

Aproximaciones para llegar “al fondo del pozo”.
EVALUACIÓN CURRICULAR EN LOS “CERCOS ACADÉMICOS”

Rolando Quesada Sancho

RESUMEN

Presentamos en este trabajo, algunos elementos que nos permiten darle lectura a las realidades de la universidad, desde las intersubjetividades, así las experiencias vividas en la academia puedan ser reconocidas y valoradas, para iniciar un cambio. Las situaciones estructurantes se convierten aquí en ese vehículo, que podría llevarnos a ese lugar, ahí donde emergen, se detienen, se resignifican, evolucionan los proyectos institucionales. Pero todo proyecto supone una o varias personas proponentes, de modo que centramos la mirada en el sentido o las representaciones que las personas construyen frente a un hecho curricular.

ABSTRACT

In this article we present some elements that may contribute to a better understanding of university realities, considering intersubjectivities. In that respect, living experiences of the academia could be recognized and valued in order to start changing situations. These structural aspects become a vehicle that could take us to the place where the institutional projects emerge, stop, are resignified, evolve. However, every project implies one or several proposing people and therefore, we center our interest upon the sense or the representations that people built concerning curricular facts.

INTRODUCCIÓN

Con frecuencia en los claustros formales e informales de la Universidad de Costa Rica, se escuchan expresiones como por ejemplo: “tal o cual evaluación no modificó nada”, o que “fulano o fulana salió bien evaluada, aun cuando los alumnos se quejan de sus clases”, o que “la evaluación no arregla nada, todo sigue igual después, porque como no cambian las personas...” que denotan una deslegitimación de la evaluación y que pueden interpretarse como reivindicaciones de las y los sujetos porque, se develen las subjetividades en las evaluacio-

nes curriculares, para salir de este trance de opacidad.

Estas situaciones son producto quizás del uso de algunos modelos de evaluación, que fijan el interés en lo tangible y lo observable, en aquello que es susceptible de demostrar y medir, opacando de alguna manera lo relativo a las personas en tanto sujetos académicos: como profesores y profesoras con todas sus características, interinas o en Régimen Académico, de tiempo completo o parcial, con fuertes obligaciones domésticas, donde sus salarios no les permite actualizarse, o remozar las bibliotecas personales, o asistir a congresos, o tener una vivienda propia.

Donde en muchos casos, sus aspiraciones académicas han tocado el techo, y publicar o cursar un posgrado no tiene ninguna gratificación institucional, entre otras.

Las propuestas de modelos de evaluación curricular que se presentan en las instituciones de Educación Superior, parecen no ingresar en ese espacio que vive y sufre la persona, que en definitiva forma parte de los recursos con los cuales se afronta el oficio académico, algunos de esos modelos y posiblemente los más conocidos y empleados, tienen un referente en la tecnología educativa con una fuerte tendencia a medir el impacto, y la eficiencia y eficacia, también otras propuestas desde una perspectiva cualitativa no establecen rupturas con el paradigma positivista, con lo cual tanto evaluadores como evaluados no se separan de la concepción de evaluación como recurso punitivo.

Aquellos modelos que retoman una perspectiva crítica, cualitativa e intersubjetiva a la vez, donde la prioridad es el conocimiento e interpretación de la multicausalidad y del proceso de construcción de los asuntos curriculares no han sido muy frecuentes, por el contrario han sido resistidos.

Acordemos que ambas perspectivas de evaluación, permiten aproximaciones diferentes, que están articuladas a las preguntas que el grupo evaluador en un caso, o el o la evaluadora en otro caso formulan. Una pregunta orientada al "por qué suceden las cosas", nos plantea otras necesidades de evaluación, y casi obligadamente, nos conduce a indagar en la multicausalidad de un asunto que se torna necesario cambiar, o por qué no fortalecer, con lo cual nos alejamos de la evaluación diagnóstica para buscar y analizar el sentido que las personas dan a un hecho curricular determinado, con lo que estaríamos actuando en las construcciones simbólicas de los y las académicas. Esto nos permite construir conjuntamente, estrategias para resignificar el sentido y poder cambiar o reafirmar un hecho curricular.

Con lo anterior apelamos a la utilización de una noción de evaluación que contenga la transformación como finalidad, donde la autorreflexión y la apropiación del proceso sean pilares fundamentales. En ese sen-

tido la evaluación tradicional positivista y pragmática, ha limitado en cierta forma, llegar a ese lugar, "al fondo del pozo", al contrario dan cuenta de una realidad hasta cierto punto anónima, y muy general, y no permite conocer cómo perciben y reconstruyen las personas sus realidades académicas.

Proponer una estrategia para develar la invisibilidad de las y los sujetos como constructores del currículo, es parte de nuestro interés en este trabajo, aun cuando entremos en contradicción con quienes demandan algunas de las evaluaciones, pues

ellos siguen solicitando a los evaluadores que usen diseños cuasi experimentales, técnicas cuantitativas 'que muestren cifras concretas y gráficos claros' mientras que el análisis de la estructura del programa o proyecto, sus mecanismos de funcionamiento, las opiniones y demandas de los beneficiarios son tomados con recelo (Nirenberg, Brawerman y Ruiz; 2000:86).

De modo que nuestro propósito es despejar una vía para llegar a conocer aquello que pensamos, que sentimos y vivimos en tanto sujetos académicos, en relación con el hecho curricular. Para lo cual es indispensable el análisis del material simbólico que socializamos y que nos permite interpretar la realidad colectivamente y constituir identidades.

