeto a evaluar estamos entendiendo a los lugares teórico-conceptuales desde los cuales se construye el objeto. Por referentes empíricos estamos entendiendo a aquellos referentes espaciales, temporales, situacionales, etc., que delimitan al objeto y le otorgan su especificidad. El referente empírico de un objeto de estudio, puede ser un libro, un documento, de ninguna manera nos estamos refiriendo a un referente empírico desde una posición empirista radical, sino desde la perspectiva de la totalidad y de la construcción conceptual, en la cual el objeto cobra sentido.

4.1.4 Delimitación-construcción del objeto y abordaje metodológico-técnico.

Las características del objeto permiten a su vez, la definición de la metodología y la selección de técnicas específicas. Por esto no es dable desde esta posición elegir una técnica an-

tes o de manera inicial. Estos, el momento de la definición metodológica y técnica en la medida en que éstas se derivan de las exigencias y características teórico-axiológicas del objeto.

4.2 La concreción del proyecto de investigación.

Es a partir de haber logrado la delimitación-construcción del objeto a evaluar, que puede concretarse un proyecto de investigación en el campo de la evaluación curricular. Si bien es cierto, el proceso mismo de delimitación-construcción del objeto, es en sí, parte del proceso de investigación.

Existen diversas maneras de formalizar un proyecto de investigación curricular ¹¹.

4.3 Investigación y práctica de la posibilidad: sus puntos de encuentro y sus espacios de autonomía.

Se parte de enunciar la necesidad de puntos de encuentro y espacios de autonomía entre la investigación, y la toma de decisiones en torno a un currículum, entendiendo a esta última desde la óptica de la práctica de la posibilidad.

Al respecto, si bien, lo deseable es que los resultados de investigación fungan como sustento de los cambios y las transformaciones curriculares, es importante en la práctica, mantener cierta autonomía entre el desarrollo de las investigaciones y la realización de tales cambios.

La investigación, como proceso de conocimiento, tiene sus ritmos y exigencias, por tanto, no es conveniente atarla de manera directa con el proceso de toma de decisiones.

Por otro lado, las demandas y las urgencias de la práctica, requieren de respuestas específicas. Estas, se inscriben en el marco de los compromisos político-académicos de los procesos de evaluación curricular. En esta línea, la respuesta específica y concreta, se visualiza y desarrolla desde la perspectiva de la práctica de la posibilidad, en cuanto a su viabilidad y a su direccionalidad.

Las respuestas prácticas que se van obteniendo se inscriben en el marco global del compromiso asumido (implícita o explícitamente) por los diversos sectores que se encuentran insertos en un proceso de evaluación curricular.

"El compromiso... es ...consciente, activo y abierto: una toma de posición" (Williams;1977;239).

Por tanto, la toma de decisiones en relación a los cambios curriculares que se deriven de un proceso de evaluación se vincula con los intereses que tienen los distintos grupos que han tenido acceso al proceso y se resuelven en el terreno de la lucha, la negociación o la imposición. Es un asunto vinculado directamente con la esfera del poder en el campo del curriculum.

De ahí, que se afirme que el problema de toma de decisiones ha de visualizarse, desde los inicios del proceso, a partir de

la práctica de la posibilidad, en la medida en que por práctica de la posibilidad se entiende a aquella que se encuentra vinculada con un proyecto social amplio. El cual funge como guía de las acciones, en este caso de un proyecto curricular.

Esto es, si bien la formulación de propuestas y la realización de cambios específicos es fundamental en un proceso de evaluación curricular, éstos han de asumirse desde la perspectiva del compromiso político-académico y no han de depender de modo directo e inmediato del proceso de investigación, aunque este último, a través de las mediaciones requeridas, funge como su sustento teórico.

4.4 Abordaje metodológico-técnico de corte hermenéutico dialéctico.¹²

Uno de los reclamos que con mayor frecuencia se hacen a las posiciones críticas en educación, es su incapacidad de plantear metodologías y técnicas concretas para enfrentar las diferentes tareas que se han de asumir en el campo.¹³ Existe un problema de fondo en esto, en la medida en que las opciones metodológicas y técnicas dependen de las características y exigencias teórico-axiológicas del objeto. Así, es fundamental enfrentar la problemática de la delimitación-construcción del objeto a evaluar. En esto radica la dificultad para plantear técnicas cuando no se ha determinado el objeto.

De tal manera, las consideraciones que enseguida se presentan se encuentran en un nivel de generalidad y expresan nuestra propia posición, en la medida en que hemos trabajado desde esta opción metodológica en varios análisis curriculares.¹⁴

Esta metodología se basa en una relación dialéctica entre los aspectos teóricos y los referentes empíricos en los procesos de análisis curricular y no en una relación de comprobación o falsación de hipótesis. Se puede trabajar con supuestos hipotéticos, mas éstos funcionan como interrogadores de la realidad curricular y se van modificando a lo largo del proceso.

Esta metodología se emplea en análisis cualitativos. Es una alternativa para realizar análisis de texto o análisis de discurso. Intenta superar al análisis de contenido (cuantitativo) y a la semiótica estructuralista.

En términos generales, esta opción, por sus características, responde a la óptica epistemológica de la totalidad social que se ha asumido en este trabajo. En términos generales vendría a ser una respuesta al reclamo que se hace a las posiciones de -- corte crítico y viene a ser congruente con la opción epistemológica y teórico planteada y asumida desde la introducción de este trabajo. Esto es, esta metodología se centra en la óptica de la comprensión (verstehen) mas que en la de la explicación causal, (erklären). "Es esta operación del entender, de la intelección, de la categoría llamada Verstehen en la tradición alemana, la que subyace a la interpretación hermenéutica" (Weiss: 1979:11)

De hecho, la óptica hermenéutica-dialéctica se emplea desde el inicio del proceso, en el análisis de la realidad o análisis inicial global ya que se va trabajando a través de niveles de interpretación, cuyos resultados están sujetos a reformulaciones durante todo el proceso. Se puede trabajar con esta óptica durante todo el proceso, siempre que los análisis sean de carácter cualitativo, o bien en la fase de la interpretación global y amplia de los análisis cuantitativos.

"El método hermenéutico... permite que el objeto investigado se imponga, que su textura quede intacta y que se vuelva comprensible. Adecua la teoría previa del investigador al objeto estudiado y permite que incluya su experiencia. Su finalidad es la interpretación y su objetivo es entender el sentido". [Weiss:1979;6].

La metodología de corte hermenéutico-dialéctico interpreta al texto, al discurso, en su contexto histórico-político y social.

Parte de una anticipación de sentido, que apunta hacia una síntesis conceptual. Esto es, parte de los aspectos significativos para anticipar el sentido de la búsqueda, de la investigación.

Requiere necesariamente de un marco teórico inicial el cual puede ser reformulado a lo largo del proceso y funge como sustento para configurar categorías de análisis.

Las categorías de análisis son constructos conceptuales (herramientas conceptuales), a través de las cuales se lleva a cabo la interpretación del texto.

"El método hermenéutico se acerca a los textos no con un marco teórico rigurosamente definido sino con una anticipación del sentido que incluye todos los conocimientos previos del interprete acerca del texto, sean éstos de índole teórica o no. Una primera lectura -- permite encontrar un marco teórico adecuado, y facilita el que las partículas teóricas se adecuen a las -- partículas enumeradas en el texto. Aún cuando este marco teórico no rigurosamente definido (al igual que las categorías de interpretación, los estandars y las

reglas de interpretación) puede ser una impresión, en el fondo son una ventaja, ya que permite tanto la autocorrección progresiva, como la adecuación del marco teórico y de sus categorías a la textura del objeto. Esto significa, que las teorías y las categorías de análisis son determinadas sucesivamente en el encuentro con el texto; es decir, en este proceso la teoría, no es base de deducción sino tan solo un marco de referencia para la interpretación" [Weiss;1979;6-7].

Esta metodología se caracteriza por un ir y venir entre aspectos conceptuales referentes empíricos del objeto. Esto es, se va profundizando en la interpretación a través de niveles de análisis o vueltas analíticas.

