

CURRÍCULO DE FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL: RETO DE UNA EVALUACIÓN¹

Mabel T. López²

Introducción

El mundo cambiante y complejo nos guía a reflexionar sobre el tema de la formación profesional en trabajo social. Estarán nuestros currículos de formación cumpliendo con su cometido de preparar al estudiante a enfrentar estos cambios. Como en otras disciplinas, en el campo del trabajo social, surge la discusión histórica del saber teórico y la práctica profesional. En el marco de esta disyuntiva se encuentran los currículos de formación en trabajo social, los cuales no pueden quedarse inertes a la transformación que la historia los reclama: el reto de la evaluación curricular.

La propuesta para nuestra tesis de grado doctoral en Filosofía Ciencias de la Conducta y Sociedad de la Universidad Complutense de Madrid, se dirige a examinar de cerca el currículo de formación del Programa Subgraduado de Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. En este esfuerzo se tomó como marco teórico los estudios realizados en el campo de la educación,

¹ Artículo basado en la Propuesta de Tesis Doctoral, *El Trabajo Social en Puerto Rico: Perfil Profesional y Currículum Formativo*, 2002.

² Trabajadora Social del Departamento de Consejería y Orientación para el Desarrollo Estudiantil (DCODE), Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

aplicados a la formación en trabajo social. En nuestra interpretación, el tener una visión integral de ambos campos puede resultar en un análisis comprensivo de los currículos de formación y sus muchas dimensiones. En el presente trabajo intentamos desarrollar y exponer parte del marco teórico de nuestra propuesta de tesis, con el propósito de que pueda utilizarse de referencia en futuros trabajos sobre el tema del currículo.

Cuando hablamos de formación de un objeto nos planteamos la acción de cambiar o transformar el mismo luego de aplicarle cualquier variable, obteniendo finalmente un producto distinto al que inicialmente teníamos. Resulta menos complicado cuando nos referimos a objetos sin vida, que cuando lo hacemos a la transformación del individuo, donde la situación se convierte a una sumamente compleja, en la que debemos profundizar para poder encontrar respuestas. Específicamente, la formación profesional es un proceso de transformación individual que resultará en un estudiante preparado con los conocimientos, destrezas y actitudes que lo guiarán en el desempeño profesional de su disciplina. Para llegar a este producto final, el estudiante aportó con sus experiencias, características, recursos intelectuales, emocionales, espirituales y etc., al proceso de enseñanza aprendizaje, como parte de un programa de formación, junto a otros sistemas que fueron parte de este proceso.

La formación profesional del individuo no puede considerarse como un fenómeno lineal reduciéndola a una ecuación sencilla que finalmente resulta en un profesional, específicamente en este caso, un trabajador social graduado. En el análisis de la formación profesional se asoma la complejidad del proceso de formación si consideramos, que este requiere una organización previa y que en el mismo interfieren una serie de protagonistas humanos como lo son, el estudiante, el profesor, el personal administrativo, y personal de organizaciones reguladoras de los programas educativos. Particularmente nos interesa reconocer la importancia de los objetivos que organizan o dirigen la formación profesional. Barbier (1993) incluye en la determinación de objetivos del proceso de formación, el análisis de las necesidades, la demanda de formación y orientación a seguir. Esta determinación de objetivos se entrelaza con en el fenómeno de la organización previa a la formación que constituye otro proceso, que aunque no es parte de las actividades de formación, es el propósito de las mismas. En este proceso se incluyen tres elementos o momentos de la formación profesional:

- ◆ La determinación de los objetivos de los cambios perseguidos en la transformación del individuo.
- ◆ La planificación de la acción de transformación, esto comprende desde la construcción del proyecto hasta las estrategias de enseñanza específicas que se utilizaran.
- ◆ Evaluación, tanto la evaluación de la transformación individual, como global de la formación.

Estos tres elementos se dan de una forma no rígida e interactuando entre sí previo al proceso de formación. Dentro de nuestro análisis, el proceso de formación profesional tiene que incluir el ejercicio valorativo de la evaluación curricular como parte integral de este. Ejercicio, que muchos consideran como el momento más difícil y conflictivo del proceso. Momento que trae dilemas sobre la teoría y la práctica, sobre la función o fin de evaluar y sobre todo, a quién o qué evaluar. Lo cierto es, que la evaluación es necesaria pues facilita el funcionamiento y proyección futura de cualquier programa de formación profesional.

Para entender y comprender los procesos de evaluación, específicamente curricular, tenemos que verlos más allá de la dimensión técnica como procesos socialmente creados y establecidos que conllevarán la interacción de unos sistemas y que finalmente producirán un juicio valorativo. Paralelo a la transformación del estudiante el proceso de evaluar un currículo implica un compromiso o deber de los programas de formación profesional por sus implicaciones transformadoras en todas las direcciones.