Para ingresar en un proceso de autoevaluación como el que proponemos, es de suma importancia revisar conceptualmente el escenario por el cual nos vamos a desplazar, para no permanecer entre bambalinas mirando a los actores o sujetos hombres y mujeres desempeñar su rol, sino que, en tanto evaluadores asumamos nuestra parte de ese espectáculo que se inicia (acción o proceso). "Evaluadores y evaluados" rompemos los límites que nos diferencian, para cruzar de uno a otro cerco y construir una relación transdisciplinaria: unas personas aportando saberes del campo de la evaluación, otras aportando aquellos que les son propios de la disciplina al escenario evaluado, de manera que podamos comprometernos todos con el proceso.

Se trata de asumir y reconocer en el escenario las identidades y los desplazamientos que cotidianamente hacemos, asumiendo que somos protagonistas y antagonistas a la vez, que nos unimos con unos y simultáneamente nos separamos de otros. Una vez más, debemos exponernos como personal evaluador, docente, estudiante, administrativo, es decir como participantes en un oficio específico: el académico.

LA PLATAFORMA DE LA ACCIÓN

Toda evaluación sucede en un tiempo y espacio determinado, conformando un cerco que acota la acción. Esta delimitación puede ampliarse o disminuirse en correspondencia con el asunto por evaluar. Este cerco, una institución, universidad, facultad o unidad académica, entre otras, contextualiza un hecho curricular definiéndolo, pero a su vez él define al cerco, esta relación dialéctica es la dinámica que se sigue para comprender la evaluación desde una perspectiva "no tradicional", en un contexto determinado. Con esto decimos que la evaluación del hecho curricular de un cerco, puede corresponderse con la noción de que las instituciones son construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social, originadas en distintas coyunturas históricas que responden a las necesidades sociales (Frigerio, *et al.*, 1992).

Con este referente podemos decir que una unidad académica o una universidad representa una urdimbre de relaciones sociales que producen un campo de encuentros y desencuentros, donde se crea un orden siempre cambiante, dotando a sus sujetos académicos de un cuerpo simbólico que a su vez conforma el cuerpo de la institución o cerco, conformado colectividades donde se constituyen los cuerpos de poder (Beltrán, 1997).

Debemos tener presente que cuando hablamos de una universidad, o de sus unidades académicas, estamos considerando que en esos espacios se realizan acciones o prácticas, se construyen teorías, se norman relaciones, que resignifican saberes, costum-

bres, ritos, creencias, entre otros, para poner en contacto mediante la práctica pedagógica, a profesionales y sus saberes científicos con una población blanco a la cual van dirigidos dichos saberes.

Beltrán nos dice que

la institución se nos muestra, desde sus elementos de tensión, como un espacio no sólo dotado de dinámica interna, sino también externa; un espacio en el que operan confrontación y lucha, cambio y redefinición de las reglas que son quienes le confieren su aparente "entidad" bajo una visión diacrónica. (69:1997).

Por lo tanto, en la delimitación de un cerco, intervienen las políticas que afectan a los actores que son los hacedores de dichas políticas. En una estructura educativa, los actores actúan con base en la manera en que las normas los enajenan y en cómo aportan en las construcciones simbólicas, formando así consenso ideológico y cultural o de socialización mediante la internalización de esquemas de valores y de normas legitimadas socialmente.

Como bien dice Popkewits, emulando la noción de habitus de Bourdieu,

las relaciones estructurales proporcionan las relaciones pautadas y los sistemas simbólicos de clasificación y categorización que ordenan los espacios sociales en los que se desarrolla la práctica. Al mismo tiempo, están las percepciones, disposiciones, actividades y conciencia en la relación con los asuntos sociales que están determinados por la práctica y, a la vez, determinan. (1997: 39).

Es importante insistir en que esta dinámica no se produce armónicamente, por el contrario surge en un contexto de pujas y tensiones, esto porque aquellas funciones están apoyadas por otras del orden intelectual y moral y de hegemonía que legitima su intervención en los procesos sociales.

En esta constante interacción los actores convierten su participación en una acción política, de tal manera que el estudio de la institución debe centrarse precisamente allí, en los procesos de organización pues es allí donde podemos encontrar el sentido que tiene el quehacer para las y los sujetos académicos, esto parece ser un sustento claro para reivindicar las intersubjetividades en los procesos de evaluación curricular.

Reiteramos que las acciones políticas van modelando el cerco pero también él va a su encuentro. De manera que el cerco mismo se configura en arena donde se ejerce el poder, lo que parece ser inmanente a los procesos evaluativos.

LA EVALUACIÓN DEL QUEHACER CURRICULAR

En una institución distinguida por la práctica pedagógica, se experimentan múltiples situaciones que conforman los currículos. Cada cerco por sí, pero en relación con los otros, es susceptible de revisarse para la consecución de la excelencia académica. Esta operación es realizable en tanto que cada parte define al currículo pero simultáneamente el currículo define a la parte.

Tomando en consideración que el currículo lo reconstruye el personal académico de cada institución, promoviendo cada una su propia especificidad, parece lógico pensar que son ellos los que, en tanto generadores de vida cotidiana en la institución, los responsables de hacer un reconocimiento de su problemática y de gestionar la evaluación y por lo tanto identificar, priorizar y seleccionar aquellos puntos álgidos por evaluar, no descartamos con esto la presencia de un o una especialista en evaluación, sin embargo estamos claros que su participación debe ser activa y comprometida.