"La adecuación entre el marco teórico previo y los conceptos se realiza en varias vueltas o encuentros con el texto. De estos encuentros -que se han descrito como -espiral hermenéutica- se obtendrán interpretaciones cada vez más adecuadas, se confirmará el patrón del sentido del texto y al mismo tiempo, se determina con mayor precisión el marco de referencia y sus categorías" - [Weiss;1979;7]

Esta metodología implica un manejo cada vez más profundo, (por parte de los investigadores), de la teoría o las teorías que conforman y sustentan el marco teórico y las categorías de análisis, de ahí que el obstáculo central para trabajar desde esta perspectiva, sea la formación misma del o los investigadores (en el contexto actual de las Ciencias Sociales o Humanas y en esta línea de las Ciencias de la Educación¹⁴ o saberes educativos. Esto es, las particularidades significativas del objeto a evaluar exigen la incorporación de determinadas teorías en el proceso de investigación curricular, el investigador tiene

que profundizar en estas teorías para trabajar de modo hermenéutico-dialéctico; cuestión que es relativamente salvada, si se manejan hipótesis cerradas las cuales, tienen que comprobarse o falsearse.

El proceso de investigación concluye cuando se ha logrado un nivel de interpretación adecuado, desde la óptica del investigador. Los puntos oscuros que no pudieran esclarecerse, son tomados en cuenta en la exposición de los resultados del análisis, con el fin de que se retomen en otro momento.

4.5. Caracter axiológico de la evaluación: compromiso y práctica de la posibilidad.

Como se señaló en el capítulo segundo el caracter axiológico se refiere al problema de las valoraciones que se despliegan en un proceso de evaluación.

Se señalaron tres sentidos de este caracter axiológico: a) el referido a los valores básicos o fundantes, b) el referido a la valoración teórica, c) el referido al compromiso con los diferentes sectores involucrados en el proceso.

Este tercer sentido del caracter axiológico es el que tiene implicaciones prácticas directas. Esto es, el que nos remite al problema del compromiso (ineludible) que se adquiere en un proceso de evaluación.

El compromiso se ubica en el contexto global de las decisiones que se han de tomar en el proceso, en las cuales juega un papel nodal la lucha, negociación o imposición, orientada por los intereses de los grupos y sectores involucrados en el proceso y tiene como parámetro general de referencia el proyecto o los proyectos sociales amplios y educativos particulares que estos grupos y sectores sostienen, los cuales orientan su práctica en una dirección determinada.

Las características de esta práctica pueden comprenderse por los vínculos de ésta con tales proyectos (sociales amplios y educativos). Estos vínculos existen ya sea que se reconozcan y trabajen en el proceso, o bien que se desconozcan y dejen de lado.

Desde nuestra perspectiva, se considera básico trabajar en los procesos de evaluación curricular desde la óptica de la -- práctica de la posibilidad en la medida en que ésta nos permite asumir el compromiso que supone un proceso de esta índole.

Se entiende a la práctica de la posibilidad¹⁵ como aquella que se orienta hacia un determinado proyecto educativo deseado a partir del análisis de las condiciones específicas y particulares de posibilidad que este proyecto tiene para devenir en práctica. La práctica de la posibilidad se caracteriza entonces por la dirección específica que tiene en relación a un proyecto educativo y se desarrolla en el terreno de las relaciones sociales y los intereses de los distintos grupos y sectores, que determinan la selección del contenido y los modos de trabajo. Williams señala:

"la educación... supone una selección... del conocimiento deseado y de los modos deseados de aprendizaje y autoridad. Es importante subrayar, en cada caso, que este "deseo" no es abstracto sino que está efectivamente definido por las relaciones sociales existentes".
(1981:174).

4.5.1. El compromiso con determinada direccionalidad del proceso; la cobertura axiológica de la totalidad social.

Los procesos de evaluación curricular se inscriben en el campo de la investigación del presente. La investigación del presente, más que otro tipo de investigación requiere considerar a la realidad como una totalidad social dinámica y contradictoria y exige al compromiso del investigador en relación a la direccionalidad de la investigación en el contexto global de la totalidad social. Esto es, la investigación del presente conlleva un compromiso (implícito o explícito, directo o indirecto, manifiesto o latente) social ineludible.

Contiene por lo tanto elementos axiológicos que la ligan a determinados proyectos sociales y culturales amplios, esto es, que la ligan con los procesos prácticos, con lo empírico. Es praxis, en la medida en que tiene una direccionalidad.

"La idea de praxis relaciona al conocimiento con el problema de la viabilidad histórica... de una opción definida como posible" [Zemelman: 1937a; 26]. [SUDE YACO MIO].

La perspectiva epistemológica de la totalidad, en la medida en que es apertura hacia la realidad, que reconoce al futuro no como predicción sino como potenciación de lo posible, concede una amplia cobertura axiológica para trabajar el problema de la direccionalidad de los procesos, del compromiso que estos conllevan.

"La direccionalidad complica la elaboración de las conexiones con lo empírico... se vincula con la voluntad social, condición indispensable para la concreción de lo real. Por consiguiente, el ámbito de las conexiones con lo empírico es el determinado por el ámbito de limitado por la potenciación de lo objetivo, de acuerdo con una voluntad social orientada por la exigencia de imprimir direccionalidad a los procesos [Zemelman: 1986a:28] (subrayado mío)

Es la direccionalidad, -voluntad social- la que permite asumir el compromiso que el carácter axiológico impone a los procesos de evaluación curricular.

4.5.2. La importancia de la participación en los procesos de evaluación curricular.

El problema de la participación en los procesos de evaluación curricular se vincula directamente con el carácter axiológico de la evaluación y sólo de manera mediada con su sustento teórico. Esto es, es un problema de poder, de ejercicio y delegación del poder, de relaciones de fuerza. [Si bien es cierto, la comprensión de esta afirmación es teórica, en la medida en que es un intento por comprender la problemática de la participación].

Cabe afirmar que el tópico de la participación es un asunto nodal en el campo de la evaluación curricular.

En otros trabajos [de Alba:1981;1983;1984a] se ha sostenido la importancia y necesidad de que participe en un proceso de evaluación

[educativa] todos aquellos sectores que están involucrados en él.

Este postulado corresponde al reconocimiento de que todo sujeto, grupo o sector social tiene derecho y posibilidades de desarrollar su práctica social de acuerdo a la direccionalidad determinada por su voluntad social. Esto es, se sustenta en el carácter activo de todo sujeto social.

Sin embargo, la cuestión de la participación plantea problemas teóricos y prácticos complejos y específicos.

En el centro de esta problemática se encuentra la cuestión de la conformación del sujeto social y su devenir en las instituciones. El sujeto social se constituye en, y a partir, de la conformación socio-cultural de la cual forma parte.

El sujeto social incorpora, las valoraciones, conocimientos, etc. que son significativos en su universo cultural y que por tanto le otorgan sentido.

Significados y sentido que cambian de acuerdo la posición que tienen los distintos sujetos sociales por su pertenencia a determinada clase, grupo o sector, y que conforman el marco ideológico que determina sus intereses específicos.

Intereses que justificados en dicho marco ideológico se han incorporado en su subjetividad, de manera consciente o inconsciente.

De lo anterior puede derivarse que en un proceso de evaluación curricular se puede presentar un conflicto de intereses sin tener claridad sobre el sustento ideológico y la direccionalidad de los mismos. Esto se observa como un problema severo para la participación. Una posibilidad para enfrentarlo es trabajar en los equipos de evaluación curricular, sobre los intereses de los distintos grupos y sectores, desde la perspectiva de la conciencia real y la conciencia posible (Goldman:)

En un primer momento develando y explicitando los intereses que se ubican en el nivel de la conciencia real; y en un segundo momento trabajando éstos (afirmándolos, reformulándolos o transformándolos) en la perspectiva de la conciencia posible, vinculada a la práctica de la posibilidad.

Lo anterior plantea la exigencia formativa de aquellos que intervienen en un proceso de evaluación como condición de posibilidad de la participación.

4.5.2.1 Participación de los diversos sectores: docente, estudiantil, autoridades, padres, especialistas y otros actores.

El modelo que Tyler (1949) plantea en su época para resolver la problemática de las fuentes a partir de las cuales se ha de diseñar un currículum, es ante todo una brillante propuesta acerca de la participación (negociada) de los sectores sociales que tenían intereses para influir en la definición de los currícula escolares:

- LA SOCIEDAD. Esto es, el sector social que conforma el mercado de trabajo, específicamente los industriales.
- LOS ESTUDIANTES. Se refiere a las características (psicológicas) de los estudiantes; significaba el tomar en cuenta los avances de la Psicología.
- LOS ESPECIALISTAS. Se refiere a los especialistas en los contenidos; a los profesores que tradicionalmente habían sido quienes diseñaban los currícula.

