

# SINTAGMA DEL CONCEPTO DE CURRÍCULO. UNA PROPUESTA INTER-EPISTÉMICA PARA SU ESTUDIO

## Syntagma of the curriculum concept. An inter-epistemic proposal for its study

Ernesto Suárez \*

Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela

### RESUMEN

Este artículo presenta el avance de una investigación en torno al currículo en instituciones universitarias. A tal efecto, se revisaron las dimensiones de Bolívar (1999) para el concepto de currículo, y a partir de las tensiones paradigmáticas identificadas en los planteamientos de Fernández (2010). Se proponen niveles de concepto emergidos según los grados de intersección de cuatro ejes dimensionales superpuestos al estilo interdisciplinario, que luego se aplicaron a una institución educativa universitaria para, a partir de un estudio con análisis cualitativo, concluir la pertinencia de la separación de la noción de currículo de la de educación; pues se diferencian en que los procesos coordinados, sistematizados y reflexionados, sobre la enseñanza y el aprendizaje son propios del segundo, aunque comparten la relación con el conocimiento. Se confirma la utilidad del sintagma como constructo y herramienta idóneos para realizar un estudio más preciso y profundo de un evento tan complejo y con diversidad de conceptuaciones como lo es el currículo.

**Palabras claves:** currículo, sintagma, nivel del concepto, inter-epistémico, evaluación del currículo.

### ABSTRACT

This article presents the progress of an investigation about the curriculum at university institutions. To this end, the dimensions of Bolívar (1999) were revised for the concept of curriculum, and from the paradigmatic tensions identified in Fernández's (2010) proposals. We propose concept levels emerged according to the degrees of intersection of four dimensional axes superimposed on the interdisciplinary style, which were then applied to a university educational institution to, based on a qualitative analysis study, to conclude the relevance of the separation of the notion of education curriculum; since they differ in that the coordinated, systematized and reflected processes, on teaching and learning, are typical of the second, even though they share the relationship with knowledge. The usefulness of the syntagma is confirmed as an ideal construct and tool to carry out a more precise and profound study of such a complex event and with a diversity of concepts such as the curriculum.

**Key words:** curriculum, syntagma, concept level, inter-epistemic, curriculum evaluation.

\* Venezolano, Ingeniero en Computación de Universidad Simón Bolívar, Sartenejas-Miranda, con más de diez años de experiencia docente a nivel de pregrado y postgrado en modalidades presencial y a distancia. Magíster en Educación, mención Planificación Educativa de la Universidad Bicentenaria de Aragua, San Juan - Aragua. Con diplomas en capacitación docente y docencia por competencias. Profesor contratado de distintas universidades públicas y privadas de Venezuela. Asesor metodológico. Correos: ernestosuarez8@gmail.com; ersuarez@ucab.edu.ve

Recibido: 29/01/2019. Aceptado: 21/04/2019.

## Introducción

El propósito de este trabajo fue analizar una propuesta integradora del concepto de currículo, a partir de las interpretaciones sobre la holística de Barrera (2010a y 2010b), la aproximación que en estos sentidos realiza Bolívar (1999) y sobre la base de revisiones conceptuales del currículo, realizadas por dos autores Fernández (2010) y Gimeno (2010). De la visión del currículo como campo de estudio, es posible identificar en las advertencias de Bolívar (1999:30) sobre la realidad práctica como previa a cualquier discurso teórico, un reconocimiento empírico del proceder teorizante. Así, el autor reconoce un dialectismo entre la práctica curricular y la teoría del currículo; sin embargo, se evidencia, al revisar propuestas como la de Walker (c.p. Bolívar, 1999), que relaciona el concepto de currículo con su diseño, el filo estructuralista que implica la necesidad de dar significado a los fenómenos curriculares, a partir de la revisión de su forma, entre otros.

De esta manera se observa de forma recurrente, una bipolaridad entre el naturalismo, por su derivación organicista (Barrera, 2010), ratificado por Beltrán (c.p. Gimeno, 2010: 48) al precisar las nociones burocráticas de su concepto de política –para luego vincularla al de poder, control y currículo-, y el realismo originador del empirismo que derivado en el positivismo (Barrera, 2010) caracteriza el abordaje del currículo como campo de estudio y como disciplina.

Por su lado Fernández (2010:43) concluye, al revisar la evolución del campo curricular, que la teoría curricular necesita dar respuestas a preguntas como: ¿Qué enseñar? ¿Cuánto enseñar? ¿Qué va primero? ¿Qué va después? ¿Cómo enseñar a un adulto? ¿A un niño? ¿A un adolescente? ¿Para qué enseñar? Y critica la autora (ob. cit.: 45) nociones como las expuestas por Bolívar (1999) al afirmar que ha sido un obstáculo para la evolución de la teoría curricular, el que se quiera separar u ordenar la teoría de la práctica como que la teoría se aplique o derive en la práctica, y lo cuestiona como herencia de la metodología positivista de la ciencia (*ibid.*). Así Fernández (2010) advierte una visión antropocéntrica que derivará en la afinidad humanista para el currículo como campo disciplinar.

Hasta aquí la noción realista en conjunto con la visión naturalista y antropocéntrica, se evidencian como orientaciones que demarcan en términos del espectro dimensional, el campo teórico del currículo. No obstante, cuando se repasa la evolución del concepto revisada por Fernández (2010) en su reconocimiento sobre el entendimiento que tienen los diferentes autores, acerca de las bases del currículo y sus fundamentos, se observan fuertes connotaciones materialistas evidenciadas, por ejemplo, en la noción

tecnológica Tayleriana del currículo, a partir del conductismo y la prescripción medios-fines, pero también una visión economicista marcada en autores como Rodríguez (1983, c.p. Fernández, 2010) en la que se considera lo económico como una de las condiciones que conforman el ambiente del desarrollo del currículo.