Pero, ¿qué es evaluación? Desde que la calidad de la educación superior, se conformó en el factor llave de variados procesos académicos, han emergido múltiples metodologías y conceptos de evaluación en correspondencia con los enfoques pedagógicos vigentes, los cuales pendulan entre los para-

digmas de conocimiento: el positivista y el interpretativo, produciéndose muchas veces, posiciones encontradas y maniqueístas.

Algunos autores comparten que la noción de evaluación surge en el contexto del pensamiento neoliberal (Díaz, 1994). De acuerdo con este autor las prácticas evaluativas buscan establecer

una nueva racionalidad del trabajo académico en la educación y se promueve una nueva relación entre Estado e instituciones universitarias y entre autoridades universitarias y personal académico (*Op.Cit.*: 21).

Convengamos en que con frecuencia los criterios de evaluación lejos de responder a una necesidad de analizar puntos nodales identificados por los actores del proceso pedagógico, responden a resultados de discusiones entre los Organismos Multilaterales, Consejo de Rectores, Gobierno Nacional, y los encargados de coordinar proyectos institucionales. Esto propone la necesidad, de que los puntos álgidos sean planteados desde la universidad, pues desde otras instancias como el Estado, o las empresas, la visión atenta contra las humanidades o las ciencias no aplicadas (Follari, 1994).

Como se anotó, estas instancias son las que solicitan evaluaciones con una racionalidad instrumental, partiendo de los planteamientos trabajados desde la reingeniería o de la planificación estratégica, entre otros.

No obstante, Barnett (1995) nos alerta de que hay que esclarecer qué es lo que se pretende de la evaluación, si contrastar la universidad con sus objetivos o con un modelo ideal; establecer un juicio acerca de su desempeño; rendir cuentas a un tercero; compararla global o parcialmente con un estándar establecido; entre otros. Porque en cada una de las intenciones listadas, subyace no solo una noción de evaluación, sino una concepción epistémica de los procesos educativos y la inserción en la sociedad. Algunas de ellas responden a los dos enfoques clásicos de evaluación curricular, el de la teoría de sistemas y el

enfoque de procesamiento de información para la toma de decisiones, los cuales

están más cerca del funcionalismo sociológico y del positivismo medicionista que definen los propósitos y metas institucionales como dispositivos para mantener el equilibrio social y conservar el *statu quo* en las estructuras sociales mediante el ajuste y la adaptación de las instituciones escolares a las expectativas y a la ideología social dominante, y al desempeño laboral esperado de sus egresados (Flores, 1999: 59).

Continuando en esta línea, podemos decir que, la evaluación plantea una diversidad de objetivos que propenden entre otros, dar cuenta de la efectividad, eficiencia y de la "accountability" (responsabilidad) de las instituciones de educación superior; dar seguridad al público de su solvencia académica y estándares mínimos de calidad; facilitar la toma de decisiones; proveer criterios para la asignación de recursos (Brunner; 1993), lo cual empata con una visión de las instituciones públicas desde teorías de la administración de corte neoliberal.

Dada esta diversidad, debemos estar vigilantes y claros respecto del concepto que acuñemos para realizar evaluaciones. La vigilancia nos someterá a una rigurosidad científica que nos provee los recursos para no caer en posicionamientos ingenuos y contradictorios.

Una definición de evaluación que critica Edith Litwin considera la evaluación como: "un proceso de planear, obtener y suministrar información útil para la toma de decisiones" (1994: 165). Este concepto, nos dice Litwin, con la noción de utilidad deviene en concepciones eficientistas y deja de lado la influencia sociopolítica y los componentes cualitativos (*Op. Cit.*).

Otra noción es la que comprende la evaluación como la introducción sistemática

de procedimientos de acreditación que aseguren públicamente la solvencia

académica de los nuevos establecimientos y programas que se creen y de poner en operación procedimientos de evaluación para las instituciones ya establecidas, con los fines y a través de las modalidades que en cada país se convengan (Brunner, 1993: 68).

En los conceptos anotados se puede inferir la intención a la comprobación, como estrategia para legitimar la calidad académica. El vínculo entre el evaluador y el tema por investigar, se expresa en forma vertical, estableciendo un distanciamiento entre ambos. Con esto se estaría acercando a la noción de rendición de cuentas a una instancia "extranjera". Esto nos confirma que si lo que deseamos es reflexionar acerca de nuestro quehacer para el mejoramiento académico, debemos establecer otras lógicas evaluativas.

La evaluación, pensada en esos términos, debe tender a la autoevaluación, de modo que lejos de responder a premisas o criterios globales, como podría ser la evaluación con miras a la acreditación, que por otro lado podría estar soslayando la diversidad del trabajo académico, la autoevaluación se funda en criterios que emergen desde los habitantes de los cercos, coherentes con su historia y su realidad, respetando su especificidad (Diker, 1993).

Una propuesta que compartimos con algunos autores (Flores, de Alba) es la que el diseño y el desarrollo de una investigación social, se realiza desde cierto contexto y horizonte del investigador. Esto le permite discernir acerca de la importancia de indagar o profundizar sobre algunas relaciones sustanciales para el mejoramiento de la calidad académica. De esa manera toda investigación se convierte en una interpretación y toda interpretación es una valoración cualitativa de la experiencia.

