



WILMAR JAVIER DÍAZ SANTAMARÍA*

FECHA DE RECEPCIÓN: 18 DE FEBRERO DE 2015

FECHA DE EVALUACIÓN: 17 DE MARZO DE 2015

FECHA DE ACEPTACIÓN: 9 DE MAYO DE 2015

PLANTEAMIENTOS CURRICULARES OFICIALES: LA PERDIDA DE LA CREDIBILIDAD**

Official curricular approaches: the loss of credibility

Exposições curriculares oficiais: a perda de credibilidade

* Licenciado en Filosofía, de la Universidad de San Buenaventura y magíster en Docencia, de la Universidad de La Salle. Docente de la Universidad Militar Nueva Granada. Correo electrónico: wilmar.diaz@unimilitar.edu.co

** Artículo derivado del ejercicio investigativo en el proyecto *La transversalidad de las humanidades en la educación superior*, registrado a la vicerrectora de investigaciones con el código HUM-1237.



Cómo citar este artículo: Díaz Santamaría. W. J. (2015). Planteamientos curriculares oficiales: la pérdida de la credibilidad. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 178-191.

RESUMEN

Las humanidades como elemento de transversalidad permiten generar en las universidades espacios de reflexión y análisis, con la finalidad de abordar diferentes ejes que al paso del tiempo se pueden volver crónicos y afectar lo social. La credibilidad pareciera ser un concepto devaluado, nadie cree en nadie —ni a nivel personal ni institucional—, por lo que se hace necesario buscar el origen de esta ruptura. Se ha hablado de calidad de la educación, de cobertura, de tecnologías, pero el tema de la credibilidad en las instituciones educativas no pareciera ser de mayor importancia. Es por esto que evidenciar aquellos puntos de intervención institucional, objeto de este microejercicio investigativo,

puede dar una mirada al currículo oficial de la institución de educación, por medio del análisis al proyecto educativo institucional, de algunas visiones de los miembros de la institución como directivos, profesores, estudiantes, y finalmente teniendo en cuenta algunos autores que darán peso y profundidad a la reflexión para que no se quede en la mera casuística. Para esto se parte de la hipótesis de que el docente-investigador debe cada día preocuparse más por ampliar las bases teóricas que enriquecen su discurso, como una manera de dinamizar los procesos de educación que están a su cargo.

Palabras clave: análisis, proyecto educativo institucional, docente-investigador, credibilidad, teorías, realidad.

ABSTRACT

The humanities as a mainstreaming element can generate in universities spaces for reflection and analysis, in order to address various priorities over time can become chronic and affect the social. Credibility seems to be a devalued concept, nor anyone believes anyone personally or institutionally, so it is necessary to find the origin of this rupture. There has been a talk of education quality, coverage, technologies, but the issue of credibility in educational institutions does not seem to be of greater importance. That is why those points demonstrate institutional intervention, as is the subject of this micro-year research, is to take a look at the official curriculum of the educational institution. By analyzing the PEI, some views of members of the institution as managers, teachers, students and finally considering some authors that give weight and depth to the reflection, so that it does not remain a mere casuistry. For this, it starts in the hypothesis that the teacher-researcher must worry about every day expand the theoretical basis that enrich his speech, as a way to streamline the processes of education that are responsible.

Keywords: Analysis, education project, teacher researcher, credibility, theories, reality.

RESUMO

As humanidades como elemento de transversalidade permitem gerar nas universidades espaços de reflexão e análise, a fim de abordar diferentes eixos que ao longo do tempo podem-se tornar crônicos e afetar o social. A credibilidade parece ser um conceito desvalorizado, ninguém acredita em ninguém - nem a nível pessoal nem institucional,

por isso, se fez necessário encontrar a origem dessa ruptura. Tem-se falado de qualidade da educação, de cobertura, de tecnologias, mas a questão da credibilidade nas instituições de ensino não parece ser de maior importância. É por isso que mostrar aqueles pontos de intervenção institucional, objeto deste micro exercício de pesquisa, pode dar uma olhada no currículo oficial da instituição de ensino, através da análise ao projeto educativo institucional, de alguns pontos de vista dos membros da instituição como diretivos, professores, estudantes e, finalmente considerando alguns autores que darão peso e profundidade à reflexão para que ele não permaneça no mero casuismo. Para isso partimos do pressuposto de que o professor-pesquisador deve a cada dia mais preocupar-se com a expansão das bases teóricas que enriquecem seu discurso, como uma forma de agilizar os processos de educação dos quais são responsáveis.