Finalmente, la agenda latinoamericana resaltada por (Fernández, 2010):

1. Tunnerman, quien evidencia preocupaciones ontológicas que derivan en la identificación de un "somos" continental o uno institucional cuando reconoce la existencia de estilos de la institución y propone la identificación de la identidad pedagógica;
2. Moreno, un ser en tensión frente a la advertencia de globalización de y las implicaciones que la tecnología y la información ha supuesto en la necesidad de permitir objetivos emergentes para poder satisfacer las exigencias de principios o pilares como aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y en particular, aprender a convivir (Delors, 1996).

De esta manera, es posible conseguir extremos paradigmáticos que, aunque puedan apreciarse opuestos, se reconocen complementarios y generan tensiones como: (a) producir talento para las solicitudes sociales en oposición de talento para transformar el entorno; (b) generar una identidad latinoamericana en contraposición con la necesidad de atender una forma global; (c) asumir la exigencia material del currículo a partir de un diseño curricular en contraste con reconocer sus implicaciones procesuales -graficada por Bolívar (1999:31) y ratificado por Fernández (2010)-; (d) atender las necesidades del afuera contextual, versus las internas del individuo; (e) reconocer el dominio formal frente a las posibilidades informales; (f) considerar los momentos curriculares intencionalidad-realidad y, virtualización.

Estos extremos paradigmáticos emergen de los discursos ontológicos y epistémicos de orden: materialistas, naturalistas, idealistas, realistas y antropocéntricos a través del empirismo, positivismo, pragmatismo, conductismo, contextualismo, humanismo, estructuralismo y funcionalismo que superpuestos generan intersecciones, al estilo interdisciplinar, pero esta vez inter-epistémico, que producen niveles del concepto según los grados de intersección, y un núcleo sintagmático con posibilidades integrativas.

## De la condición polisémica al principio de complementariedad

En su recorrido conceptual, Fernández (2010) rescata las vías formales de interpretación del currículo como: documento escrito –diseño curricular, planes y programas de estudio (Beauchamp, 1975 c.p. Fernández, 2010)-, sistematización

y práctica del proceso escolar –operativización del diseño curricular-, campo de estudio –disciplina que abarca diversas alternativas de estudio-, dinamización de la didáctica o instruccional, expresión del aprendizaje de diversos contextos –revisión de la práctica para la enseñanza y el aprendizaje-.

Resalta la autora los cinco ámbitos reconocidos por Gimeno y Pérez (c.p. Fernández, ob. cit.) para la identificación del currículo que permiten precisar aspectos del diseño curricular como: enlace entre la sociedad y la escuela, proyecto o plan pretendido o real, expresión formal y material –en su forma de diseño curricular-, campo práctico en el cual se analizan aspectos prescriptivos para la instrucción y campo de estudio sobre los temas anteriores.

Adicionalmente Fernández (ob. cit.) advierte otros aspectos como: la fundamentación pedagógica, los fines de la política educacional de cada país, las funciones universales socializantes de la escuela, la selección de los contenidos curriculares en relación al capital cultural, las tendencias asociadas a estilos, enfoques y modas educativas, las modalidades de la educación, así como los aspectos de índole técnica que norman el proceso de la dinámica escolar.

Por otra parte, este autor incluye, como parte de los elementos discretos del currículo y además de los ya mencionados, los siguientes aspectos: los resultados del proceso (calificaciones, promociones), los valores y la evaluación, y a partir de este último, se genera la tensión de la evaluación por objetivos (conductista-positivista) versus la evaluación por competencias (cognitivista/constructivista-naturalista) pero advierte también la necesidad de extender hacia todo el proceso curricular, la evaluación como parte de un dinamismo que permite sustentar las propuestas de cambios y las decisiones.

Así, la autora (ob. cit.) declara su postura a partir de lo que Casarini (1997) demanda como una mirada más propositiva que vinculante del currículo: el currículo como proyecto en vez de como selección y secuencias de contenido. Una propuesta de lo que puede ocurrir en el aula entre maestros y estudiantes. De esta manera, la precitada autora prescinde de nociones prescriptivas y considera cualidades de plasticidad, evolución, de condición modelable y con objetivos emergentes de las comunidades externas a la comunidad escolar, como parte de las negociaciones derivadas del currículo oculto, no resueltas por el currículo formal o escolar y para atender la marginalización.

Una teoría curricular ha derivado en responder preguntas sobre el cómo hacer las cosas (Fernández, 2010) cuando en realidad la teoría debe explicar sobre por qué

los fenómenos ocurren (Hurtado, 2012), pues lo primero corresponde a la instancia metódica, técnico-instrumental de la metodología. En este sentido, Fernández (2010) se aproxima a esta comprensión al advertir o preguntarse si el desconocimiento pedagógico, es el que ha hecho que se asuma una polarización de la tecnología, como si se tratara de un ámbito absolutamente práctico y la teoría a campos como la historia, sociología o filosofía. En realidad, lo que sucede es que el currículo visto ya no como proyecto solamente, sino como evento de investigación, amerita de una reflexión teórica, pero también de un diseño metodológico, en el que se aclare cómo proceder (ibid).

También la autora ofrece aristas de una posición aparentemente integracionista cuando en el recorrido de la historia epistémica de la noción de currículo, agradece el reconocimiento que los curricularistas del momento hacen sobre que “los aspectos tecnológicos tienen poder y significación en la medida en que se interpreten como una vía para alcanzar niveles educativos cada vez mejores, en el marco del humanismo y la equidad de la educación postmoderna, más allá de los modelos y sus elementos” (Fernández, ob. cit.: 54).