Así la y el investigador evaluador, como ya se comentó, no puede quedarse como espectador contemplando la acción, sino que es una persona que evalúa y se autoevalúa simultáneamente.

Dado que nuestra propuesta contempla la asunción de los investigadores evaluadores

como hacedores (actores, informantes, analistas e intérpretes de las realidades evaluadas) de los procesos evaluativos, nos apropiamos del término autoevaluación. Estos procesos contemplan tres componentes fundamentales: el axiológico, el teórico y el participativo. Se debe tener una comprensión teórica de aquello que se va a evaluar, sin privilegiarla sobre lo axiológico y lo participativo. Solamente de esa manera estaremos garantizando que la autoevaluación no sea autoritaria y su legitimidad contemple el compromiso.

Compartimos con Alicia de Alba que

es posible concebir el 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 (1991: 93).

Para nuestros efectos consideraremos la autoevaluación como un proceso complejo, que permite identificar aspectos álgidos, que son problemáticos, conflictivos, disminuidos o por el contrario permiten el crecimiento, y apoyan el desarrollo académico, y que forman parte del currículo que pauta la experiencia cotidiana de un cerco, alrededor de los cuales se generan relaciones conflictivas y solidarias, caracterizadas por la identidad y la exclusión, simultáneamente, creando situaciones donde confluyen percepciones de las personas construidas en diferentes tiempos.

Por lo tanto, debemos considerar que los puntos álgidos, pueden tener su génesis tiempo atrás y en momentos diferentes, de manera que la multitemporalidad es una característica que los distingue, de la misma manera las relaciones de poder, que son las que estructuran esas situaciones.

LA CUESTIÓN CURRICULAR Y SU CALIDAD

La calidad de la educación se ha constituido en una preocupación generalizada, llegando a convertirse en un disparador de proyectos que tienden a “certificar” su excelencia sin saber con claridad para qué sirve, consumiendo esfuerzos gratuitamente. Las expectativas y las necesidades de la sociedad en relación con la educación superior, las han encausado hacia la demostración de la calidad de su personal, sus programas y sus estudiantes, así como de su infraestructura y su entorno académico.

Sin embargo, Fernández Enguita, citado por D. Filmus (1995) comenta que la calidad se ha transformado en una palabra de moda, y que ha llegado a sustituir la igualdad de oportunidades. Así el problema de la calidad, término polisémico, tiene múltiples vertientes por las cuales se ha abordado y en ocasiones se ha permitido que se realicen acciones educativas a veces contradictorias con las normativas vigentes, o se ha reducido la calidad de las universidades a un problema de ineficiencia, o bien se asume como un problema del mercado.

Hemos explicitado que la calidad para algunos evaluadores supone un cúmulo de indicadores que se pueden registrar numéricamente, que dan cuenta de la existencia o no de algunos “estándares” mínimos. No obstante y contradictoriamente, es frecuente encontrar en la literatura sobre el tema, la defensa de que la “calidad” pertenece al orden de lo cualitativo, pero su aprehensión se realiza mediante indicadores cuantificables.

Una noción de calidad que permite un análisis desde lo procesal nos la presenta R. Follari:

Entendemos por calidad, los efectos positivos que las instituciones universitarias proyectan en el medio, a través de numerosas actividades, imposibles de mensurar, pero sí analizar cualitativamente, en función de los procesos-socio-político-culturales en los que están insertas (1994: 89).

Esta noción se condice con las propuestas de algunas universidades acerca de estimular la calidad desde la responsabilidad de las y los sujetos académicos intervinientes en las tareas de la institución. No debemos olvidar que las relaciones sociales, económicas, políticas, culturales, vividas en los ámbitos nacionales e internacionales, se reflejan en los currículos, y que dado el momento histórico por el cual transitamos, estos ámbitos reflejan ciertas antinomias. Esto porque el currículo es una construcción cultural, pues es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.

La reconfiguración del campo curricular, así comprendido, se efectúa no con base en objetivos como propicia la tecnología educativa, sino en los contenidos, en la participación de los distintos sectores, en la vigilancia de las prácticas profesionales, en la importancia del sujeto, entre otras, situación ésta que conlleva implícita una crítica al modelo dominante propio de la tecnología educativa. El currículo remite entonces a las experiencias de vida de las personas que reconstruyen diariamente la educación.

Con estos antecedentes, y con la intención de releer el campo del currículo, de Alba propone la siguiente definición:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada 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; síntesis a la cual arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social; propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas (1993:63).

Los elementos culturales se incorporan en los currículos no solo a través de los factores formales estructurales sino por medio de las relaciones sociales, pues es allí donde se ejecuta y en el acto mismo se reconstruye y se resignifica el componente estructural formal. Estos elementos deben entenderse como un conglomerado de identidades, un todo heterogéneo, atravesado por relaciones diversas y asimétricas, hegemónicas y de resistencia o subordinadas.

La síntesis es una acotación de la realidad, presentada como un todo donde se articulan contradicciones, negociaciones e imposiciones, esto supone que la selección de elementos valiosos es la resultante, según la consideración de los grupos dominantes de la sociedad, pero esto no excluye de manera alguna, la presencia de elementos culturales propios de otros grupos socioculturales que logran incorporarse en las síntesis.