Palavras-chave: análise, projeto educativo institucional, professor-pesquisador, credibilidade, teorias, realidade.

“[...] el futuro de Colombia va a estar profunda y directamente relacionado Con la capacidad que tengamos los Colombianos de organizar la educación [...]”

Rodolfo Llinás (1996)

INTRODUCCIÓN

El título de este artículo es emanado de la entrevista que le realizaron en 2005 a la doctora Estela Quintar¹, quien a la pregunta: ¿cuáles podrían

ser las consecuencias de reformar el currículo en el papel y no en la práctica? respondió que se perdería la frágil credibilidad de las instituciones educativas y se faltaría a las expectativas de los miembros de la comunidad. Esto último es una tendencia que ha llenado no solo los aspectos educativos, sino también los sociales, y ha mostrado la baja credibilidad que tenemos los colombianos frente al Estado, que termina en cierto pesimismo que inunda la cotidianidad e impide el progreso, o por lo menos una planeación consciente de este.

¿Hay una relación entre la teoría y la práctica en las instituciones educativas? ¿Qué tanto de ese documento oficial se evidencia en las prácticas institucionales? ¿Es el currículo oficial coherente con las prácticas institucionales? Estas preguntas y las que puedan ir surgiendo en el desarrollo del análisis serán el hilo conductor que se llevará a tres niveles (documento oficial, posturas de los miembros de la comunidad² y perspectivas teóricas), los cuales irán aflorando e interactuando. De las múltiples disertaciones esta la pregunta orientadora: ¿se identifican los diferentes miembros de las comunidades educativas con los postulados establecidos en sus documentos oficiales y se puede evidenciar esto en sus prácticas?

MATERIALES Y MÉTODOS

Antes de hacer cualquier tipo de abordaje, se encontró o evidenció en la gran mayoría de los encuestados o entrevistados algo curioso, pero a la vez intrigante y, por qué no decirlo, preocupante: respondían que no estaban seguros de lo que decían y que esperaban haber dado las respuestas correctas. Esto llevó a pensar que muchos de

los miembros de la institución tienen cierto miedo, si así se le puede llamar a expresar libremente lo que piensan; además, que hay carencias en cuanto a la autonomía del pensamiento y la reflexión sobre las prácticas curriculares.

La información con la cual se realizó este análisis fue un ejercicio de triangulación simple entre la lectura del documento oficial de la institución educativa, unos teóricos que abordaban este tema y las posturas de algunos miembros de la comunidad educativa. Debido a la naturaleza misma de las preguntas tanto la institución, como el nombre de las personas se mantiene en absoluta confidencialidad. Este último aspecto fue benéfico ya que permitió a directivos, docentes y estudiantes hablar de manera abierta; la información se recolectó con entrevistas semiestructuradas y para el caso de los egresados con diálogos por chat.

A MODO DE RESULTADOS

Preludio

El documento oficial o proyecto educativo institucional (PEI) apunta a la necesidad de formar en valores³ y en la formación de empresa para el desarrollo o adaptación a la sociedad. Se hace toda una descripción del horizonte institucional —dentro de la misión—, entendiéndola como el direccionamiento estratégico o aquellos lineamientos con los cuales se rige.

La misión entendida como aquella que fija los criterios de lo que se quiere ser o transformar busca que la institución se sitúe desde una pedagogía humanista con principios constructivistas con

la finalidad de formar personas con autonomía de pensamiento. A primera vista y desde un juicio a priori la institución educativa parece tomar un enfoque de orientación sociocrítico (Kemmis, 1998) o interés emancipador (Grundy, 1998). Este enfoque es descrito como aquel que saca a la luz todos aquellos mensajes del currículo oculto —siendo estos tal vez sus principales elementos de análisis y crítica—, el estudiante y el profesor se sitúan en el plano de coaprendices. En la autonomía que se profesa en este enfoque la evaluación es negociable, flexible, descriptiva y es aquella que genera cambio social. Todo esto apunta a la construcción de nuevos conocimientos, que se basan en proyectos más que en mallas curriculares; hay aprendizaje cooperativo y se pretende hacer de manera constante y fluida una crítica de la sociedad con la finalidad de transformarla (Kemmis, 1998). Para terminar la descripción de este enfoque, se ve al estudiante como aquel ser que autoreflexiona, que es amo y señor de su proceso de formación. En cuanto a los principios constructivistas, Estela Quintar (2005) los considera como aquellos que apuntan a la construcción del conocimiento y la resolución de los problemas emanados de la realidad. Lo anterior reafirma a la luz de la misión la orientación o el enfoque arriba descrito.