Cabe destacar en este punto, las advertencias que Hurtado (2012: 492) hace al plantear una oposición entre los conceptos explicación (empírico) y comprensión (humanista): “sería aceptar una visión dicotómica, reduccionista y fragmentaria de la ciencia, pues ambos términos forman parte del mismo proceso aunque con variados énfasis (...) no se excluyen mutuamente, expresan la complejidad del conocer”. Aquí cabe apuntar:

comprehensión y explicación deben entre-controlarse, entre-complementarse y remitirse el uno al otro en un circuito cognitivo explicación->comprensión en el que, mientras la explicación introduce en la vida los determinantes físico-químicos, las reglas, mecanismos, estructuras de organización, la comprensión nos restituye al individuo-sujeto viviente mismo (Morín, 1997 c.p. Hurtado, 2012:492).

Una evidencia de esto, se encuentra en el análisis realizado por Fernández (2010) sobre las tendencias de la instrucción como síntesis del currículo, centrada en lo que ocurre en el aula de clase y cómo los maestros comprenden y realizan los procesos de enseñanza, y resalta la visión asumida como humanista de Gimeno aunque al mismo tiempo destaque “propósitos educativos” y “tentativas para comunicarlos” aspectos propios de un enfoque fines-medios de Eisner. Indica la autora (ob. cit.: 55): “Aunque estos autores [Gimeno, 1998; Stenhouse, 1987; Lillis, 1987] se ocupan considerablemente de los procesos de enseñanza y consideran el enfoque fines-medios como problemático, no pueden desembarazarse totalmente de él, pues

“aunque lo critican, lo utilizan y lo transforman” (corchetes nuestros).

Después de revisar el impacto de la caída del neopositivismo en la definición de un enfoque reconceptualista, en el que se prefiere el estudio de caso al experimento que pretende una generalización, la autora precitada finaliza su revisión en el punto en el que en esta propuesta se inicia al referir lo siguiente: “Se habla también de perspectiva holística del currículo como enfoque integrador desde la dimensión de confluencia de valores, más allá de rígidas demarcaciones en las formas del saber...” (Romeo, 1998 c.p. Fernández, 2010: 58).

En síntesis, la propuesta de Fernández (ob.cit.) sobre el currículo como proyecto, atiende la tensión entre el espacio de la institución educativa como incubadora, versus un espacio no necesariamente definido a partir de la institución educativa solamente, una incubadora más amplia que supone extremos paradigmáticos de la noción de currículo, el del currículo escolar, versus las vivencias del individuo en toda la amplitud de su hábitat. Esto lo hace a través de la consideración de los objetivos emergentes, no necesariamente a partir de los grupos sociales externos a la persona, sino también a partir de las necesidades propias del mismo.

Pero los objetivos emergentes asoman otra tensión más vinculada con la proveniencia de las necesidades curriculares: desde el individuo hacia la institución educativa (y por lo tanto hacia la sociedad) desde la institución educativa hacia el individuo (a partir de una concepción de lo que se requiere) del contexto social hacia la institución educativa (los requerimientos sociales) y de la institución educativa hacia el contexto social (instancias propositivas de transformación de la sociedad). Sin dejar de considerar que el contexto social se divide según el modelo político y económico que prive.

### Ejes dimensionales y niveles del concepto: propuesta inter-epistémica

Se postulan de esta forma, cuatro ejes dimensionales del concepto para atender las diferentes tensiones encontradas entre las diversas concepciones de currículo presentadas y analizadas por Fernández (2010):

1. Teleológico, que permite el desplazamiento entre el realismo que somete el currículo a modelos prescriptivos y el materialismo dialéctico, desde el llamado enfoque socio-crítico, de un currículo idealista, cuyas finalidades, serán adaptadas a necesidades emergentes.
2. Escénica, que considera el recorrido desde el extremo que somete al sujeto a los vaivenes de escenarios mecanicistas-materialistas, pasa por una instancia integrativa

como es el humanismo, hasta llegar el otro extremo más personalista que centra al sujeto y sus necesidades personales como guía del concepto, hasta incluso prescindir de la noción de currículo, en una versión escéptica del extremo.

3. Ontológico, que contempla el camino desde una percepción estructural-naturalista, concretada en productos como manifestación material del currículo, hasta arribar a un extremo más pragmático, en el que el currículo contempla un devenir procesual.

4. Material, que incluye contenidos disciplinares tradicionales, organizados según una visión empírica acumulativa del conocimiento, hasta llegar un extremo más constructivista en el que el currículo, percibido como proyecto, considera la fluidez de un conocimiento propio de una modernidad líquida y la tesis de un saber colectivo.

Estos ejes dimensionales superpuestos definirán cuatro niveles del concepto: el perceptual, en el que se encuentran concepciones duras como el de la estructura, para dejar el resto a la práctica educativa y la instrumentación del currículo; el aprehensivo, en el que habitan enfoques eclécticos como el que considera los medios para arribar a determinados fines; el comprensivo en el que se considera especial atención a la estructura según la condición del sujeto del currículo y su finalidad en un contexto humano, y finalmente, un nivel integrativo del concepto, en el que se consideran todas las dimensiones en un esfuerzo transdimensional que estaría por verse (ver figura 1).