En ocasiones se ha simplificado el modelo de Tyler, al considerarlo de manera esquemática y ahistórica. Sin embargo la complejidad y en gran medida el éxito del mismo, radica en la profunda comprensión histórico-social que tuvo Tyler, la cual le permitió proponer un modelo de diseño curricular que diera respuesta a las exigencias de participación que de diversos sectores expresaban los sectores señalados.

De tal forma que si bien como premisa se ha sostenido la importancia de la participación de los diversos sectores involucrados en un proceso de evaluación curricular, ésta se vincula tanto con los intereses amplios que tengan estos sectores, como con las relaciones de fuerza que mantengan entre sí.

Este asunto exige por tanto, el análisis de los intereses y de las relaciones de fuerza de, y entre, los diversos sectores y de sus posibilidades concretas de participación en términos de formación y de compromiso.

Por principio, se sostiene la premisa señalada y se apunta la necesidad de comprender este problema para superar visiones simplistas, reduccionistas y activistas. Es fundamental que todos los sectores involucrados en un proceso de evaluación curricular participen en él, en la medida en que las decisiones que a partir de éste se tomen afecten a dichos sectores.

Este asunto se vincula directamente con la capacidad que tienen los sujetos para imprimirle direccionalidad a los procesos a través de su voluntad social.

Las posibilidades de participación se relacionan con el conocimiento que tienen los sujetos sociales de la realidad curricular y su capacidad para comprometerse con la transformación de tal realidad en una determinada dirección.

El problema de la participación se inscribe en el marco del ejercicio y delegación del poder.

Si bien es cierto el poder se despliega en todas las estructuras y relaciones sociales, en todo el entramado social [Foucault:] es cierto también que existen concentraciones de poder por parte de grupos y sectores sociales que subordinan bajo su égida la capacidad del ejercicio de poder de otros grupos y sectores sociales. Esto es, las relaciones de poder son asimétricas y en función de la concentración, el ejercicio y la delegación de poder se establecen y desarrollan relaciones de dominación social o de democratización.

Estas relaciones de dominación o democratización se resuelven desde las perspectivas del proyecto o de los proyectos políticos sociales¹⁵ amplios y político-educativos particulares, que los distintos sectores sociales sustentan.

En el contexto de nuestra realidad educativa específica se sustentan proyectos que tienden tanto a posiciones autoritarias (que restringen las posibilidades de participación) como a posiciones democratizadoras (que postulan la importancia de la participación).

Por ejemplo, si bien en momentos coyunturales se despliega la participación amplia del sector estudiantil y, en ocasiones del académico, esta es desigual en los espacios académicos que rigen y norman la vida universitaria (o la vida escolar en general). Esto nos indica la necesidad de profundizar sobre la necesidad de propiciar la participación de estos sectores. Para Giroux (1983, 1982b) es fundamental incorporar en el campo educativo no sólo un discurso crítico sino un discurso de la posibilidad que reconozca tanto la voz del estudiante como el carácter intelectual del maestro.

Giroux señala sobre la noción de escuela:

"... es necesario reconsiderar y reconstruir a la escuela como esfera pública democrática, en donde los estudiantes aprendan las habilidades y los conocimientos que requieren para vivir y luchar por una sociedad democrática viable. Dentro de esta perspectiva, la escuela aprenderá de estar caracterizada por una pedagogía que demuestre su compromiso al tomar en cuenta las concepciones y los problemas que afectan profundamente a los estudiantes en sus vidas diarias. Igualmente importante es la necesidad de la escuela de cultivar un espíritu de crítica y un respeto por la dignidad humana que sean capaces de vincular cuestiones personales y sociales en torno de un proyecto pedagógico de apoyo a los alumnos para que sean ciudadanos críticos y activos" (Giroux:1987; 102) [traducción libre]

Desde nuestra postura es importante fortalecer los espacios de participación que se han conquistado en la escuela pública, en particular en nuestra universidad, y es fundamental trabajar, en los procesos de evaluación curricular desde una perspectiva que incorpore la participación del sector estudiantil y docente, que considere al docente como un intelectual (crítico-transformador) y no sólo como un agente de la reproducción social, cultural e ideológica.

La participación de los asesores y especialistas es muy importante en los procesos de evaluación, sin embargo es preciso acotar algunas cuestiones.

El tipo de especialista que ha de incorporarse a un equipo académico dedicado a tarea de evaluación curricular, en gran medida depende de las dimensiones particulares del currículum. Por ejemplo, si se está trabajando en un currículum de bioquímica es fundamental la incorporación de investigadores en esta área como asesores en determinados momentos del análisis.

En cuanto a los asesores en materia de currículum su participación es importante, dependiendo del análisis de cada caso, el papel que desarrollen en el proceso.

La participación en procesos de evaluación curricular exige un profundo conocimiento de la institución específica en la cual se desarrolla el proceso. Debido a esto, es importante -

que los especialistas y asesores no asuman funciones de coordinación, sino de apoyo (asesoría) en estos procesos, a menos que se asuma plenamente el compromiso que implica la coordinación de un proyecto de esta índole.

En cuanto a la participación de los empleadores, puede afirmarse que este es un tópico que está ganando su aparición en la escena del debate curricular. Dos cuestiones se pueden señalar al respecto:

- el interés por basarse en la demanda del mercado de trabajo (sociedad) para el diseño o evaluación de los currícula universitarios, es un interés antiguo dentro del campo. En México, a través de la política de la educación superior se ha planteado la necesidad de vinculación con el aparato productivo. En relación a esta postura se ubica el debate en cuanto al tipo de educación que ha de desarrollarse en las instituciones de educación superior, específicamente en las universidades.

A principios de esta década Follari (1963) y Díaz Barriga (1963) señalaron la importancia de una formación teórica, y no así de una vinculada directamente con las exigencias del mercado de trabajo. En todo caso, este debate ha de tomarse en cuenta para considerar la participación de los empleadores.

- En otro trabajo [de Alba 1987b] se ha señalado que negar la importancia de incorporar a los currículos los avances científicos y tecnológicos así como el negarse a tomar en cuenta las demandas del sector empleador, es tener una cierta vocación para el fracaso. Por tanto, se sostiene que la participación de estos sectores es importante, el punto que nos parece relevante es considerar esta participación como la de un sector más, interesado en influir sobre la orientación y determinación de los currículos, y no tomarla como parámetro exclusivo para el diseño o la evaluación curricular.

4.5.2.2 Estructura organizativa o de participación y estrategias para la acción.

En la estructura y las estrategias de participación¹⁷ se perfilan inicialmente las condiciones para el interjuego de posiciones, de intereses, en relación a la direccionalidad de un proceso de evaluación curricular.

Cabría decir que la estructura de participación es la arena en la cual contendrán los intereses, las distintas posiciones que están en interjuego durante el proceso.

El establecimiento de las estrategias de acción en el marco de la estructura de participación se lleva a cabo en la medida en que se verifica el compromiso asumido en ese proceso.

Las estrategias se establecen en función de la direccionalidad del proceso, en donde la transformación de la realidad se concibe desde la perspectiva de su potencialidad objetiva y viable.

4.2.3 Consideraciones sobre la difusión de los resultados.

El uso y la difusión de los resultados de un proceso de evaluación curricular conocen en gran medida el carácter del mismo.

Cabe recordar lo trabajado en el capítulo segundo en cuanto a los tipos de evaluación planteados por McDonald: burocrática, autocrática y democrática.

Este autor concede nodal importancia a la cuestión de la difusión de los resultados para tipificar las distintas maneras de realizar una evaluación educativa, de tal modo que afirma "La evaluación democrática, es un servicio de información a la comunidad entera sobre las características del programa educativo". [1976:475]

Esta forma de concebir el proceso se opone a las concepciones tradicionales de corte técnico, en materia de evaluación, en donde los resultados tienen carácter confidencial y se entregan sólo a los tomadores de decisiones.