El currículo se considera como propuesta político-educativa en tanto se encuentra engarzado a proyectos político-sociales amplios sostenidos por los grupos que lo sustentan. Pero este proceso no es lineal, por el contrario es ahí donde se reflejan las contradicciones y pujas de los distintos grupos y sectores sociales que impulsan una propuesta curricular. De tal suerte que los intereses de los grupos quedarán reflejados en una propuesta, pero insistimos en que la cuota que los representa, está en correspondencia con el poder ejercido por el grupo.

De los aspectos que lo componen, el estructural formal, se refiere a las disposiciones o políticas y normativas institucionales, planes de estudio, programas de curso, la organización jerárquica; y el procesal práctico se refiere a las relaciones sociales que las y los participantes hacedores de los currículos puedan y deben establecer, cuyas relaciones derivan del ejercicio de poder. Ahí es donde con más claridad se puede observar la constante reconstrucción de elementos culturales.

Estas características pueden ser analizadas desde dos planos, que dan cuenta de los aspectos esenciales del currículo; uno general, que se refiere a las relaciones, interrelaciones

y mediaciones dadas por: dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica), dimensión institucional y dimensión didáctico-aúlica; y el otro, particular o específico, que se refiere a la especificidad del currículo y es aquello que le es propio a uno y no a otro; éstos determinan las características esenciales (nivel, tipo de educación, población, entre otros) (de Alba, 1993).

De modo que tanto los aspectos como los planos del currículo están hilvanando una metodología, que permite develar la propuesta político-educativa y las relaciones que se gestan en su entorno. Así se debe centrar la atención en las intersubjetividades y sus construcciones colectivas que conforman un hecho curricular álgido para interpretarlo y variarlo o fortalecerlo en correspondencia con el proyecto curricular y es la evaluación la que debe penetrar esos espacios y dar cuenta de las realidades curriculares de los diferentes cercos.

RELACIONES DE PODER

Hemos mencionado que todo cerco educativo está caracterizado por las relaciones que se gestan en su interior, en tanto que en las relaciones se reconstruyen los currículos. También enunciamos que esas relaciones no suceden en forma armónica, puesto que están atravesadas por la forma en que se ejerce el poder.

En las instancias universitarias donde se produce conocimiento, estas relaciones se observan de formas diversas, en concordancia con el acceso a los medios por los cuales se pueden transmitir los saberes en forma de verdades; dinámica que permite y legitima el flujo del ejercicio del poder. Es dentro y alrededor del ejercicio del poder que se constituyen las relaciones sociales, se reconfiguran las identidades y se reconstruyen los currículos; así estas relaciones no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento de los discursos (Foucault, 1992).

Es a través del discurso que tiene lugar la producción social de significado, que

nuclea adeptos para conformar identidades que ejercen el poder. Pero las formas de poder son inseparables de las formas de saber, en tanto que el que sabe ejerce poder, también el saber es una forma de verdad, que simultáneamente está penetrada por el poder; en este sentido poder-saber-verdad, comporta una trilogía inseparable.

En el espacio aúlico el o la profesora es la persona que ha acumulado y procesado saberes. Estos saberes son presentados como verdades que asumen los y las estudiantes, en tanto que ellos están desvalidos, puesto que no tienen el estatus ni han tenido acceso a los saberes que sí tuvo acceso el o la profesora. También el andamiaje institucional que respalda al o la profesora, legitima los saberes que se comparten en el aula, puesto que se supone que la persona que está enfrente dictando una clase goza de idoneidad. Esto a su vez comporta una suerte de “empoderamiento” y permite reafirmar los saberes como verdades, externadas a través del discurso. Pero también el acceso a los saberes está íntimamente ligado con la tenencia de recursos materiales.

En el plano externo también se responde a esta misma lógica. Recordemos que los organismos internacionales han expresado la necesidad de que las universidades se evalúen y en algunos casos han recomendado de forma impositiva cómo hacerlo, sobre todo en aquellos países que gestionan ante ellos algún tipo de ayuda económica. Ellos también ejercen el poder para hacer valer sus verdades.

¿Pero cómo se llega a seleccionar un discurso como verdadero? ¿cómo se elaboran las síntesis culturales que conforman el currículo, si las personas que lo reconstruyen provienen de círculos culturales diferentes? ¿cómo se decide qué evaluar, y cuándo? o mejor dicho, en una puja de poder, donde dos o más personas establecen relaciones con el fin de hacer valer su discurso, ¿por qué uno llega a prevalecer sobre los otros? Reiteramos que esto es importante en tanto que, en toda colectividad, se producen interacciones e interdependencias varias, donde se expresan posicionamientos o

intereses divergentes, y hay al menos un discurso que se instala como verdad, y en su entorno se toman decisiones con lo cual se crean leyes, se asumen costumbres y creencias, válidas para la planificación.

En el libre interactuar las personas construyen relaciones, pueden expresar su solidaridad y agruparse con sus colegas, comunicarse, afirmar o deshacer alianzas y por último despejar su capacidad de elección, donde establece lazos de solidaridad con un grupo conflictuando con otros, a la vez, en esta dinámica se queda instalada también la resistencia. Esto nos permite comprender por qué algunos elementos culturales prevalecen en un currículo determinado y por qué otros desaparecen, por qué algunos grupos se interesan porque ciertos saberes continúen como parte importante en la formación profesional.

De esa manera en la reconstrucción del aspecto estructural formal, esa puja se manifiesta entre las personas, porque como se ha anotado todas quieren que sus intereses integren ese componente. Por otro lado, en la intimidad del aula, donde utópicamente el y la profesora debe ser coherente con lo estructural formal, es donde claramente se puede ejercer el poder, pues es allí donde se utilizan todos los recursos, todos los saberes para accionar según las verdades del y de la profesora. Allí, lo procesal práctico, comporta una estrategia donde el y la profesora actúan según sus creencias, sus saberes, su ética, entre otros.