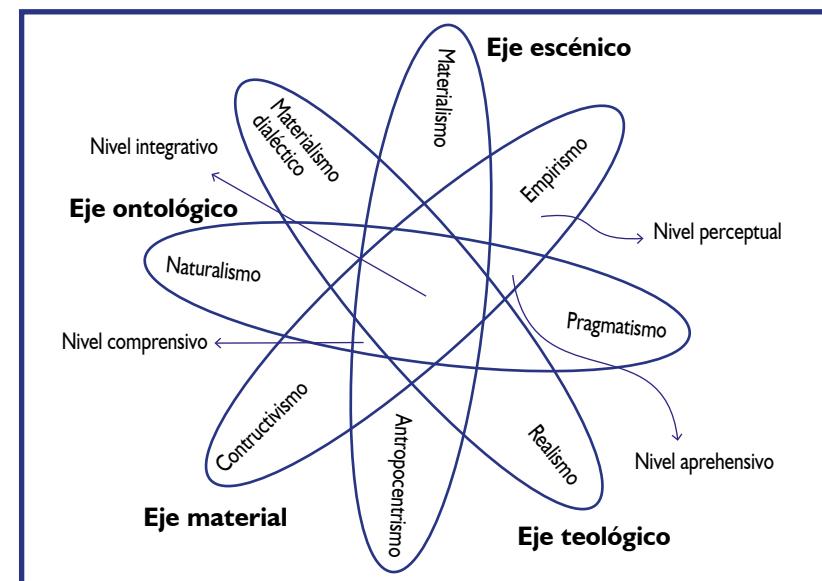


Figura 1. Sintagma del concepto de currículo  
Fuente: Elaboración propia a partir de las orientaciones de Barrera (2010b:47)

Las tensiones que no quedan contempladas, como, por ejemplo, el problema de la formalidad versus la informalidad, el de las modalidades presencial y no presencial, el asunto de la política educativa, las reflexiones sobre la evaluación, y la contextualización de una identidad local o global, sin dejar de lado las corrientes educativas; todas forman parte de la dinámica que ocurre entre el currículo así esbozado y la educación como disciplina contenida del currículo como noción categórica.

Así, en una operacionalización del evento currículo educativo, las diferentes dimensiones de la educación serán vistas como áreas de una tabla de especificaciones, en la que el cruce entre las dimensiones curriculares y las dimensiones educativas, vistas como áreas contenidas, producirán atenciones diversas, reflexiones de estudio y posibles pistas para apreciaciones sintagmáticas del currículo, puesto en contexto del fenómeno educativo y su complejidad; por ejemplo, al cruzar el extremo ontológico pragmático, con la visión de la práctica educativa, surgirá sinérgicamente la reflexión sobre las nociones de currículo intencional, oculto y real.

De esta forma, la noción independiente de currículo, definido como: "el camino al conocimiento" contemplará la dimensión teleológica -relativa a para qué conocer-, la escénica -referida a su contexto y el rol dentro del mismo- la ontológica -relativa a la esencia del camino- y la material -relativa a qué conocer-. Esta noción del currículo comparte con la de educación la idea del conocer, pero es exclusivo de la educación el problema de la enseñanza y el aprendizaje, y juntas conforman una complejidad que permite retomar discusiones trascendentales como por ejemplo, el fenómeno del liceo socrático o el de las enseñanzas espirituales, traspuestas a este espacio tiempo por su práctica vigente.

### El sintagma en la práctica

Tras entrevistas realizadas en una revisión de campo, en una misma escuela de una institución educativa privada universitaria venezolana, se encontraron las siguientes conceptuaciones para la noción de currículo por parte de algunos de sus coordinadores. (ver tabla 1)

Visto en su conjunto y en términos de un diagnóstico global de toda la escuela a partir de la complementariedad de esta pequeña muestra y de la noción sintagmática propuesta, el concepto de currículo manejado arriba a un nivel perceptual, por cuanto se mueve en la dimensión teleológica a partir de la preocupación por reconocer los cambios que exige el entorno y las implicaciones en las exigencias de actualización

**Tabla 1.** Conceptuación de currículo de cuatro coordinadores de una misma institución educativa

Coordinador 1	Coordinador 2	Coordinador 3	Coordinador 4
Planificación que tiene una carrera en cuanto a materias para lograr el perfil de egreso (...) Como profesora debo estar atenta al currículo porque debo saber cómo es la transversalidad de las materias que uno está dictando, cuáles son las prelaciones, los contenidos previos que debe tener y de alguna manera integrar la asignatura, con los conocimientos que ellos traen con los conocimientos que requieren para los próximos semestres (...) En un país normal, los estudiantes deberían poder inclinarse hacia lo que les gusta (...).	Aspectos que tiene definida cierta entidad o persona, en relación a la información que maneja, a la formación que pueda tener, en el caso de una persona, o en el caso de una entidad académica, cuál es su dinámica de filosofía, cuál es su concepción, sus políticas, y lineamientos (...) Esos lineamientos tienen relación con las competencias, a través de las cuales se enmarcan todas nuestras materias (...) y nos distingue de otras instituciones (...) Por ejemplo, cuando un estudiante no puede llegar a tiempo a clase, porque hay una dinámica de transporte complicada, el hecho de permitirle al entrada al aula porque no pudo llegar a tiempo, es una forma de retribuir ese esfuerzo que hizo el estudiante por llegar a la universidad y si no puede asistir, se le da el material o se le atiende en otros horarios para solventar sus inquietudes, esa es una forma de hacer honor a la dinámica filosófica de la universidad y hay muchas otras, el compartir los conocimientos y no ser maltratadora con los estudiantes, tratar de darle los feedback de la mejor forma posible, darle los lineamientos concretos (...) porque	Para mí el currículo es un resumen de todas las actividades que has hecho a lo largo tu vida que pueden ser actividades académicas, laborales, extracurriculares por hobbies, distracción (...) a nivel académico serían los estudios realizados, especializaciones, trabajos de investigación (...) como universidad son las cosas que deberían implementarse en las materias, cuál es el perfil que yo quiero desarrollar sobre mis estudiantes (...) habilidades a nivel técnico, para trabajo en equipo, las competencias, la capacidad de análisis, estrategias de estudio, yo debería diseñar un conjunto de actividades, no solamente contenido, sino un conjunto de actividades que garanticen ese desarrollo (...) (en cuanto a contenidos) ya estamos desactualizados, no nos podemos olvidar de los principios, de las teorías (...) unas teorías y principios que sirvan para afrontar cualquier evolución del tema (...) siempre estamos trabajando en el perfil técnico, sin olvidarnos de las bases que ellos deberían tener, incorporar lo que esté pidiendo el	Uno en principio podría pensar que es el conjunto de todos los programas con sus respectivos objetivos, contenidos, competencias, pero eso va mucho más allá porque tengo que definir la población a la que va a ser aplicada toda esa cantidad de programas, el perfil del profesional que tiene que encargarse de cada una de esas materias (...) es el compendio de todo lo que está alrededor..., programas, profesores, estudiantes, la parte administrativa, la misma universidad como tal (...) incluso el contexto porque se supone que el estudiante que recibe el efecto de todo eso que son los programas, de todo lo que uno administra, son los que van a laborar fuera de la universidad, y por supuesto, la formación que hayan tenido es lo que va a impactar en lo que vayan a realizar, ahí se verá si fueron bien formados, si el ente laboral que los recibe siente que tienen lo que ellos necesitan, concluiremos que hemos hecho en conjunto un currículo bien elaborado (...) El currículo no se genera dentro de un escritorio, tengo que tomar en cuenta todo lo que está por fuera, debo preguntar, indagar por