Notas del capítulo tercero

- 1.- A lo largo de todo este trabajo se ha insistido en la importancia de concebir este campo a partir de las características y determinaciones de su conformación conceptual. Este, como los otros campos que se dedican al conocimiento de lo educativo, se ha visto atravesado por las discusiones que se han desarrollado en materia de construcción del conocimiento (epistemología) en las ciencias sociales. Un trabajo que da cuenta de esta discusión es the return of the great theory (Skinner:1985)
- 2.- Sobre el pensamiento hegemónico educativo en los Estados Unidos, esto es, sobre la Pedagogía de la industrialización consultar a Díaz Barriga [1986]
- 3.- Este cambio de objeto de la Evaluación Educativa se vincula tanto con el auge del empleo de multimedios en el proceso educativo como con el de la enseñanza programada, situación que obligó a dirigir la mirada hacia los libros de autcapredizaje y los distintos medios (Diapositivas, empleo de programación de autoaprendizaje, etc.)
- 4.- Nos estamos refiriendo a los libros de Física elaborados -- por el equipo del Instituto de Física de Massachusetts experiencia que se ha analizado en el capítulo primero.
- 5.- "Un rasgo característico en la actualidad sobre la situación del área de la evaluación del curriculum es la falta de equilibrio entre los escritos teóricos y empíricos. Aún cuando el dominio de la evaluación del curriculum surgió del propósito de tratar problemas prácticos, los informes sobre estudios empíricos en este campo son extremadamente escasos. Sin embargo los estudios teóricos son prolíficos. Como ejemplo, podemos tomar la edición de 1971 de la Review Educational Research (Revista de investigación educacional) que resume el estado del arte de la evaluación del curriculum; se presenta una bibliografía de cerca de cien publicaciones en la que sólo quince eran estudios empíricos (Baker 1969:Levy:1976b:22)
- 6.- El criterio de ejecución mínima aceptable se refiere a la especificación, en el cuerpo del objetivo de la conducta del alumno, por ejemplo resolver cuando menos 6 de 10 operaciones aritméticas. Cfr. Grounlund [1970].
- 7.- Estas autoras elaboraron el documento sobre la panorámica general del campo del curriculum en México, en el contexto del congreso señalado. [1981]

- 8.- Consultar el punto Acotaciones sobre la noción de currículum, en el capítulo primero de este trabajo.
- 9.- Acerca de las posibilidades de construir conocimientos sobre lo educativo pueden consultarse además de la introducción a este trabajo, los desarrollos de Escolano y de Vigarrello. [de Alba:1987a]
- 10.- En un seminario organizado por ENEP-Intacala y CESU-UNAM en 1987, organizado por el Dr. Carlos Carreras Escobar, se analizaron las similitudes entre distintos países (Francia, Portugal y México entre otros) en cuanto a las dificultades para transformar el sistema de educación normal de un nivel de educación media superior a uno de educación superior universitaria. Se señaló que en gran medida estas dificultades se encontraban en la conformación de sentidos y significados, esto es, en la conformación cultural, propia o específica de este tipo de formación normalista.
- En el "Seminario Introdutorio a la investigación sobre la Universidad mexicana" coordinado por Olac Fuentes Molinar en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1987-8), se estuvo enfatizando la importancia de la dimensión cultural en el campo de la investigación sobre la universidad, - referida principalmente a las culturas académicas a las culturas de los gremios y a la cultura pedagógica.
- 11.- Existen diversas formas en cuanto a formalizar un proyecto de investigación curricular presentamos una de ellas a guisa de ejemplo y de manera sintética.
1. Justificación. La justificación de un proceso de evaluación curricular recupera los aspectos más significativos del análisis global inicial y la lectura de la realidad.
 2. Objeto a evaluar. En este punto se recupera el proceso de delimitación-construcción del objeto a evaluar y se expresa con el mayor nivel de precisión y rigor posibles.
 3. Marco Teórico. En él se expresan las opciones y perspectivas teóricas desde las cuales se va a trabajar.
 4. Presupuestos hipotéticos iniciales. Esto se refiere a los primeros acercamientos de los cuales se parte, en cuanto al objeto de evaluar. Desde la perspectiva de este trabajo los supuestos hipotéticos iniciales están sujetos a reformulación y no guardan necesariamente una relación de comprobación o falsación con la práctica, aunque no la excluyen.
 5. Categorías de análisis. Son constructos conceptuales que permiten el análisis, se elaboran a partir del marco teórico.
 6. Metodología de trabajo. Implica la precisión de los momentos metodológicos generales de la investigación.
 7. Recursos. Se refiere tanto a recursos humanos como materiales.

8. Productos e impacto esperados. Si bien los productos esperados pueden variar en el transcurso de un proceso de investigación es importante plantearse los; así como el impacto que se espera.
- 12.- Este apartado encuentra su sustento conceptual-metodológico en el trabajo realizado por Eduerd Weiss (1979).
- 13.- El sustento práctico de este apartado se encuentra en la -- realización de dos investigaciones curriculares en las que se emplea una metodología de corte hermenéutico-dialéctico; una sobre los contenidos ambientales en el curriculum de primaria [1984-5] en colaboración con la Dirección General de Promoción Cultural de la SEP, y otra sobre contenidos ambientales en el curriculum de primaria por acuerdo inter-institucional UNAM-SEDUE. (1966-1967)
- 14.- Se subraya la importancia de la formación del investigador para trabajar con esta metodología [de corte hermenéutico-dialéctico] desde la problemática actual de las Ciencias Sociales y Humanas y en su contexto de las Ciencias de la Educación o saberes educativos, en la medida en que nos parece fundamental asumir tanto la complejidad como las posibilidades que existen hoy en día para realizar investigaciones sobre tópicos educativos.
- 15.- Esta noción de práctica de la posibilidad, desarrollada por Raymond Williams [1980 citado por McLaren 1986] ha sido fundamental para el desarrollo de la Pedagogía crítica o Radical (vertiente del movimiento reconceptualista y la Nueva Sociología de la Educación que se ha distinguido por enfatizar el carácter político de la educación y la necesidad de trabajarla de manera central), los máximos representantes de esta corriente son Henry Giroux y Peter McLaren de Miami University, Oxford, Ohio, USA. En particular la noción de práctica de la posibilidad ha sido el sustento teórico para el desarrollo de la idea del lenguaje de la posibilidad, uno de los pilares conceptuales más importantes de esta corriente de pensamiento educativo.
- 16.- "El proyecto político es el fin, o dirección, propuesto por una voluntad colectiva en circunstancias que lo especifican históricamente (...)
Un proyecto político, no es un conjunto de programas de acción definidos, sino un proceso de construcción de fines colectivos, resultado de las reacciones de las diferentes voluntades ante sus propias condiciones de desarrollo. De ahí que un proyecto; en tanto concepción ideológica global, - pueda contener diversos programas de acción política" [Zemelman:1987b;161]

17.- Sobre una forma particular de plantear una estructura organizativa o de participación así como sobre las funciones de los diferentes elementos de la estructura consultar de Alba: 1983-1984a.

BIBLIOGRAFIA

El sistema que se ha empleado para presentar la bibliografía es el de indicar, inmediatamente despues del nombre del autor, la fecha de la primera edición de la obra o bien la fecha, el lugar y el idioma en que fue escrita en su versión original.

Posteriormente, en el cuerpo de la ficha bibliográfica, en el lugar que tradicionalmente le corresponde, se indica la fecha de la edición consultada.

En el texto se ha adoptado el sistema de citas por autor, año y página(s), el año que se consigna es el de la primera edición. Esto con el fin de proporcionarle al lector un dato inmediato en relación con la ubicación histórica de la obra.

Cuando ha sido posible obtener la información y se ha considerado significativa, se ha indicado despues del cuerpo de la ficha bibliográfica el año, la editorial y el lugar de la primera edición, o bien se han dado a conocer datos similares.

De acuerdo a la importancia de las obras consultadas en relación con el tema de este trabajo, la bibliografía se ha organizado en los siguientes rubros: bibliografía básica, bibliografía complementaria y bibliografía de apoyo.

BIBLIOGRAFIA BASICA

Aguirre Lora, Maria Esther

1979

"Algunas consideraciones sobre la implantación de un plan de estudios" en *Biblos*. No. 1. Revista de la Universidad Michoacana.

Alexander, William M.