La voz de los docentes frente a la misión

Cuando se acudió a las perspectivas de los docentes sobre la finalidad o el objetivo que perseguía la institución, las respuestas fueron variadas, interesantes, pero con una escasa relación con lo antes descrito. De una manera aleatoria, se le hizo la pregunta al 18,5 % de la totalidad de los profesores y se clasificaron por antigüedad en la institución⁴. Se organizaron en tres grupos:

a. Menos de un año en la institución.

Las respuestas fueron las siguientes:

- “Mejorar la calidad de vida y reforzar el proyecto de vida de los estudiantes”
- “Formación integral del estudiante”⁵.
- “Ser líder en educación en algún tiempo, contar con un enfoque pedagógico y un énfasis ideal, para aplicarlo a diversas poblaciones”.

b. De uno a cuatro años en la institución.

Las respuestas fueron las siguientes:

- “Mantener un mínimo estándar de calidad que se va a ver reflejado en cobertura y entrar a la oferta del sistema educativo”.
- “Alcanzar un nivel superior en pruebas de evaluación externas”.
- “Calidad académica en los textos que legalizan su actividad académica; sin embargo, la profundidad del ideal se empaña por un objetivo de empresa que sacrifica lo significativo y la construcción de seres competentes⁶”.
- “Formar ciudadanos con valores competitivos para la sociedad”.

c. De cinco a diez años en la institución.

Las respuestas fueron las siguientes:

- “Lograr que los estudiantes obtengan un muy buen resultado en las pruebas Saber, universitarias, técnicas y las opciones laborales”.
- “Brindar al estudiante una excelente formación académica y humana”.

- “La idea principal es la formación integral del estudiante para enfrentarse a los retos que la sociedad impone, pero lastimosamente últimamente creo que el objetivo es tener a toda costa resultados académicos sin importar cómo”.
- “Formar personas con valores y responsabilidad que le sirvan a la sociedad y alto nivel académico”.
- “Formación en valores”.

Se puede evidenciar un vacío casi ontológico, pues hay un desconocimiento en la práctica de aquellas metas que se tienen escritas. Desde la visión de ellos la institución es técnica, tiene una preocupación excesiva por los resultados, que terminarán con unos niveles en las pruebas estandarizadas hechas por factores externos como el Estado. Los grandes ausentes en las respuestas de los profesores son la formación en la autonomía, los principios constructivistas y lo humanista. Para muchos la idea de *formación integral* se hace presente sin definir cómo se da en las prácticas y contradiciendo un poco las visiones que dan los estudiantes; además, esa frase se evidencia de manera reiterativa en los profesores nuevos, ya que esta es un cliché que pareciera el imperativo de los currículos; de igual manera la *formación en valores*. Ya se vislumbra la primera ruptura entre la misión como premisa curricular escrita y las prácticas institucionales.

La voz de los estudiantes frente a la misión

Ahora bien, los estudiantes a la pregunta de la finalidad de la institución respondieron lo siguiente: “Pues creo que nos quieren llevar a salir con buena

formación académica, pero no ven que es aburrido venir a clases, ya no es chévere venir a aprender porque esto parece una cárcel”.

Pese a que hay más entrevistas realizadas, es inevitable desde este ejercicio hermenéutico no hacer una pequeña reflexión sobre lo dicho por este estudiante: siente que algo no lo motiva ya a venir. Siguiendo la ejemplificación dada por él, la cárcel es un lugar donde los reos son pasivos y reciben órdenes que acatan sin importar la razón de ser de esta. Es un alumno en el sentido etimológico del término, alguien que no es tenido en cuenta, por lo cual este testimonio da una visión —nuevamente— de institución técnica, que ha perdido lo más importante en todo proceso de formación: la motivación.

“Su meta es dar la suficiente y excelente educación a los que quieran porque a ellos no les importa que si quiere aprender o no porque para eso les pagan [...]”

“Se supone que es el de formarnos académicamente y formarnos una identidad; la verdad creo que no cumplen con esto, cada día se alejan más de lo que quieren, nos imponen cosas que hasta las directivas saben que nosotros no podemos cambiar. Creo que deberían cambiar ciertas cosas”.

“Pues la base de la formación, tanto personal como académica [...] así se vean materias que luego no se vuelvan a ver, servirán para tener más conocimientos, y pues obviamente las materias que son de gran utilidad para la carrera profesional”.