**Tabla I. (Cont.)**

Coordinador 1	Coordinador 2	Coordinador 3	Coordinador 4
esof forma parte de una formación que debemos darle a los muchachos y que ellos entiendan que la excelencia académica y la exigencia no debe ser de mala forma, el dinamismo del trabajo en equipo, que sean solidarios con sus compañeros, es lo que normalmente practico (...).	mercado (...) la universidad pide antes de formar para el mundo, piensa en formar para Venezuela (...) el país necesita personas que sepan de todo, eso es lo que nos hace diferente de otras universidades (...) sin ser especialistas (...) ya después cada uno se irá por la rama que quiera, eso ha gustado, el país, el mercado lo sigue pidiendo y es bastante aceptado, incluso en el exterior ha sido bastante aceptado y solicitado, el país sigue necesitando personas que resuelvan de todo (...).	fueras qué necesitan las empresas, los tiempos que se necesitarán, las experiencias de los profesores, los avances, para construir el compendio de programas y todo ese conjunto de cosas que conformarían el currículo estén articulados y bien concatenado, bien hecho (...) en el contexto actual no sé ni siquiera cuáles son las políticas actuales, no hay un buen plan de nación construido, si lo hubiese, el currículo tendría que estar ligado a ese plan como antes que era así (...) Las autoridades mayores deberían dar la pauta de que cada cierto tiempo debería estarse renovándose el pensum de acuerdo al tipo de carrera (...) Dentro de las consultas que se hacen para un cambio de pensum, debe consultarse al profesor que dicta la materia (...).	

del pensum, pero también asume un modelo prescriptivo en el que a partir de los principios teóricos, se definen los destinos a los que se debería lograr.

Resulta curioso notar que hay una tendencia a adaptarse a las necesidades del país por encima de las necesidades globales, además no arroja evidencias de actuaciones de transformación del entorno, sino de una satisfacción pasiva de las necesidades previstas. La interpretación propuesta para el contexto analizado, fue sometida a revisión por uno de los entrevistados y se encontró aceptación de la misma en un efecto de triangulación del análisis. Se considera la dimensión material hacia el extremo más empírico de acumulación de conocimientos, que tienen un sentido práctico desde una teoría base, no hay evidencias suficientes del reconocimiento

de una modernidad líquida y las transformaciones vienen sugeridas más bien por las necesidades o requerimientos del entorno, que por el reconocimiento de una movilidad del conocimiento, aunque sí hay atisbos de la importancia de la identificación de los avances y su impacto en la definición de contenidos.

Atiende la dimensión ontológica hacia un punto más estructural que contempla la configuración del diseño curricular y su articulación con los involucrados, incluyendo la administración de la institución y el contexto externo, pero no hay evidencias de una percepción procesual del concepto. Transita la dimensión escénica hacia un extremo circunstancialmente materialista, y el estudiante es visto como parte del mecanismo industrial, aunque se asoman instancias de una consideración de sus necesidades, pero se postergan por la imposibilidad que el contexto-país impone.

### **El sintagma en el contexto de la evaluación**

En el mismo contexto analizado, se presenció una reunión de evaluación curricular (autoevaluación) fomentada por las autoridades de la institución motivadas por la necesidad de obtener una acreditación internacional que, entre otros aspectos, permita homologación de títulos. Se estudiaron las actividades sugeridas por las autoridades, como la realización de un censo del estado de los programas de las unidades curriculares, planes de clase y su funcionamiento, con la consideración de las competencias a desarrollar, para elaborar una estrategia que permita subsanar las deficiencias y consolidar los logros; evaluar el nivel de integridad y conveniencia de los programas de las unidades curriculares, para evitar el descuadre de sus contenidos y secuencia, y realizar las sugerencias que procedan a las cátedras, para lograr mejores ajustes tanto horizontales como verticales.