1964

La conferencia sobre el contenido del curriculum. Tr. por Ana Maria Sierra Bernal en octubre de 1987. México, 30 p. (inédito, en prensa en *El campo del curriculum ANUIES--CESU-UNAM*)
Version original. 1964 *The conference on Curriculum Content*. Association for Supervision and Curriculum Development, NEA. Washington D.C. 26 p.

Apple, Michael W.

1979

Ideología y Currículo. Tr. por Rafael Lassaletta. Madrid-España, Akal, 1986. 224 p. (Akal/Universitaria. Serie: Educación).

Primera edición: 1979 Routledge & Kegan Paul.

1982

Educación y poder. Tr. por Isabel García. Barcelona-España, Faidós, 1987. 209 p. (Temas de educación/6)

Primera edición: 1982 Routledge and Kegan Paul. Londres

1982 (editor)

Cultural and Economic Reproduction in Education. Essays on Class, Ideology and the State. London, Boston & Henley, Routledge & Kegan Paul. 1982. 362 p.

1986

Teachers & Texts. A political Economy of Class & Gender Relations in Education. New York, Routledge, 1988. 259 p.

Primera edición: 1986 en Routledge & Kegan Paul.

Aronowitz, Stanley and Henry A. Giroux

1985

Education under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling. Massachusetts, Bergin & Garvey Publishers, 1985. 203 p. (Critical Studies in Education Series).

Astin, Alexander W. y Robert J. Panos

1971

La evaluación de programas educativos. Tr. por Diana Bessouco Saivo, Enrique Morano de los Arcos. México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1983. 52 p. (Colegio de Pedagogía/Cuadernos)

Nota: el dato que se obtuvo de la traducción de Bessouco y Morano de los Arcos es el de la segunda edición en inglés en Robert L. Thorndike (Ed) *Educational Measurement*. 2nd. ed. Washington, American Council on Education, 1971, pp. 733-734. El último año que los autores consignan en su bibliografía es 1969, por lo que se considera que esta segunda edición está muy cercana a la primera versión de la obra.

Barrón Tirado, Concepción, Angel Díaz Barriga y Blanca Rosa Bautista (compiladores).

1983

Encuentro sobre Diseño Curricular. México, ENEP-Aragón UNAM, 1983. 195 p.

Baudelot, Ch. y R. Estabiet.

1971

La escuela capitalista en Francia. 6ª ed. Tr. por Jaime Goded. México, Siglo XXI, 1980. 301 p. (Educación) (Primera edición en español: 1975).

Beauchamp, George A.

1975

Curriculum Theory. Third Edition. Wilmetta, Illinois, THE KAGG PRESS, 1975. 216 p.

Existen dos ediciones anteriores de Curriculum Theory: 1961 y 1968. Cada una de las nuevas ediciones contiene modificaciones sustanciales y actualiza su bibliografía, de tal manera que pueden considerarse como obras distintas.

Bowles, Samuel y Herbert Gintis

1976

La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. Tra. por Pilar Mascaró Sacristán. México, Siglo XXI, 1981. 377 p. (Educación)

Bobbitt, Franklin

1918

The curriculum. Cambridge. Massachusetts, The Riverside Press Cambridge-Houghton Mifflin Company, 1918. 289 p.

Bonfil Batalla, Guillermo

1986

"La querrela por la cultura" en Nexos 100. Abril 1986, México D. F. 61 p. pp. 7-13

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron

1970

La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Tr. por E.L. Revisión J. Melendres y M. Subirats. Barcelona, LAIA, 1977. 285 p. (39/Papel 451)

Casarini Rato, Martha

1989

"El eterno retorno. Puntos de llegada y puntos de partida en el currículum" en Desarrollo de la investigación en el campo del currículum. México, ENEP-Iztacala UNAM, 1989. 287 p. pp. 34-48

Chadwick, Clifton B.

1975

Tecnología Educativa para el docente. Buenos Aires, Paidós, 1979. 202 p.
Nota: no se pudo verificar la fecha de la primera edición en inglés.

1976

"Por qué está fracasando la Tecnología Educativa?" en Revista de Tecnología Educativa. Vol. 2 No. 4, 1976. Santiago de Chile.

Clayton, John S.

1978

"El rol de una organización internacional en la transferencia de tecnología educativa: un estudio de caso" en Revista de Tecnología Educativa. Vol. 4 No. 1 1978. Santiago de Chile.

de Alba Alicia

1981

Apuntes para la configuración de ejes teórico-metodológicos en el área de Evaluación Académica en Educación Superior. México, ENEP-Zaragoza UNAM, 1982. 156 p. (Temas de Evaluación Académica No.4)
El trabajo se presentó como tesina en Mayo de 1981.

1983

"Evaluación de planes de estudio" en Encuentro sobre Diseño Curricular. México, ENEP-Aragón UNAM, 1983. 195 p. pp. 65-103

1984b

Consideraciones sobre la importancia de la explicitación de referentes teóricos en el campo del desarrollo curricular (currículum y teoría). Conferencia dictada en el Instituto

Politécnico Nacional (IPN). Octubre 1984. 20 p. (mecanograma inédito)

1985

"Análisis del discurso de la evaluación en la tecnología educativa" en Tecnología Educativa. Queretaro-México, Universidad Autónoma de Queretaro, 1985. 116 p. pp. 101-16 (Colección Tecnología Educativa).

1986

Conformación conceptual del campo de la evaluación curricular. 91 p. (inédito, en prensa en Evaluación Curricular. Concepciones, perspectivas y experiencias. UNAM-PORRUA)

1987a

Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias. México, CESU-UNAM, 1987. 395 p.

1987b

Curriculum: discurso y práctica. [Hacia los límites o la transformación? Conferencia presentada en el FORO REGIONAL "PLANEACION CURRICULAR EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR". ANUIES SESIC-SEP UNIVERSIDAD VERACRUZANA. Jalapa, Veracruz. Octubre 1987. 16 p.

1988a

"Del discurso crítico al mito del curriculum. Reflexiones sobre la relación entre constructor de la palabra y el protagonista escucha. en Perfiles Educativos. No. 40 México, CISE-UNAM, Abril-mayo-junio 1988. 64 p. pp.3-14 Existe una versión con algunas modificaciones en Desarrollo de la Investigación en el campo del curriculum (Furlán-Pasillas:1989). México, ENEP-Iztacala-UNAM, 1989. 287 p. pp.13-33

1988b

"Algunas reflexiones sobre el carácter político de los curricula universitarios en México, ante los retos del siglo XXI". Trabajo presentado en el FORO NACIONAL "LA FORMACION DE PROFESIONISTAS ANTE LOS RETOS DEL SIGLO XXI". Guadalajara Jal. 25, 26 y 27 de mayo de 1988. 10 p.

de Alba, Alicia, Angel Díaz Barriga y Martha Viesca.

1984

"Evaluación: análisis de una noción" en Revista Mexicana de Sociología. Año XLVI Vol. XLVI Núm. 1 Enero-marzo 1984 México D. F. 381 p. pp. 175-204

de Alba, Alicia y Margarita Gutierrez

1986

"La pluriculturalidad en la escuela primaria mexicana: un reto hacia la consolidación de la identidad nacional" en Educación Primaria. México, SEP. 1986. pp. 1-101 (Serie Educación Primaria).

de Alba, Alicia, Martha Viesca A. y otros.

1988a

"Ecología en los libros de texto en la escuela primaria" en Cero en Conducta No. 10 Enero-Febrero 1988. México D. F. pp. 9-15

de Castilla Urbina, Miguel

1976

Los alumnos hablan contra los exámenes. Nicaragua, Editorial Universitaria UNAN, s/f. 125 p. Esta publicación es una SEPARATA del Boletín de la Escuela de Ciencias de la Educación No. 7 (Editorial Universitaria, UNAN, León, Nicaragua, C.A., 1977).

La versión original fue publicada en forma mimeografiada por el Ministerio de Educación de la República de Panamá en 1976.

Derrida, Jacques

1966

"Génesis y estructura y la Fenomenología" en Las nociones de estructura y génesis. Tr. por Floreal Mazia. Buenos Aires, Nueva Visión, 1975. 192 p. pp. 123-149 (Fichas) Este volumen contiene la "introducción general" y el capítulo I de *Les notions de genese et de structure*. Mouton y Ecole des Hautes Etudies, La Haya-Paris, 1966.