Las partes intervinientes en la reconstrucción curricular defenderán sus discursos como verdaderos, y en la puja por reivindicar el suyo como verdadero, sobre los otros, se exacerban algunos hechos de la cotidianidad, exacerbación que se produce también entre aquellos que adhieren al componente estructural formal y son coherentes en sus prácticas profesionales y aquellos que, por ejemplo, en la intimidad aúlica, haciendo uso del poder contrarían lo establecido.

El poder, nos dicen Crozier y Friedberg "en el plano más general, implica siempre la posibilidad, para algunos individuos o grupos, de actuar sobre otros individuos o grupos" (1990: 55).

Actuar con otra persona significa establecer una relación; y es allí donde se desarrolla el ejercicio del poder de una parte hacia la otra porque el poder es una relación y no un atributo de los actores (Crozier y Friedberg, 1990). Las relaciones entre los humanos supone además un intercambio y una adaptación, que vienen a conformar las partes de una negociación.

Foucault anota que:

el poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en las manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejerce a través de una organización reticular (1990: 144).

Los autores Crozier y Friedberg caracterizan esta relación como: a) instrumental, porque permite el ajuste de recursos de los actores; b) no es transitiva, pues los resultados de una relación de poder entre dos partes no puede ser utilizada entre una de ellas con una tercera, lo que implicaría una nueva relación con resultados propios; c) es recíproca pero desequilibrada, esto porque hay negociación y hay intercambio y las partes no disponen exactamente de los mismos recursos para esta acción (1990).

En esta dinámica en donde establecen pujas para determinar cuales discursos se asumen como verdaderos para que conformen un currículo, para establecer normas o políticas, las partes que participan en la negociación, aun cuando una movilice más recursos que la otra para hacer de su discurso una verdad, al final las dos han modificado sus reservorios iniciales, se ha producido un cambio que repercute en la decisión, de manera que lo seleccionado difiere de la propuesta originaria.

Estos puntos nodales que se manifiestan en el ejercicio del poder, van estructurando las realidades en los cercos, contribuyendo para que algunos proyectos no avancen, o limitándolos, o reorientándolos,

confabulando contra la salud académica. Al develarlos y socializarlos permiten emitir un juicio y con ello resignificarlos para que actúen en favor de un proyecto político educativo de interés institucional y que compartan el mayor número de personas. Esto permite a su vez identificar no sólo las desigualdades sino las posibilidades de acción de los participantes en una relación, es decir la capacidad de movilizar y potenciar los recursos que poseen.

LO MULTITEMPORAL

Cuando identificamos un hecho curricular susceptible de evaluar, debemos preguntarnos ¿cómo se estructuran las relaciones a su alrededor y cómo y cuándo se generó? Es posible que la participación se haya logrado en tiempos diferentes y las percepciones acerca de ese hecho sean disímiles aun cuando las personas se sientan identificadas. Esto sucede porque no todos han construido representaciones en forma simultánea.

Nos podemos encontrar que una persona adhiera a un grupo que se opone a la sustitución de un curso por otro, tan solo porque entre ella y el grupo hay una relación filial y los cursos como tales la tienen sin cuidado.

Esto nos permite afirmar que toda toma de decisión tiene un referente histórico, en tanto que las personas justificamos y explicamos las situaciones que nos suceden hoy a partir de hechos del pasado y de las pretensiones futuras que las motiva. Sin embargo es posible que aun cuando nos identifiquemos con otras personas en algunas posiciones actuales, el referente motivacional de cada una varíe sustancialmente, pues los reservorios históricos, tanto hechos concretos como simbólicos con que participan, se han construido en tiempos y espacios diferentes.

También las identificaciones actuales pueden compartir referentes históricos, toda vez que las personas hayan compartido vivencias y representaciones idénticas, así

La historia también es un lugar de identificación. Es en ella que se organiza la continuidad del sujeto y de la formación social. Es en ella que se fundamenta la continuidad de los modelos simbólicos de acceso a lo real (García-Ruiz, 1992: 246).

Es necesario entonces incorporar una concepción de historia que no solo se refiera al pasado anecdótico, sino que se defina en el presente y que contribuya a explicar la realidad actual de un cerco académico. La perspectiva histórica permite trascender la descripción y explicación de la realidad y abre la posibilidad de comprender cómo resignifican y cuál es el sentido que tiene para el personal académico los puntos nodales del currículo.

Esta concepción histórica permite comprender la lógica de aquellos hechos curriculares que se manifiestan en la actualidad como puntos nodales, su coexistencia con otros y definición de algunos que recién emergen, pero que su génesis se puede encontrar en un tiempo pasado. Las personas que recién se incorporan al cerco, se identificarán con lo que se manifiesta en la actualidad, otras con el proceso que han vivido, y algunas por sus génesis, de manera que en la conformación de un punto nodal las personas van participando conforme logren identificarse, lo cual significa una toma de decisión. Esta multitemporalidad conforma una característica sustantiva en el desarrollo de los procesos curriculares. Esta se reconoce mediante la percepción expresada en los discursos de los actores sociales, en correspondencia con su grupo de edad, lugar de procedencia, y sexo, entre otros, sin descontar algunos silencios o discursos, que se presentan como contradictorios o sin relevancia, pues ellos adquieren sentido cuando otros comparten apreciaciones respecto de un mismo hecho curricular. De esta forma las distintas valoraciones permiten interpretar y valorar, a partir de los referentes disímiles, las diferentes y desiguales posiciones grupales.