Se revisaron preguntas motivadoras por parte de las autoridades como: ¿Existe correspondencia entre los fines de la carrera y los de la universidad? ¿Contempla aspectos conceptuales que definen la carrera, su objeto de trabajo y su ámbito profesional? ¿En la elaboración del perfil profesional de la carrera se consideró las necesidades del campo científico? o ¿se trata de un currículo tecnocrático y excesivamente profesionalizante? ¿El perfil profesional formulado conduce a la especialización temprana? ¿Se expresan los objetivos terminales de la carrera? ¿Las unidades curriculares tienen fundamentación en concordancia con el perfil profesional del egresado? ¿Existe integración entre los objetivos, los contenidos, los métodos y los medios expresados en cada unidad curricular? ¿Existe un número razonable de materias electivas dentro del currículo de cada carrera? ¿Cuál es el estado de las prelaciones?

La precisión de la evidencia en una dirección de utilidad en el contexto de la autoevaluación curricular, supuso una reflexión teórica que, de parte de los miembros, implicó un proceso de auto-asistencia, para comprender aspectos curriculares que no conocían, por no necesariamente estar formados en el área de currículo.

Los procesos de autoevaluación según Brovelli (2001) corren el riesgo de la carga de subjetividad volcada en ellos, en tanto los evaluadores –profesores, alumnos, etc.-, actúan a partir de sus creencias, intereses y preconcepciones, y advierte la necesidad de formación del personal responsable a nivel teórico y metodológico del proceso de evaluación. Los elementos teóricos requeridos estarán condicionados con los fines de la autoevaluación, que si tienen que ver con la necesidad de obtener una acreditación internacional que permita la homologación de títulos, supondrá reconocer los requerimientos de tal acreditación, y sus bases teóricas, para identificar las fortalezas y debilidades que tenga la situación actual o incluso orientar el diagnóstico.

Una de las debilidades más claras tuvo que ver con la dificultad para comprender la noción de competencia, a partir de la postura teórica asumida respecto a la perspectiva desde la cual se la mira que, se pretende compleja, pero se mide con el viejo enfoque tyleriano y solo con la atención en contenidos según requerimientos de los usuarios industriales del egresado. Finalmente, la competencia desde la perspectiva conductista o constructivista no es medida y eso produce reflexiones explícitas y propuestas a considerar, para afinar la medida como el uso extensivo de rúbricas.

Se producen motivaciones de la autoevaluación que no son necesariamente coincidentes pero seguramente complementarias: por un lado las autoridades tienen motivaciones según las expectativas institucionales de acuerdo a referentes internacionales y por el otro los coordinadores tienen motivaciones inducidas por la relación con la industria, que invita una complejidad de criterios para el análisis que se propone sea estudiado, para profundizar el proceso de autoevaluación, y definir, de forma más afinada, los diagnósticos promovidos y las decisiones que en efecto produzcan los cambios necesarios, para lograr la multiplicidad de objetivos que emergen desde los diferentes actores.

Llama la atención la ausencia de indicios sobre bases curriculares en las discusiones y esto podría estar relacionado con las condiciones políticas y socio-económicas del entorno, que impiden un diagnóstico actualizado con cierto nivel de estabilidad que a su vez permita, con precisión, definir objetivos (vigentes) de formación, que justifiquen criterios de evaluación y orienten las reflexiones y conclusiones. Fernández (2010) aclara que desde la evaluación curricular se requiere, para definir los objetivos

de la formación, un diagnóstico de necesidades que pareciera estar cambiando drásticamente, situación que sume a los actores en un vacío que llenan de forma aparentemente improvisada.

Resulta curiosa una postura que luce crítica sobre el currículo tecnocrático, coincidente con posturas como las de Stake (1967 c.p. Martín, 2010) quien propone la *responsive evaluation*, para centrarse en actividades del programa en vez de en sus propósitos, responder a las necesidades de información de todas las audiencias y en la información sobre sus logros y deficiencias, ha de tener en cuenta las distintas perspectivas de los valores de los grupos y personas involucradas.

Sin embargo, la pregunta generadora relativa a la coherencia entre el diseño y los objetivos, responde en cierto modo al esquema que Smith y Tyler (1942, c.p. Martín, 2010) quienes propusieron una evaluación diferente a la tradición de experimentos psicológicos con grupos experimental y control, que consistió en la comparación interna entre objetivos y resultados, para verificar los logros obtenidos por los estudiantes.

Las preguntas que se proponen como motivadoras para la reflexión indican una preocupación más propia de la sociedad del conocimiento que exige el fomento de la investigación, la innovación y la creatividad (Unesco, 2009) pero genera tensiones evidenciadas por el equipo auto-evaluador fuente de la información analizada, entre lo que se presume importante, en un ambiente en el que la complejidad de ciertas áreas requiere la apertura de múltiples puertas que permitan luego una especialización rápida, y esta exigencia de apertura supone menor énfasis en los procesos relativos a la investigación, aunque sin pretender una especialización temprana. De hecho, que el coordinador I aclara una desarticulación del material producido por los estudiantes en el trabajo largo de finalización de la carrera, que se plantea como un efecto de un proceso de investigación.

Así, el equipo auto-evaluador se cuestiona el número de años pertinente para las carreras largas y se preguntan sobre los criterios curriculares de países que las proponen de cuatro años, se asumen más tecnocráticos y altamente profesionalizantes por las exigencias del perfil y dudan de la necesidad e incluso de la posibilidad de generar investigación en pregrado. Aunque la universidad en la que hace vida el equipo de autoevaluación que es fuente de información del presente análisis, se declara con una orientación curricular por competencias, en la reunión de autoevaluación presenciada se evidenciaron, a partir de la revisión de los planes de estudio, incoherencias entre los instrumentos de evaluación sugeridos y las competencias pautadas para ciertos cursos.