Dewey, John

1902

1897

El niño y el programa escolar. *My credo pedagógico*. 5ª ed. Traducción y estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 1963. 131 p.
Primera edición de *The child and the curriculum* 1902. Chicago, University Press.
Primera edición de *My pedagogic creed*. 1897 New York, Flamagan.

Díaz Barriga, Ángel

1982

"Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivados para la docencia" en Perfiles Educativos No. 15 CISE-UNAM, 1982, México.

1984a

Didáctica y Currículum. *Convergencias en los programas de estudio.* México, Nuevaomar, 1984. 150 p. (Colección: Problemas Educativos).

1984b

Ensayos sobre la problemática curricular. México, Trillas, 1984. 93 p. (*Cursos básicos para formación de profesores*)

1985a

"Didáctica versus tecnología educativa. Problemas de una aproximación" en Tecnología educativa. Queretaro-México, Universidad Autónoma de Queretaro, 1985. 116 p. pp. 75-89 (Colección: Tecnología educativa)

1985b

"La evolución del discurso curricular en México (1970-1982)" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. XV No. 2 Centro de Estudios Educativos (CEE), México, 1985. pp. 67-79.

1986

"Los orígenes de la problemática curricular" en Seis estudios sobre la educación superior. México, CESU-UNAM, 1986. (Cuadernos del CESU No. 4)

1989

"Debate en relación a la investigación curricular en México" en Desarrollo de la investigación en el campo del currículum. México, ENEP-Iztacala UNAM, 1989. 287 p. pp. 49-65

Díaz Barriga, Ángel y Concepción Barrón Tirado

1983

"La formación del pedagogo. Análisis desde el diagnóstico de necesidades y la estructuración curricular por asignatura" en Encuentro sobre Diseño Curricular. México, ENEP-Aragón UNAM, 1983. 195 p. pp. 175-195

1984

El currículum de pedagogía. *Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil.* México, ENEP-Aragón UNAM, 1984. 91 p. (*Serie investigación*)

Díaz Barriga, Angel, Dolores Martínez D., Rafael Reygadas y Guillermo Villaseñor.

1989.

Práctica docente y diseño curricular. (Un estudio exploratorio en la UAM-Kochimilco). México, CESU-UNAM---UAM-Kochimilco, 1989. 231 p.

Edelstein, Gloria y Azucena Rodríguez Dusset.

1974

"El método factor unificador y definitorio de la instrumentación didáctica" en Ciencias de la Educación. No. 12. Buenos Aires, Axis, 1974.

Eggleston, John

1977

Sociología del currículo escolar. Tr. por Eddy A. Montaldo. Buenos Aires, Troquel, 1980. 195 p.

Eisner, Elliot W.

1971

Como preparar la reforma del currículo. Trr. por Juan Jorge Thomas. Buenos Aires, El Ateneo, 1976. 206 p. (Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación).

Elam, Stanley (compilador)

1963

La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso del aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículo. Buenos Aires, El Ateneo, 1973. 271 p. (Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación)

El dato de la fecha de la versión original de la obra se tomó de la introducción de la edición del Ateneo, firmada por B. Othanel Smith.

Follari, Roberto A.

1982a

"Respuesta al documento base de la comisión sobre desarrollo curricular" en Foro Universitario No. 15 STUNAM, México D.F. Febrero 1982 pp. 48-53

1982b

Interdisciplinariedad. Los avatares de la ideología. México, UAM-Azacapotzalco, 1982. 111 p. mas anexo.

1983

"El curriculum como práctica social" en Encuentro sobre Diseño Curricular. México, ENEP-Aragón UNAM, 1983. 195 p. pp. 41-64

Follari, Roberto A. y Jesús Berruazo

1981

"Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XI No. 1 México, Centro de Estudios Educativos. 2167 p. pp. 161-185.

Foucault, Michel

1969

La arqueología del saber. 7ª ed. Tr. por Aurelio Garzón del Camino. México, Siglo XXI, 1979. 355 p. (teoría)

1975

Vigilar y castigar. 14ª ed. Tr. por Aurelio Garzón del Camino. México, Siglo XXI, 1988. 314 p. (Nueva criminología)

1978

Microfísica del poder. 2ª ed. Tr. por Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Madrid, La Piqueta, 1979. 189 p. (Genealogía del poder).

Primera edición en La Piqueta-Madrid: 1978

No se pudo verificar la fecha de la primera edición en francés.

1965-1979

El discurso del poder. 2ª ed. Presentación y selección de Oscar Terán. México, Folios, 1984. 245 p.

Primera edición en Folios: 1983

Este volumen recoge una selección de once trabajos de Foucault escritos entre 1965 y 1979.

Furlán, Alfredo

1989

"Curriculum e investigación" en Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum. México, ENEP-Iztacala UNAM, 1989. 287 p. pp. 66-79

Furlán, Alfredo, Faustino Ortega Pérez, Vicente Eduardo Rosadi, Miguel Ángel Campos y María Elena Marzola.

1979
Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior.
México, ENEPI-UNAM, 1979. 245 p.

Furlán, Alfredo y Eduardo Reseñi

1983

"Discurso curricular, selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEP-Ixtacala. 1975-1979 en Experiencia curriculares en la última década. (Simposio). México, DIE, 1983. 37 p. (Cuadernos de Investigación Educativa).

Furlán, Alfredo y Patricia Aristi

1983

"Razón técnica y curriculum" en Encuentro sobre Diseño Curricular. México, ENEP-Aragón UNAM, 1983. 195 p. pp. 29-40

Furlán, Alfredo y Miguel Angel Pasillas (compiladores)

1989

Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum. México, ENEP-Ixtacala UNAM, 1989. 287 p.

Galán Giral, María Isabel y Dora Elena Marín Méndez

1985

"Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del curriculum" en Perfiles Educativos. NO. 27-28 México, CISE-UNAM, Enero-junio 1985 pp. 26-45
También se encuentra en Galán-Marín (1988). Investigación para evaluar el currículo universitario. México, UNAM-PORRUA, 1988. 180 p. pp. 15-27

1988 (compiladoras)

Investigación para evaluar el currículo universitario. México, UNAM-PORRUA, 1988. 180 p.

Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez

1983

La enseñanza: su teoría y su práctica. 2a ed. Madrid, Akal, 1985. 478 p. (AKAL UNIVERSITARIA/Series Pedagogía)

Giroux, Henry A.

1979

Hacia una nueva sociología del currículo. Tomado de Educational Leadership. Dec. 1979. Washington. pp. 248-253 Tr. por H. Rojas. Revisión Procoro Millán, DIRECCION GENERAL DE PLANEACION-SEP. 17 p. (Nota: no se aporta el dato de la fecha de la traducción).

Existe una versión en Isabel Galán y Dora Elena Marín. Investigación para evaluar el currículo universitario. Mexico, UNAM-PORRUA, 1988. pp. 41-46

1981

Ideology, Culture and the Process of Schooling. Philadelphia, Temple University Press, 1981. 168 p.

Primera edición: 1981 Falmer Press Ltd.

1983

"Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" en Cuadernos políticos 44. Tr. por Raquel Serur. Mexico, Julio-diciembre de 1985. 89 p. pp. 36-65

1ª ed. inglés: Harvard Educational Review. 53 No. 3 (August 1983) pp. 257-93

1983

Theory & Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition. Foreword by Paulo Freire. Massachusetts, Bergin & Garvey, 1983. 280 p.

1988a

Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age. Minnesota, University of Minnesota Press, 1988. 258 p. (American Culture).

1988b

Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning. Introduction by Paulo Freire. Foreword by Peter McLaren. Massachusetts, Bergin & Garvey, 1988. 249 p. (Critical Studies in Education Series)

Giroux, Henry A., Anthony N. Penna y William F. Pinar

1981

"Introducción y perspectivas del campo curricular" en Curriculum & Instruction. Alternatives in Education. Berkeley-California, McCutchan Publishing Corporation, 1981. pp. 1-9 Tr. por Edgar Gonzalez Gaudiano (en prensa en Evaluación Curricular. Concepciones, perspectivas y experiencias. UNAM-PORRUA)

Giroux, Henry A. and Peter L. McLaren (editors).

1989

Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle. New York, State University of New York Press, 1989. 299 p.