“Pues desde mi punto de vista formarnos académicamente y como personas”.

En los diálogos establecidos con los estudiantes por los diferentes medios es muy marcada la tendencia a ver la institución como aquel depositario de conocimiento para la vida futura (algo también presente en los profesores). Hay una descripción amplia sobre lo académico y paupérrima sobre la formación de la persona. Es evidente la fijación en los procesos académicos, pero como algo externo en lo cual ellos se sienten pasivos y receptores de cosas que no les generan convicción. Esto termina en una resistencia tácita, ya que ellos no tienen ni maneras, ni canales de comentar todo aquello que los molesta o no los convence. Lo anterior está en contra de aquello que reza el PEI en lo que concierne a uno de los lineamientos, en el cual muestran que quieren que los estudiantes desarrollen una capacidad crítica, reflexiva y analítica, con la finalidad de buscar soluciones a los problemas que presenta el país. Se puede ver que por parte de los estudiantes las prácticas institucionales se ubican en una perspectiva en la que el control, la preocupación excesiva por los contenidos y las notas están latentes en la cotidianidad.

Lo académico como cimiento

Abordando el tema desde otra perspectiva curricular, se pretendió dar una mirada a la parte académica. En el documento oficial de la institución algunos apartados en relación con lo académico se describen en el plan de estudios como un espacio natural donde se manifiestan los alcances y logros planteados en el PEI. Según el documento oficial, en los planes de estudios se articulan los componentes académicos y formativos, con la finalidad de que cada estudiante vaya construyendo desde estos soportes su proyecto de vida. Nuevamente

se hace evidente una pretensión crítica emancipadora en un contexto técnico marcado.

La preocupación académica se percibe como la pretensión de cumplir con unos objetivos que terminarán redundando en unos resultados en pruebas de Estado, razón por la cual anualmente en muchas ocasiones las mallas curriculares se revisan desde la perspectiva disciplinar, y se deja de lado la formación humanística.

Teniendo en cuenta lo anterior, se convierte el currículo en una visión reduccionista de un plan de estudios con unos objetivos y contenidos (Greinberg y Levy, 2009). Se dejan desde esta perspectiva las pretensiones sociales o preocupaciones por el individuo en formación y se reduce la función de la institución a la mera transmisión de unos contenidos y su posterior evaluación homogenizada (Quintar, 2005).

Ahondando un poco más en el documento oficial, encontramos definida la gestión académica, como la concepción pedagógica que se centra en el estudiante, la cual se hace evidente en la interacción que establece el sujeto con el mundo físico y social. Este contacto con el mundo externo pretende ser llevado al plano de la reflexión, con la finalidad de que el estudiante establezca relaciones que le permitan construir y reconstruir conocimientos; él debe sentir que con este ejercicio supera cada vez más sus limitaciones y está alcanzando niveles superiores; se le describe como un ser en constante relación con su contexto histórico.

Más adelante se hace una definición de las funciones del currículo de la institución, que se podrían sintetizar de la siguiente manera: 1) su construcción se hace por medio de un ejercicio

participativo; 2) pretende ir más allá de los esquemas academicistas para hacer una educación verdadera y efectiva en la formación de valores que garantice la calidad académica, el desarrollo dimensional, y 3) enseñar en la autonomía, en la libertad, en la responsabilidad, bajo la óptica del compromiso del servicio y liderazgo a favor de la sociedad. Plantea esto preguntas emanadas de la teoría que dicen que hablar del currículo es hablar de las prácticas de una institución a la luz de una pregunta: ¿cómo interactúa un grupo de personas? (Grundy, 1998). ¿Cómo interactúan los profesores y los estudiantes en armonía con el ideal que se tiene como institución? Las prácticas educativas deben apuntar a la transformación de la realidad (Quintar, 2005). ¿Cumplen las instituciones educativas esta misión?

Los ideales de transformación institucional (si los hay) se resumen en las relaciones que el docente establece con sus estudiantes en el aula y como esta se configura. Toda reforma curricular

encontrará en esta triangulación un espacio donde se tendrán en cuenta: 1) el lenguaje que configura discursos; 2) las relaciones que se establecen en ella⁷, y 3) la vida cotidiana, en la cual se vuelven institucionales las prácticas (Kemmis, 1998).

Sentadas las anteriores premisas se hace necesario ahondar un poco en las visiones institucionales que se tienen sobre los profesores, los estudiantes, el papel de la evaluación y la configuración del aula. Para esto se acudió a los estudiantes.