Por otra parte, según los aportes del coordinador I, el perfil se redacta en función de los contenidos requeridos, y al revisar las competencias propuestas por la universidad analizada, se observa una orientación más conductual que funcionalista, lo cual expresa una contradicción, entre lo que se plantea como modelo por competencias (con una clara orientación funcional) y lo que ocurre en la realidad, no sólo práctica, sino del diseño del mismo currículo.

Otro elemento curioso que ubica epistémicamente esta aproximación de evaluación, es la noción estadística del censo solicitado, que hace pensar que la preocupación técnica para la medición es más bien cuantitativa, pese a que el procedimiento luce como uno que responde a un enfoque alternativo en el que según Martín (2010) se considera un pluralismo axiológico de las personas y grupos que participan en la evaluación para impactar la planificación del estudio, la recogida de los datos e informaciones y el informe de evaluación, pues no se ofrecieron especificaciones ni técnicas ni instrumentales y mucho menos de presentación de la información requerida, lo que dio pie a la necesidad del equipo auto-evaluador, de decidir estos aspectos metodológicos.

Pero Brovelli (2001) advierte que los fines de la evaluación deben estar claros, así como también los modos de llevarla a cabo, la calidad de los instrumentos, la forma de análisis de datos recogidos, la utilización y las formas de difusión de los resultados, así como los responsables de realizar acciones de transformación, porque son cuestiones que condicionan actitudes favorables y de credibilidad hacia la evaluación.

También es llamativo que el proceso luce según Martín (ob. cit.) como uno de autoevaluación pues el autor advierte dos modalidades posibles de evaluación curricular, una externa, aplicada desde instituciones vinculadas al Estado y generalmente con un enfoque de verificación de los objetivos contrastados con los resultados y otra interna (autoevaluación) que atiende más al proceso y las posibilidades de mejora curricular. Sin embargo, al provenir de una necesidad de acreditación, es claro que la motivación es prepararse para ir hacia una evaluación externa (aunque no del Estado) y, en este sentido, se produce cierto ruido en la virtud de la esencia de la autoevaluación y explicaría alguna desconfianza o desdén en parte del equipo auto-evaluador.

Brovelli (2001) aclara que un punto de partida para sacar la evaluación del lugar del “control” en que “tradicionalmente se la ha ubicado y considerarla como un insumo imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa, es entender que evaluar el currículum y las instituciones educativas es comenzar a mejorarlas” (p. 102). Cuando se está frente a un proceso de acreditación, la calidad de la educación es un medio para fines e intereses diferentes y no un fin en sí mismo.

Esta inversión de medios y fines es el que produce ruido en el proceso y explica algunas manifestaciones de desmotivación y desconfianza. La recomendación sería sensibilizar a todos los actores sobre la conveniencia de la acreditación y ubicar el proceso en el lugar digno que merece.

En este sentido la autora precitada advierte la importancia del establecimiento de la confianza cuando se trata de una evaluación externa que no proviene del Estado, sino perseguida por la misma institución evaluada y en mutuo acuerdo con la institución evaluadora, porque el papel del evaluador externo puede ser interpretado de diferentes maneras, provocando situaciones no exentas de conflictos, dependiendo de la concepción curricular y de gestión institucional de la que se parta que, si es la de una evaluación desde la concepción crítico-social que supone una gestión democrática y participativa de parte de la institución, permitirá esta confianza, como punto de partida, orientar los procesos reflexivos – evaluativos, producir acuerdos y crear estrategias de cambio (Brovelli, ob. cit.).

### **El sintagma como constructo**

Al considerar Brovelli (2001.) la evaluación curricular como un proceso de investigación colaborativa, suma un elemento más a los de evolución de la enseñanza propuestos por Carr y Kemmis (1988, c.p. Tamayo, 2010) relativos al anclaje de la práctica en la teoría, poder para la autonomía y responsabilidad ante la comunidad. Esta consideración dignificaría la pedagogía frente al proceso de evaluación que según Tamayo (2003, c.p. Tamayo, 2010) ha sido reducida a una existencia básicamente operativa: “la clase, el programa y el examen. Esto le impide pensar su relación con el conocimiento, la sociedad y la cultura” (p. 108).

De esta forma la evaluación, vista como investigación y con un abordaje que permita la participación de los evaluados, está en consonancia con que ya Niño (1995, c.p. Tamayo, 2010: 109) concibe como su propósito el:

comprender la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita, en orden de entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado los problemas analizados.

Así Brovelli (2001) propone una investigación–acción–evaluativa combinando perspectivas diversas como la del pragmatismo norteamericano propuesta por James y Peirce con el método investigación – acción, con la de Mao Tse Tung desde

el pragmatismo sociológico y su método investigación-acción participativa que en Latinoamérica es condimentada con los esfuerzos de Borda y Freire, con la visión de la evaluación de Weiss y las consideraciones políticas, y una suerte de analítica que requiere criterios axiológicos y de juicio que permite interpretar los sucesos (Hurtado, 2012).

En este sentido, el sintagma aquí propuesto para la noción de currículo, con las dimensiones, teleológica, escénica, ontológica y material, sirve como constructo de un evento a evaluar (Hurtado, 2012) y permite orientar la operacionalización de la evaluación desde un multimétodo acorde con los llamados a la visión holística que hacen los analistas (Brovelli, 2001; Tamayo, 2010; Martín, 2010 entre otros) que proponen alternativas diferentes, no solo al diseño experimental con técnicas cuantitativas de análisis, sino también a la esquema tyleriano de evaluación, que contrasta objetivos con resultados, para arribar a una instancia políticamente más cónsona con valores universales democráticos y tendencias metódicas, que procuran saltos cuánticos y revolución científica.