Glazman, Raquel

1989

"Los actores de la investigación curricular al inicio de 1988" en *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum.* Mexico, ENEP-Iztacala UNAM, 1989. 287 p. pp. 80-85

Glazman, Raquel y María de Ibarrola

1980

Diseño de planes de estudio. 2ª ed. Mexico, CISE-UNAM, 1980. 536 p. (con la colaboración de Carlos Acuña, Enrique Carrión, Francisco Castillo y Rossana Gómez).
Nota: en el volumen no se consignan los datos de la primera edición.

1987

Planes de Estudios. Propuestas Institucionales y Realidad Curricular. México, Nueva Imagen, 1987. 336 p.

Goldman, Lucien

Conciencia real y conciencia posible.

González Gaudiano, Edgar

1982a

Reseña cronológica del planteamiento curricular norteamericano. (inédito, en prensa en *Evaluación Curricular. Concepciones, perspectivas y experiencias.* UNAM-FORRUA).

1982b

Implicaciones institucionales en la génesis de los procesos de reestructuración curricular. México, ENEP-Zaragoza UNAM 12. (mecanograma inédito)

1982c

"La relación maestro-alumno desde la perspectiva de los planes de estudio" en *Tópicos Pedagógicos.* México, ENEP-Zaragoza-UNAM, 1982. 103 p: pp. 25-31

1983

Lindvall, C.M. y Richard C. Cox

1970

Como evaluar el currículo. *Un programa práctico de educación individualizada*. Buenos Aires, El Ateneo, 1975. 119 p. (Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación).

Lewy, Arieh

1976a

Manual de Evaluación Formativa del Currículo. Tr. por María Palavicino V. Colombia, VOLUNTAD EDITORES/EDITORIAL DE LA UNESCO, 1976. 298 p.

1976b

"Naturaleza de la evaluación del currículo" en Lewy (1976a). Manual de Evaluación Formativa del Currículo. Tr. por María Palavicino V. Colombia, VOLUNTAD EDITORES/EDITORIAL DE LA UNESCO, 1976. 298 P. PP. 17-47

Lyotard, Jean François

1986a

El entusiasmo. *Critica kantiana de la historia*. Tr. por Alberto L. Bixio. Barcelona, Gedisa, 1987. 131 p. (Colección Hombre y Sociedad! Temas: Filosofía)

1986b

La posmodernidad (*explicada a los niños*). Tr. por Enrique Lynch. Barcelona, Gedisa, 1987. 123 p. (Colección Hombre y Sociedad. Mediaciones)

Mandel, Ernest

1970

Control obrero, consejos obreros, autogestión. (Antología). 2ª ed. Tr. por Jaime Goded. México, ERA, 1977. 450 p. (Primera edición en español: 1974)

Marín Méndez, Dora Elena y Ma. Isabel Galán Biral

1986

"Evaluación Curricular: Una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar" en Perfiles Educativos. No. 32. México, CASE-CISE-UNAM, Abril-mayo-junio 1986. pp. 38-47. También se encuentra en Galán Marín (1988). Investigación para evaluar el currículo universitario. México, UNAM-PORRUA, 1988. 180 p. pp. 29-37

1988

"Estrategias de organización del trabajo en un proceso participativo de evaluación curricular" en Galán-Marín (1988). Investigación para evaluar el currículo universitario. México, UNAM-PORRUA, 1988, 180 p. pp. 77-81

McDonald, B.

1976

"La evaluación y el control de la educación" en Gimeno Sacristán (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1985. 478 p. pp. 467-478
Primera edición: 1976, London, MacMillan.

McLaren, Peter L.

1980

Cries from the Corridor. The New Suburban Ghettos. Toronto, METHUEN, 1980. 204 p.

1986

Schooling as a ritual performance. Towards a political economy of educational symbols and gestures. Foreword by Henry Giroux. London, Boston and Henley, Routledge & Kegan Paul, 1986. 326 p.

1989

Life in Schools. An introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education. New York & London, Longman, 1989. 258 p.

Morales Pérez, Leticia

La formación de profesores desde la perspectiva de los planes de estudio. México, Col. de Pedagogía Facultad de Filosofía y Letras UNAM, 1982. 47 p. (tesis inédita)

Nilo, Sergio

"El desafío de América Latina a la teoría y práctica de la evaluación educativa" en Educación OEA Vol. 25 No. 86 Mayo-Agosto. 1981 E.U.A.

Parlett M. y D. Hamilton

1976

"La evaluación como iluminación" en Gimeno Sacristán (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 2ª ed. Madrid, Akal, 1985. 478 p. pp. 450-66

Primera edición: 1976 London, Macmillan.

Perez Gómez, A.

1983

"Modelos contemporáneos de evaluación" en Gimeno Sacristán (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica. 2a ed. Madrid, Akal, 1985. 478 p. pp. 426-49

Puiggrós, Adriana

1980

Imperialismo y educación en América Latina. 2ª ed. Mexico, Nueva Imagen, 1981 247 p.

Remedi, Eduardo

1983:

"Currículum y accionar docente" en Encuentro sobre Diseño Curricular. Mexico, ENEP-Aragón UNAM, 1983. 195 p. pp. 126-139

1985

"Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método" en Tecnología educativa. Queretaro-Mexico, Universidad Autónoma de Queretaro, 1985. 116 p. pp. 91-99 (Colección: Tecnología educativa).

1988:

"Racionalidad y currículum. Deconstrucción de un modelo" en Currículum, racionalidad y conocimiento. Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988. 179 p. (Educación) pp. 143-157

Rodriguez Ousset, Azucena

1983

"Currículum y sistema de enseñanza abierta" en Encuentro sobre Diseño Curricular. Mexico, ENEP-Aragón UNAM, 1983. 195 p. pp. 11-28

1985:

"Tecnología educativa y teoría social" en Tecnología educativa. Queretaro-Mexico, Universidad Autónoma de Queretaro, 1985. 116 p. pp. 33-41

Sanchez Vázquez, Adolfo

1968

"Estructuralismo e Historia" en Estructuralismo y Marxismo. México, Grisalbo, 1965. 155 p. pp. 41-79 (Enlace). Este trabajo se publicó en el Núm. 55 de la revista cubana Casa de las Américas. Había aparecido previamente en el volumen colectivo Conciencia y Autenticidad Históricas (Escritos en homenaje a O'Gorman), UNAM, México, 1968.

Schwab, Joseph J.

1969

Un enfoque práctico para la planificación del currículo. Tr. por Aimará Fharat de Sánchez Paya. Buenos Aires, El Ateneo, 1974. 37 p. (Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación. Guías para la actividad escolar).

Una versión abreviada de este trabajo fue leída en la Sección B de la American Educational Research Association (AERA) en Los Angeles, febrero 1969 y aparece en *School Review* 78: 1-24 Nov. 1969.

Un extracto de la edición en español del Ateneo (1974) se presentó bajo el título de *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum en Gimeno Sacristán* (1983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid-España, Akal, 1985. pp. 197-209

Sequier, Michel

1976

Crítica institucional y creatividad colectiva. Una introducción a la autoevaluación. Tr. por Manuel Rodríguez Aguirre. México, F.C.E.A.C., 1976. 160 p.

Serrano Rafael y Maritza Ysunza

1983

"El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación" en *Encuentro sobre Diseño Curricular*. México, ENEP-Aragón UNAM, 1983. 195 p. pp. 1-10

Stenhouse, Lawrence

1981

Investigación y desarrollo del currículum. Tr. por Alfredo Guerra Miralles. Revisión de Javier Maestro Bäckebäck. Prólogo de José Gimeno Sacristán. Madrid, Morata, 1984.

Taba, Hilda

1962

Elaboración del currículo. 4ª ed. Tr. por Rosa Albert. Buenos Aires, Troquel, 1979. 662 p. (primera edición Troquel: 1974)

Tyler, Ralph W.

1949

Principios básicos del currículo. 4ª ed. Tr. por Enrique Molina de Vedia. Buenos Aires, Troquel, 1982. 136 p. (Primera edición en Troquel: 1973)

Weiss, Carol H.

1972

Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. 1ª reimpression. México, Trillas, 1978. 183 p. (Primera edición Trillas: 1975)

Williams, Raymond

1977

Marxismo y Literatura. Tr. por Pablo Di Masso. Barcelona, Peninsula, 1989. 242 p. (Homo Sociologicus)

1981

Cultura. Sociología de la comunicación y el arte. Tr. por Graziella Baravalle. Barcelona, Paidós, 1982. 231 p. (Paidós Comunicación).