LAS SITUACIONES ESTRUCTURANTES

Hemos propuesto que la autoevaluación es un proceso en el cual los hacedores del currículo identifican puntos nodales o álgidos, los cuales son el producto, pero a la vez núcleos, alrededor de los cuales se manifiestan relaciones de poder, conformando situaciones que estructuran realidades.

Estas situaciones estructurantes se entenderán como aquella exaltación de las contradicciones propias del currículo, que evidencian hitos históricos y que pueden representar puntos de ruptura en la cotidianidad académica de cada cerco (Calderón y Regueyra, 1996), como producto de las pujas que se establecen al querer cada parte, hacer valer sus propias verdades.

Las situaciones estructurantes se caracterizan también, por tener un sentido colectivo, pues no es la decisión de una persona la que pauta la orientación de un "algo" que le pertenece a muchos, sino que algunas personas deben compartir o identificarse con una decisión, para que ella se comporte en situación que estructura realidades. Esta decisión debe tener un carácter histórico, con lo cual se asume que no es una toma de posición coyuntural y momentánea. También debe motivar la formación de grupos sociales y, entre ellos, relaciones sociales de poder. Finalmente debe ser una situación que amanezca con cambiar el ritmo habitual de un cerco determinado.

En la vida cotidiana de las unidades académicas, donde se ejecutan los currículos, las personas asumimos diversas posiciones y acciones para enfrentar las nuevas condiciones, que nos plantea un hito o punto nodal, al enfrentarlo estamos tomando una decisión que oscila entre la asunción y el rechazo, dependiendo del tipo de la amenaza.

De esta forma se va generando una trama de las relaciones sociales a partir de las estrategias que las personas y los grupos llevan a cabo, apoyándose en su experiencia, sus conocimientos y sus referentes culturales para reconstruir el currículo.

Tenemos entonces que las situaciones estructurantes evidencian conflictos, produc-

to de la diversidad de sentido que las personas dan a los hechos particulares. Este sentido, como se ha anotado, se reconfigura con base en referentes históricos, pues mucho de lo que manifestamos en la actualidad tiene un origen tiempo atrás.

Lo anterior se puede ilustrar con algunas dinámicas que se siguen en las unidades académicas, en el momento de seleccionar los saberes que constituirán un plan de estudio. Las personas que lo trabajan, van a insistir en incorporar al nuevo plan de estudio, aquellos saberes con los cuales adhieren, y lucharán por ello, haciendo uso de los recursos propios para ganar adeptos y lograr su objetivo. Esta lucha, puede representar una situación estructurante, pues amenaza con establecer rupturas en la cotidianidad.

Pero esa toma de posición genera también actitudes o posiciones de enfrentamiento o desacuerdo entre las personas y los grupos sociales, con lo que la interacción se ve matizada por la solidaridad (al dar el mismo sentido) y el conflicto (al dar sentidos opuestos o diferentes). En este enfrentamiento, los participantes en la situación conflictiva hacen uso de los referentes culturales y educativos, de sus reservorios simbólicos y materiales, y a partir de ellos defienden y justifican sus acciones ante las otras personas.

Es en el discurso cotidiano, en la conversación ordinaria de donde se pueden captar las contradicciones, es el instrumento que permite a las personas vivir el mundo, pues entrelazamos referencia y significado. Ahí se reflejan las contradicciones de sentido, las relaciones entre referentes y significados definidos en diferentes momentos y espacios. Tales contradicciones son situaciones susceptibles de ser evaluadas, con el fin de variar su sentido que se le viene dando, con lo cual se estarían fortaleciendo otros, para lograr aquellas prácticas curriculares que confluyan en una propuesta política educativa. Finalmente debemos comprender esta lógica como una experiencia educativa continua, donde las rupturas se establecen con fines analíticos.

CONCLUSIONES

Lo expuesto nos lleva a pensar que estos elementos conducen a acercarnos a la evaluación desde otro discurso. Al proponer un proceso endógeno queda implícita la necesidad de que los hacedores curriculares participen activamente. De la misma forma, los evaluadores de otras instancias deben reincorporarse no para ofrecer una mirada de extranjero, sino que deben tener una actitud y aptitud que les permita irse asumiendo como nativo, mediante la apropiación de la realidad a la que llega, mientras simultáneamente la disposición porque esto suceda debe emerger desde los actores del cerco. Esto es así pues el proceso debe ser voluntario, en tanto que someterse a procesos que develan "intimidades" del cerco, necesariamente debe contar con el aval de los participantes.

Este acercamiento dialéctico debe permitir también una real autoevaluación en donde cada uno participa con su bagaje profesional. La participación, otro componente del proceso es indispensable, para profundizar e interpretar adecuadamente aquellos puntos nodales dignos de transformar.

Esta participación debe basarse en una distribución social del trabajo, lo que permite que cada persona aporte de acuerdo con sus posibilidades materiales y simbólicas. La participación debe garantizar por otro lado la apropiación del proceso de los nativos del cerco, de no suceder esto, se corre el riesgo de trasladar un proceso de autoevaluación a una evaluación externa.