A la pregunta del papel del profesor y sus preocupaciones en la institución, las respuestas fueron:

“Hay una preocupación por la mediocridad de todos los estudiantes, la falta de atención y disciplina y las pocas ganas de estudio”.

“Para mí son pocos los profesores que se preocupan por nuestra actitud, nuestro comportamiento o nuestro rendimiento académico. Son muy pocos los que verdaderamente nos guían y nos educan”.

En los diálogos establecidos con los estudiantes por los diferentes medios es muy marcada la tendencia a ver la institución como aquel depositario de conocimiento para la vida futura. Hay una descripción amplia sobre lo académico y paupérrima sobre la formación de la persona.

“Los profesores andan preocupados, más fe tiene un ateo que ellos en nosotros, nos ven mal preparados”.

Se supondría que darnos a entender y a conocer el tema a cargo por el cual ellos están allí. Pero muchos profesores no piensan las cosas a futuro. No piensan que lo que están haciendo es educarnos para tener las bases para poder enfrentar algún tema o problema en la vida. Muchos lo hacen es por hacer las cosas y ya, para hacer su trabajo. Ellos no se preocupan porque uno entienda, sino en muchos casos por la nota y ahí es cuando un estudiante tiene que rogar para que lo pasen a uno”.

“Muchas veces le apuntan solo a la nota, a sacar puntos y ya, pero hay otros profesores que les interesa más que uno aprenda que fijarse en los puntos [...], se da cuenta que el estudiante aprendió cuando este no está tan preocupado por la nota.

En algunos estudiantes se evidencia ese “deseo” porque el docente cumpla una función diferente a ser un transmisor de conocimientos y veedor de este proceso, que le preocupe él como persona, pero aparentemente son muy pocos. Su papel es neoclásico (Kemmis *et al.*, 2007), como aquella figura que se preocupa por la verificación en la adquisición del conocimiento; se mide su calidad por la capacidad de transmitir de manera eficiente y eficaz, por medio de un control del aula de clase en cuanto a lo disciplinario, sus prácticas son poco reflexivas, pasivas y estáticas.

A la pregunta del papel del estudiante (auto-concepto) en la institución, las respuestas fueron:

“Venir a llenar un cupo necesario para poder mantener abierta la institución, pues el hecho de querer aprender o no es independiente”.

“Venir a aprender y formarse según lo tenga planeado la institución”.

“Que nosotros vengamos no por obligación, sino porque nos gusta, para aprender lo básico y formarnos como personas para el futuro”.

“Aprender a aplicar lo que enseña para en un futuro ponerlo en práctica”.

“Formarse como persona y HACER LO QUE TIENE QUE HACER⁸, de ello depende que la **academia lo califique como bueno o malo⁹**, y eso depende de las notas que obtenga el individuo”.

“El estudiante debe ser responsable y mostrar cosas de calidad”.

“Cumplir con el manual y las responsabilidades”.

¿Se hace presente por algún lado en los auto-conceptos de los estudiantes la autonomía, el hecho de que ellos deben responsabilizarse por su formación o que son las personas que construyen conocimiento en contexto? Desde las perspectivas de Grundy (1998) y Kemmis *et al.* (2007) según el enfoque o la orientación de las prácticas curriculares, los profesores, estudiantes y el aula se configuran según los intereses que cada uno determina. En el interés crítico emancipatorio el estudiante

tiene rostro (Quintar, 2005), se concibe como un fruto de lo social, luego es histórico; lo que se le enseña tiene sentido para él porque emerge de su contexto; se le quiere formar en la autonomía, en su capacidad constante de estar en actitud crítica y reflexiva. En un interés práctico, el estudiante es aquel que experimenta o abre caminos y el estudio se hace sobre las cosas mismas, su preocupación son los procesos que pueda desarrollar el aprendiz. Por último, aunque en la teoría lo el primero que encontramos es el técnico-neoclásico, en el cual poco o nada interesa el contexto del estudiante (sujeto ahistórico), de igual manera no se tienen en cuenta sus reflexiones y las realidades que lo constituyen como persona, tan solo es importante que responda por unos objetivos o metas que se deben alcanzar según un plan de estudios que él de manera “pasiva” acepta — como se evidencia en algunos de sus respuestas—.

Nuevamente, y desde los perfiles de los estudiantes, se evidencia que el enfoque curricular es técnico (Grundy, 1998), pese a un pregón eminentemente emancipador latente y palpable en el documento oficial.