Zaki Dib, Claudio

1980

Transferencia de Tecnología de la Educación en el área científica. Instituto de Física, Universidad de Sao Paulo, Brasil. Conferencia magistral presentada en el II Congreso Nacional de Tecnología Educativa. Toluca, Edo. de México, noviembre de 1980.

Zemelman, Hugo

1987a

Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. México, Universidad de las Naciones Unidas- El Colegio de México, 1987. 229 p.

1988b

Conocimiento y sujetos sociales. *Contribuciones al estudio del presente*. México, El Colegio de México, 1987. 226 p. (Jornadas 111).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

Gronlund, Norman

1970

Nuevas metas en la reforma educativa. 2ª ed. Tr. por Julia R. de Vegaalbel. México, Pax, 1974. 103 p. (Primera edición en español: 1972)

Lobrot, Michel

1966

Pedagogía institucional. *La escuela hacia la autogestión*. Tr. por Rubén Masera, Prefacio de J. Ardoino. Buenos Aires, Humanitas, 1974. 354 p. (Colección Guidance)

Martínez Díez, Matías

1986

El desarrollo de la formación docente en México. Testimonio de una práctica profesional cotidiana. México, Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras UNAM, 1986. 90 p. (tesina inédita)

Pasillas, Miguel Ángel

198

El curriculum: un campo de controversia en el quehacer educativo de norteamérica (tesis inédita)

Rodríguez del Castillo, Laura

1986

El análisis del mercado laboral desde la perspectiva del diseño curricular del nivel superior. México, UNAM, 1986. 72 p. (tesina inédita).

Willis, Paul

1977

Learning to Labor. *How working class kids get working class jobs*. Whit an introduction by Stanley Aronowitz. New York, Columbia University Press, 1982. 226 p.

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO PRIMERO	
EL DISCURSO DEL CURRICULUM	16
1. Génesis y desarrollo del discurso curricular	22
1.1 Pensamiento de Díaz Barriga	25
1.1.1 Primer momento analítico conceptual. Crítico pro- positivo (década de los setenta principios de la década de los ochenta)	26
1.1.2 Segundo momento analítico conceptual	29
1.2 Estudio de González Gaudiano	32
1.2.1 Primera etapa (1910-1930). Planteamientos básicos. Primera ruptura. Curriculum para la vida adulta vs curriculum centrado en el niño (Bobbit-Dewey).....	33
1.2.2 Segunda etapa (1940-1960). Reunión Universidad de Chicago (1947). Tyler y Taba	36
1.2.3 Tercera etapa (1960-1980). Segunda ruptura. Inova- ción Educativa. Transferencia hacia América Latina.	39
1.3 Tendencias en el desarrollo del campo curricular desde la perspectiva de los reconceptualistas	41
1.3.1 Tradicionalistas	42
1.3.2 Conceptual-empirista	44
1.3.3 Reconceptualistas	45
2. Desarrollo del campo del curriculum en México	50
2.1 Panorámica general sobre el desarrollo del campo del curriculum en México	51
2.2 Análisis de la problemática curricular en México: hacia la refuncionalización circular o la transfor- mación profunda	86
3. Acotaciones sobre la noción de curriculum	105
3.1 Acerca de la síntesis de elementos culturales que conforman la propuesta curricular	105
3.2 Acerca del curriculum como propuesta político- educativa	107
3.3. Acerca de los intereses de los grupos y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular	108
3.4. Acerca de los intereses que tienden a ser dominan- tes o hegemónicos y los que tienden a oponerse o resistirse a tal dominación	109
3.5. Acerca de los mecanismos de negociación e imposi- ción en la conformación y desarrollo de una pro- puesta curricular	110
3.6. Acerca de los aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos de un curriculum	111
3.7. Acerca de las dimensiones generales y particulares	113
3.7.1 Dimensiones generales	113

3.7.1.1	Dimensión social amplia	114
3.7.1.2	Dimensión institucional	119
3.7.1.3	Dimensión didáctica	120
3.7.2	Dimensiones particulares o específicas	121
3.8	Acerca del carácter histórico y no mecánico y lineal del devenir de los currícula en las insti- tuciones sociales educativas	121
3.9	Acerca de los distintos niveles de significación	122

CAPITULO SEGUNDO

EL DISCURSO DE LA EVALUACION

1.	Notas hacia una reconstrucción histórico conceptual del campo de la evaluación educativa.....	138
2.	El discurso de la evaluación al interior de la	
3.	Otras consideraciones analíticas	163
3.1	Evaluación, análisis institucional y posiciones autogestionarias	163
3.2	Evaluación e investigación	168
4.	Elementos conceptuales en el campo de la evaluación	172
4.1	Comprensión-valoración hacia la construcción de teoría de la evaluación	172
4.2	El carácter axiológico de la evaluación	178
4.3	El sustento teórico de la evaluación	191
4.4	El problema del poder en el campo de la evaluación	192
4.5	La cuestión de la participación en los procesos de evaluación	197
4.5.1	¿Quiénes deben intervenir en los procesos de evaluación?	197
4.5.2	Relación participación-carácter axiológico ...	201
4.5.3	Grados y niveles de participación en los procesos de evaluación	201
4.5.3.1	Clasificación política de los estudios de los estudios de evaluación de B. McDonald	202
4.5.3.2	El problema de la participación en los procesos curriculares de la ENEP-Zaragoza UNAM (1979-82)	204
4.6	La formulación del juicio en la evaluación	207

CAPITULO TERCERO

EVALUACION CURRICULAR: CORTE Y ARTICULACION CONCEPTUAL, COMPROMISO Y DIRECCIONALIDAD.

1..	Origen y desarrollo del campo de la evaluación curricular	220
2.	Conformación conceptual: corte y articulación ...	230
3.	Nociones claves: hacia la construcción de una teoría de la evaluación curricular	248
3.1	Evaluación y análisis curricular: la preeminencia de la investigación	249
3.2	La importancia de la noción de significatividad en el contexto de la evaluación curricular	251

3.3	Elección o construcción teórica y compromiso académico político	255
3.4	El análisis curricular	258
3.4.1	Análisis global inicial	264
3.4.2	Dimensiones del análisis curricular	265
3.4.3	Planos del análisis curricular	270
3.4.4	Niveles de significación	271
3.5	Evaluación curricular: síntesis conceptual valorativa	272
4.	Problemática metodológica: del proceso de delimitación-construcción del objeto a evaluar al proyecto de investigación curricular	275
4.1	Proceso de delimitación construcción del objeto a evaluar	277
4.1.1	La apertura-aprehensión en el análisis global inicial	278
4.1.2	Delimitación de campos de observación y problematización	279
4.1.3	Aspectos conceptuales y referentes empíricos del objeto	280
4.1.4	Delimitación-construcción del objeto y abordaje metodológico	280
4.2	La concreción del proyecto de investigación	281
4.3	Investigación y práctica de la posibilidad: sus puntos de encuentro y sus espacios de autonomía	281
4.4	Abordaje metodológico-técnico de corte hermenéutico-dialéctico	284
4.5	Carácter axiológico de la evaluación: compromiso y práctica de la posibilidad	289
4.5.1	El compromiso con determinada <i>direccionalidad</i> del proceso: la cobertura axiológica de la totalidad social	291
4.5.2	La importancia de la participación en los procesos de evaluación curricular	292
4.5.2.1	Participación de los diversos sectores: docente, estudiantil, autoridades, asesores especialistas y empleadores	295
4.5.2.2	Estructura organizativa o de participación y estrategias para la acción	301
4.5.3	Consideraciones sobre la difusión de los resultados	302
	BIBLIOGRAFIA	307
	INDICE	328

Primera edición: 1977 Farnborough, England: Saxon House.

BIBLIOGRAFIA DE APOYO

Skinner, Quentin (editor)

1985

The Return of Grand Theory in The Human Sciences. (twice reprinted). New York, Cambridge University Press, 1987. 215 p.

OTRAS FUENTES CONSULTADAS

1982 (s/autor)

Programa de medicina integral: conceptualización y estrategia para su evaluación. Facultad de Medicina, UNAM 1982