Contrario a la evaluación externa, una evaluación desde las situaciones estructurantes provee de recursos para llegar al fondo del pozo, puesto que devela aquellas particularidades que por otros medios no pueden identificarse. La develación de la lógica del ejercicio de poder no solo permite autoevaluarse, sino que ofrece herramientas para que las personas hagan uso de él en forma adecuada, o logren aprehender recursos para ingresar en arenas de negociación en mejores condiciones. A su vez permite ir priorizando y transformando aspectos en correspondencia con las condiciones materiales de cada cerco. En el mismo proceso de transfor-

mación estarían actuando las personas que conforman el grupo evaluado.

Finalmente la multitemporalidad es un recurso que en otros procesos se minimiza, pero que como se anotó es fundamental para interpretarnos en la actualidad. Es la multitemporalidad que da cuenta de esos puntos álgidos que muchas veces no permiten el desarrollo de acciones académicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán, Francisco (1997). "Las instituciones en el cruce de caminos". En: Frigerio, Graciela; Margarita Poggi y Mario Giannoni (Comp.) *Política, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios; Ediciones Novedades Educativas.
- Brunner, José Joaquín (1994). "Educación Superior en América Latina: coordinación, financiamiento y evaluación". En: Marquis, C. (Comp.) *Evaluación Universitaria en el Mercosur*. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina.
- (1993). "Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato". En: Courard, H. (Edit.) *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*. FLACSO-Chile.
- (s.f.). "Educación superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000". CEDES-Argentina; NUPES-Brasil; DIE-México; FLACSO-Chile y IEPRI-Colombia.
- Calderón, Ana Lucía; Cecilia Dobles; Rolando Quesada y Zaira Regueyra; (1994). "De cazadoras y finitivas del mundo. La reconstrucción de la identidad cultural local en el proceso de modernización en Tobosi". *Tesis* para optar por el grado de licenciado en Antropología. Universidad de Costa Rica.

- Calderón, Ana Lucía; Zaira Regueyra (1996). "Las situaciones estructurantes: propuesta teórico metodológica para el estudio de la identidad cultural en procesos de modernización". En: Murillo, Carmen. *Antropología e identidades en Centroamérica*. Departamento de Antropología. Escuela de Antropología y Sociología, Laboratorio de Etnología. Universidad de Costa Rica. San José.
- Crozier, Michael y Erhard Friedberg (1990). *El actor y el sistema*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Alba, Alicia (1993). "El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular". En: De Alba, Alicia (Coord.) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad.
- (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Díaz, Ángel (1994). "La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal". En: Puiggrós, Adriana y Carlos Krottsch. *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Rei Argentina S.A. y Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires.
- Diker, Gabriela (1993). "Acerca de la diversidad del trabajo académico". En: ICE. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año II, No. 3. Diciembre. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Filmus, Daniel (1994). "El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas". En: *Para qué sirve la escuela*. Tesis Grupo Editorial Norma. Buenos Aires.
- (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Troquel Educación. Buenos Aires.
- Flores, Rafael (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. McGRAW-HILL Interamericana, S.A. Colombia.
- Follari, Roberto (1994). "Los retos del siglo XXI ante el Estado evaluador". En: Puiggrós, Adriana y Carlos Krottsch. *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Rei Argentina S.A. y Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires.
- Frigerio, Graciela; Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti (1995). *Las instituciones educativas Cara y Ceca*. Troquel Educación. Argentina.
- Foucault, Michael (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Las ediciones de La Piqueta.
- García Canclini, Néstor (1995). *Ideología, cultura y poder*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones del C.B.C. Universidad de Buenos Aires.
- Litwin, Edith. (1994) "La evaluación de programas y proyectos: un viejo tema en un debate nuevo". En: Puiggrós, Adriana y Carlos Krottsch. *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Rei Argentina S.A. y Aique. Grupo Editor S.A. Buenos Aires.
- Neufeld, María Rosa (1995). "Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la Antropología". En: Lischetti, M. (Comp.) *Antropología*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Buenos Aires.
- Nirenberg, Olga; Josette Brawerman y Violeta Ruiz (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Editorial Paidós. Argentina.

- Popkewitz, Thomas. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Fundación Paideia; Ediciones Morata, S.L. España.
- Puiggrós, Adriana (1993). "Currículum universitario del siglo XXI y los derechos humanos". En: De Alba, A. (Coord.) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. Centro de Estudios sobre la Universidad. México.
- Quesada, Rolando (1999). "Como pensamos desde este lado del río: Cultura académica y toma de decisiones". *Tesis* para optar por el grado de Máster en Ciencias Sociales con Mención en Educación: cohorte Políticas Educativas e Investigación para la Toma de decisiones. FLACSO-Argentina.
- . "Cultura, poder y currículum. Todos en el mismo crisol" (*en prensa, Revista Educación*, Universidad de Costa Rica).
- Reisberg, L. (1994). "Evaluación de la Educación Superior: la experiencia de Estados Unidos". En: Marquis, C. (Comp.) *Evaluación Universitaria en el Mercosur*. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina.
- Wildavsky, Aaron (1996/97). "La elección de preferencias a través de la construcción de instituciones. Una teoría cultural de la formación de preferencias". En: Morán, M.L. (Comp.). *Cultura y Política*. Madrid: *Zona Abierta* 76/77.

Rolando Quesada Sancho
 Centro de Evaluación Académica
 Universidad de Costa Rica
 rolandoq@cariari.ucr.ac.cr