Para finalizar este ejercicio reflexivo se indagó de una manera más abierta en las percepciones que se tienen sobre las evaluaciones y las notas. Se escucha constantemente en los comentarios de los profesores que algunos ya establecieron la delegación total de la responsabilidad de la pérdida en los estudiantes. El docente desde su autoconcepto no es responsable de las bajas notas de los estudiantes. ¿Por qué genera tanta resistencia el sistema de evaluación? ¿Fueron tenidos en cuenta los profesores para su elaboración? ¿Se escucharon las perspectivas de los

estudiantes? ¿Se evaluaron las experiencias pasadas? En otras palabras, ¿se integró la comunidad para tratar el tema y se buscaron las mejores alternativas según el entorno?

¿La evaluación o la medición?

El documento oficial dedica un capítulo completo al tema de la evaluación del aprendizaje. Algunos de sus apartados significativos y que entran en choque directo con las perspectivas de la comunidad son ver la evaluación como un proceso de formación integral que debe permitir evaluar conocimiento, procesos intelectivos, aprendizajes significativos, construcción cognitiva y, lo que más resalta el documento, el desarrollo de las potencialidades y las dimensiones humanas. También pretende evaluar actitudes, comportamientos, valores y principios. La forma como se pretende dar lugar a lo anterior es desde procesos de autoaprendizaje.

Desde la perspectiva anterior, la evaluación corresponde en relación coherente con un enfoque crítico-emancipador, ya que apunta hacia el sujeto, lo empodera y responsabilizada de su proceso de formación. Más adelante este mismo documento hace una descripción de aquello que titulan en el documento oficial como las características propias de la evaluación en la institución. Ya en esta parte, el documento oficial pareciera tomar otro camino y entregar la evaluación como parte del proceso formativo del estudiante; se vislumbra que lo va a tomar otro como mecanismo de control, en este caso el docente; él tiene que analizar los logros, las dificultades, limitaciones y potencialidades del estudiante, haciendo esto

desde pruebas y otros mecanismos. ¿Pero acaso este mismo documento no entregaba esto — desde su enfoque constructivista— al estudiante como amo y señor del proceso?

Más adelante se describen las partes de la evaluación, la cual se da por: 1) procesos que conducen a resultados¹⁰. Se incluyen en la parte de los procesos aspectos como las actitudes y comportamientos, la capacidad de comunicarse asertivamente y el desarrollo psicomotriz. En la práctica, ¿quién evalúa estos aspectos? O mejor aún, ¿qué lugar ocupan en las asignaciones de calificación o valoraciones que se entrega a los estudiantes?; 2) el control de los conocimientos, por medio de una evaluación continua que permita al profesor garantizar procesos, y 3) valoraciones de actitudes y comportamiento. Son las prácticas evaluativas descritas en este apartado eminentemente técnicas; es un mecanismo de control en el cual la institución ejerce una vigilancia total y poco importa lo que el estudiante piense al respecto; él toma una actitud pasiva y se entiende como aquel que recibe de otro unas apreciaciones que le permiten ubicarse como “bueno o malo”, como lo menciona una estudiante en una entrevista: “—¿O sea que lo bueno o lo malo lo determina su rendimiento académico? —Sí, pues se supone que un estudiante es el que aprende sobre alguna ciencia y lo pone en práctica”.

Se decide hacer una profundización sobre procesos de evaluación desde las perspectivas de los estudiantes. A la pregunta: ¿cómo se siente en la institución?, un estudiante responde que mal y la razón que arguye es que ahora los tienen con evaluaciones constantes de todas las materias, lo

cual le genera una preocupación sobre sus posibilidades de pasar el semestre: “jummm, quién sabe si todos podamos pasar el semestre. Pero pues todos dando lo mejor”.

Otro estudiante al hablar sobre las evaluaciones, responde: “pues para nosotros mejor las evaluaciones porque a veces uno hace los trabajos y le ponen como 1.1”.

En este diálogo entre las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación, se hace la diferenciación entre las prácticas evaluativas del colegio con las de la universidad:

Hubo un momento cuando nos metían información por todo lado y la idea absurda que cuando pasáramos a la universidad nos iba a dar duro y un montón de cosas..., para saber que llegamos (pocos) a la universidad y obviamente fue algo totalmente distinto al “monstruo” que nos mostraron..., es mucho más relajado, y es en la universidad donde en verdad uno se da cuenta de la responsabilidad. Uno en el colegio cumplía por cumplir no por querer aprender, y ese era el común denominador de un 90 % de estudiantes...”.