## Conclusiones

Una de las limitaciones de la aplicación del sintagma propuesto, es que, sin duda para interpretar su funcionamiento en compañía del contenedor educativo, habría que desarrollar la tabla de especificaciones que cruce dimensión del currículo con la dimensión de la educación vista como área de una operacionalización de la noción currículo educativo, sin embargo, es bastante útil para reconocer a priori algunos de los elementos de la complejidad esbozada por los autores.

Un avance en estos sentidos podría desarrollarse en la dirección de reconocer que lo transversal, es una sinergia que surge al vincular estas dos nociones que conforman el currículo educativo y, en este sentido, considerar como parte del problema educativo, la formación no solo en contenidos disciplinares, sino en principios humanos y elementos integrativos, interdisciplinarios hacia una transdisciplinariedad.

Además, no haber encontrado evidencias precisas en la exploración de campo realizada, ni sobre corrientes educativas, ni la consideración de la práctica en términos de la enseñanza y el aprendizaje, permite formular hipótesis sobre la naturaleza ontológica de lo curricular, no necesariamente vinculada a lo educativo. Y el cuidado de políticas institucionales como lineamientos de identidad curricular que diferencian de otras instituciones, permite considerar el ser institucional y las características del perfil

del egresado diferenciado de otras instituciones, como sinergia de la noción compleja currículo educativo.

Es innegable la pertinencia de una propuesta metodológica que permita multiplicidad de abordajes por la complejidad del proceso evaluativo, en este sentido Hurtado (2012) reconoce tres dimensiones del abordaje claramente pertinentes en el proceso de evaluación como investigación, la estructura, las decisiones de diseño y la perspectiva del análisis.

En la primera dimensión, el abordaje según la estructura, la autora (ob. cit.) propone que el investigador tendrá la posibilidad de conocer a priori las categorías que le permitirán operacionalizar la medida (abordaje cosmológico) pero también podrá, desde una visión mixta de la dimensión, asumir la emergencia de las categorías de análisis (abordaje caológico o sin estructura para ir a un abordaje mixto según la estructura). En la segunda dimensión, el abordaje según las decisiones de diseño, el investigador podrá incorporar al participante en las decisiones de diseño (abordaje endógeno) o incluso reservarse algunas decisiones (abordaje exógeno) para arribar a un abordaje mixto desde las decisiones de diseño. Así también podrá el investigador considerar la perspectiva del análisis de los participantes o sujetos de la investigación (abordaje emic) o reservarse algunos criterios provenientes de perspectivas externas que deben satisfacerse (abordaje etic) para ir hacia un abordaje mixto desde el punto de vista de la perspectiva del análisis.

Con la asistencia de la comprensión holística de la investigación (Hurtado, 2012) se evitan riesgos eclécticos en los que se produzcan incoherencias metodológicas insalvables, como las que reconocieron los miembros del equipo de autoevaluación que formó parte del contexto del análisis presentado en este ensayo, al revisar la planificación de algunas de las cátedras. Pero, además, coloca en su justo lugar a la pedagogía (y a la andragogía) por la consideración transpersonal holística del humano como un íntegro y previene cuidadosamente en una propuesta de fundamentación gnoseológica, los niveles bibliográficos, hermenéuticos, paradigmáticos y sintagmáticos del esfuerzo fundacional de la investigación.

Cabe destacar que la propuesta tan pertinente de Fernández (2010) respecto a la diferenciación de las bases y la fundamentación y su relación con el campo curricular de la evaluación, queda claramente destacada en la visión multimétodica holística, que desde su espiral propone estadios exploratorios, descriptivos, analíticos, comparativos, explicativos, predictivos, proyectivos, interactivos, confirmatorios hasta arribar al evaluativo ampliamente sugerido por Brovelli (2001) entre otros.

Será pertinente, advertir las diferencias entre la investigación analítica y la evaluativa y comprender la analítica como un estadio necesario para la evaluación sugerida sobre el currículo: el análisis supone un criterio (relacionado con una perspectiva) mientras que la evaluación requiere un evento a modificar y uno explicativo, el criterio de análisis es escogido por el investigador mientras que en la evaluativa lo que guía el análisis son los objetivos propuestos en el programa evaluado (en este caso, curricular) el análisis enfatiza en los significados, mientras que la evaluación en consecuencias, impactos y resultados (Hurtado, 2012).

Por último, comprometer la continuación del escrutinio de la propuesta sintagmática, a partir de la revisión del análisis en un sentido ya no de triangulación, sino de un abordaje emic del estudio (*ibid.*), en el que el sujeto participa del análisis, y reportar las transformaciones que suponga a esta primera percepción de lo hallado, además de la invitación a la aplicación de la propuesta conceptual a otros contextos, para allanar el camino de la transferencia.

## Referencias

- Barrera, M. (2010a). *Modelos epistémicos en investigación y educación*. Bogotá-Caracas: Quirón-Sypal.
- Barrera, M. (2010b). *Holística*. Bogotá-Caracas: Quirón-Sypal.
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero, J. (edit.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis. Pp. 27-34.
- Brovelli, M. (2001). *Evaluación curricular*. San Luís-Argentina: Universidad Nacional de San Luís.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Fernández, A. (2010). *Universidad y currículo en Venezuela. Hacia el tercer milenio*. Caracas: UCV
- Gimeno, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido [Introducción]. En Gimeno, J. (comp.). *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Valencia-España: Editorial Morata, S.L. Pp. 12-16.
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Bogotá-Caracas: Quirón-CieaSypal.
- Martín, E (2010). Mejorar el currículum por medio de su evaluación. Compilador Gimeno Sacristán (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Tamayo, A. (2010). *Epistemología, currículo y evaluación (Una relación por construir)*. Colombia-Uptc: Praxis & Saber.

Unesco (2009). Conferencia mundial sobre Educación Superior -2009: *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: Unesco. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)