Nuevamente se evidencia en las percepciones de la evaluación un control externo; el estudiante debe cumplir por unos objetivos temáticos, los cuales son verificados por el docente. En la gran mayoría de los estudiantes aparece una excesiva preocupación por los resultados manifestados en una nota, que es vista como criterio de calidad, de competitividad en el que la escuela controla (Kemmis *et al.*, 2007).

Algunos estudiantes perciben respecto a la evaluación lo siguiente: “Pues, nos presionan por la nota, con que no podemos perder, que ojo con el promedio, sinceramente uno se vuelve tan dependiente a la nota que no se fija en lo que importa o por lo menos eso me está pasando, eso te cuento...”. Más adelante, a la pregunta: ¿qué le cambiaría a la institución?, un estudiante responde de manera inmediata y tajante: “la forma de evaluar”.

A una pregunta de la cotidianidad tan sencilla, ¿cómo estás?, una estudiante responde: “Yo un poco preocupada por mis notas que este corte me quedaron muy bajas, aunque pase no me gusta ser mediocre”. Esta conversación continúa con una contrapregunta ¿O sea que irle bien a un estudiante es tener buenas notas?, “pues para mí sí”.

Se comprueba de este modo la disonancia entre el currículo oficial (documento escrito) y las prácticas curriculares. Incluso para los directivos es claro que la institución por enfoque es técnico, entonces, ¿qué hacer ante esto? ¿Cómo evitar esas inconsistencias curriculares que terminan con la pérdida de la credibilidad institucional?, podríamos decir de manera un poco apresurada que esta se pierde porque no se responde a un contexto.

A MODO DE CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

1. La institución —sin importar el nivel educativo— como un lugar de interacción de sujetos debe tener espacios abiertos de reflexión y puestas en común sobre las apreciaciones y sentimientos frente a las prácticas curriculares. No tenerlos es comenzar a generar ambientes tácitos de resistencia que terminarán con la pérdida de la credibilidad y probablemente aumentará los niveles de deserción escolar, que están según datos de Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Escolar (Spadies) siendo superiores al 35 % hacia la mitad de la carrera¹¹. Pero no es solamente importante escuchar lo que los miembros de la institución piensan: estos son insumos vitales para las adaptaciones y actualizaciones curriculares. En esta misma línea, Torres (2000) habla sobre el peligro de las voces ausentes en el currículo, que son las de los estudiantes. Caímos en las voces hegemónicas y en algo que el autor llama “adultocentrismo”. Pareciera que hay un “miedo” en las instituciones educativas a escuchar los aportes de los estudiantes, sus visiones, perspectivas, sus necesidades y por qué no decirlo sus sueños.
2. Las estructuras y cambios curriculares deben generar transformaciones en las bases de pensamiento de sus miembros; para eso se debe tener en cuenta el contexto institucional, responder a las necesidades del sujeto e involucrar a todos los miembros en su elaboración (Quintar, 2005).
3. La autonomía es enseñar a pensar, no homogenizar, es que el estudiante vea el mundo de una manera más reflexiva. Lo anterior le va a permitir potencializar y ampliar los horizontes, que terminarán en el desarrollo de la creatividad y una mejora significativa en los procesos académicos que tanto preocupa a las instituciones educativas. Esto no se logra desde un enfoque técnico como lo reflejan las prácticas institucionales que fueron analizadas en ejercicio.

4. Hay que superar la visión reduccionista del currículo que está cargada por una excesiva preocupación por los contenidos y las notas. Nace la inquietud por el sujeto, por las maneras como él se relaciona con el mundo y desarrolla estructuras de pensamiento y genera conocimiento.
5. La clave de un buen desarrollo curricular es que el profesor tome un papel investigador en el aula, que se apropie e identifique con los principios curriculares de la institución que él mismo ha ayudado a construir (Stenhouse, 2003). Ahondando un poco este punto el ejercicio de investigación acción y en especial la pedagógica planteada por Ávila Penagos (2006) proporcionan al docente desde la reflexión de sus propias prácticas un empoderamiento de estas desde la reflexión y la transformación. Sin docentes convencidos del currículo como elemento de transformación de la realidad, continuará la disonancia.
6. Deben las universidades abrir espacios de participación y evaluación constantes, más allá de los que son planteados por los procesos de acreditación. Se tienen cuidados excesivos por tener todos los documentos oficiales en una constante actualización, pero el lugar donde estos principios se evidencian y se vuelven vivos se abandona. Debe volverse la mirada sobre el aula de clases, sobre las relaciones que allí se establecen en la búsqueda de la materialización de los ideales planteados en los documentos oficiales.

Acabar la brecha entre los planteamientos curriculares oficiales y las prácticas institucionales es pensar en contextos históricos, no ahistóricos; en sujetos y no en objetos; en necesidades y no en ideales abstractos. Es generar en todos aquellos que laboran en una institución un principio de identidad.

NOTAS

1. Profesora-investigadora nacida en Argentina, en Neuquén Comahue. Magíster en Investigación Educativa, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile y doctora en Antropología Social, del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [Ciesas] México, D. F..
2. La información de los miembros de la comunidad se recogió por medio de entrevistas a los directivos, pequeñas encuestas a estudiantes y profesores, y conversaciones virtuales espontáneas con algunos estudiantes y un ex alumno egresados en 2008.
3. La formación en valores se convirtió en frase muy común dentro de los PEI de las instituciones educativas, pero cuando se va a mirar de manera tangible cómo se viven estos valores, se termina descubriendo que en muchas ocasiones son delegados a asignaturas específicas, las cuales por los estudiantes y a veces por los mismos docentes tienen poca valoración epistémica. Una verdadera formación en valores llevaría a que todas las asignaturas de una malla curricular buscaran desde la enseñanza de una disciplina concreta hacer este ejercicio, cosa que no es imposible, pero exigiría desbaratar la enseñanza tradicional.
4. Se partió de la hipótesis de que a mayor tiempo en la institución, mayor es la aprehensión de los principios instituciones, lo que se hace visible en sus prácticas docentes.
5. Otra frase muy común y poco visible en las prácticas instituciones. Pese a que en varios encuentros

investigativos se habla con urgencia e insistencia de la necesidad de hacer de los procesos educativos algo inter y transdisciplinar, esto no deja de ser un mero ideal. Lograr el diálogo de los académicos llevaría a hacer un ejercicio de colocar entre paréntesis creencias o bases epistémicas propias y escuchar de manera abierta y respetuosa al otro.

6. La preocupación por hacer de nuestros estudiantes competentes hace parte de la orientación planteada por Kemmis (2007) como neoclásica.
7. De poder, de aprendiz o cooperación.
8. Las mayúsculas son del estudiante
9. Las negrillas son mías.
10. Aparece nuevamente y de manera directa un enfoque tradicional desde la preocupación excesiva por los resultados.
11. Estos datos se pueden profundizar en http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?2

REFERENCIAS

- ▶▶ Aldana, E. (1996). *Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá: Tercer Mundo.
- ▶▶ Ávila Penagos, R. (2006). *La investigación-acción pedagógica. Experiencias y lecciones*. Bogotá: Anthropos.
- ▶▶ Beane, J. (2005). *La Integración del currículo*. Madrid: Morata.
- ▶▶ Caineiro, R. (s. f.). *Sentidos, currículo y docentes*. Recuperado el 25 de agosto de 2011, de http://www.oei.es/docentes/articulos/sentidos_curriculo_docentes_carneiro.pdf
- ▶▶ Díaz, M. (2002). *Hacia una política de flexibilidad curricular*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [Isfes].
- ▶▶ Greinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- ▶▶ Grundy, S. (1998). *Producto y praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- ▶▶ Kemmis, S. (1998). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- ▶▶ Kemmis, S., Cole, P., y Suggett, D. (2007). *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículo y la transición*. Valencia: Nau Llibres.
- ▶▶ Maldonado, M. (2010). *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá: Ecoe.
- ▶▶ López, N. (2001). *La deconstrucción curricular*. Bogotá: Magisterio.
- ▶▶ López, N. (2003). *Retos para la construcción curricular*. Bogotá: Magisterio.
- ▶▶ Magendzo K. (1988). *Currículo, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Impreandes.
- ▶▶ Mckernan, J. (2001). *Investigación acción currículo*. Madrid: Morata.
- ▶▶ Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. Buenos Aires: McGraw-Hill.
- ▶▶ Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P. y Mateos, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- ▶▶ Quintar, E. (2005). *Reforma curricular y postura epistémica, desde la perspectiva de la didáctica no parametral*. Entrevista de la Dirección de Docencia Universidad de Guanajuato, México. Recuperado el 21 de abril de 2015, de <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf>
- ▶▶ Quintar E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México, D. F.: Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina [Ipecal].
- ▶▶ Quintar, E. (s. f.). *Pedagogía de la dignidad de estar siendo*. Recuperado el 28 de abril de 2015, de http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-1/aula_magna.pdf
- ▶▶ Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- ▶▶ Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- ▶▶ Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.