La evaluación curricular se proyecta en la creación de nuevos constructos que encajen mejor con la realidad de la experiencia y necesidades que tenemos. Reconociendo la dificultad en esta tarea debemos comenzar con el ejercicio de explorar y conocer la evaluación de cerca. Como punto de partida en nuestra discusión nos referimos a la formación profesional, pero nuestra intención es la de plantearnos la necesidad de la evaluación en los currículos de formación en trabajo social

Teoría Crítica de la Educación

Para entender el complicado proceso de la evaluación curricular, es necesario acercarnos al campo de la educación donde se origina el estudio de los programas educativos. En sus comienzos históricos, la teoría de la educación se le adjudicó al campo de los filósofos, en lo que se refiere a Occidente. Luego de los años 60 hasta los 70, se transformó esta visión aislada sobre el estudio de la educación y sus problemas, a una visión de carácter interdisciplinario (psicología, filosofía, sociología). Esto fue una coyuntura para introducir entre otras cosas, el carácter político a la educación. Todas las disciplinas incluyendo trabajo social, comenzaron a laborar, con las insalvables distancias entre la teoría y la práctica, con carácter crítico. Podemos definir, lo que para Carr (1995) es la teoría de la educación: “se refiere a la tarea de evaluar críticamente la adecuación de los conceptos, creencias, supuestos básicos y valores que forman parte de las teorías más destacadas de la práctica educativa”.

Para comprender la función de la teoría de la educación debemos reconocer a la educación misma, como una práctica que en su ejercicio muestra también la función de la teoría, salvando así las distancias entre ambas. Se puede resumir que la práctica determina el valor de cualquier teoría de la educación, en vez de que la teoría determina el valor de cualquier práctica educativa. En el campo específico del trabajo social se interpretó de igual forma esta histórica dicotomía entre la teoría y la práctica (García, 1998). No podemos entonces establecer divisiones rígidas entre la teoría y la práctica, así debemos reconocer que en el campo de la educación, la teoría y la práctica están lógicamente relacionadas y existen unidas, dándole sentido a lo que los educadores realizan en el proceso enseñanza aprendizaje.

Desde la teoría de la educación se han trazado distintas perspectivas o enfoques. Es nuestra intención plantearnos la importancia de evaluar los currículos de formación del trabajador social bajo el enfoque crítico de la teoría de la educación. Este enfoque interpreta la práctica educativa como una práctica moral, social e históricamente situada, que esta implantada culturalmente y como consecuencia es, punto vulnerable para deformarse ideológicamente. Este enfoque busca que los profesionales puedan aumentar su autonomía racional y que a través del ejercicio crítico puedan reflexio-

nar sobre costumbres, creencias, tradiciones e ideologías que han heredado, con el propósito de que eventualmente puedan emanciparse de estas. Que puedan establecer el origen de sus creencias en el contexto institucionalizado y en su contexto social (Carr,1995).

Desde esta perspectiva nos enfocamos en aspectos más allá de lo académico que influyen en la educación. Específicamente los intereses del capital han dirigido en gran medida, los intereses personales y sociales, convirtiendo a los organismos o instituciones sociales (familia, escuela, iglesia, etc.) en reproductores de los mismos, creando situaciones diferentes para cada individuo o grupo. Las dimensiones económicas, políticas y culturales, convergen resultando en múltiples presiones que impactan a la sociedad. Las instituciones y organismos encargados de la educación, están inmersos en estas presiones políticas, económicas, sociales, creadas a través de la historia, y culminando con movimientos posmodernistas, como la actual globalización. Los currículos reflejan los objetivos y presiones de la sociedad contemporánea que implican a las estructuras educativas o escuelas, convirtiéndolas en instituciones principales de reproducción de intereses dominantes (Apple,1987). La existencia de la crisis estructural actual se percibe en cadena en los procesos de reproducción, los aspectos culturales y la legitimidad de nuestras instituciones, entre estas, las escuelas. La tesis de varios teóricos críticos de la educación se basa en que la escuela es un lugar de producción y reproducción donde el Estado, por sus necesidades de apoyar el proceso de acumulación de capital y de legitimar el proceso y legitimarse así mismo, permite la correspondencia entre las características internas de las escuelas y las instituciones externas. Para enfrentarnos a estas circunstancias tenemos que realizar críticas a la educación, que aunque no aseguren cambios en los niveles de las estructuras de las escuelas u organismos académicos, sí generen cambios iniciales. Estudios en el campo de la educación reafirman la importancia de la escuela en la reproducción de ideas, valores y normas, específicamente en impulsar la producción económica y política que apoyan las divisiones sociales, de género, de raza y del trabajo por lo que los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en nuestras escuelas, universidades u organismos educativos, tienen implicaciones de acción que en su interpretación sistémica y compleja, se señalan como injustas para algunos grupos en las sociedades. Las tendencias actuales en relación con la educación y los objetivos políticos, económicos y so-

ciales parecen crear las condiciones que pueden facilitar aumentar las desigualdades existentes. Como señala consistentemente, Apple en sus trabajos (1997;1999), las escuelas son lugares fundamentales, donde se producen las transmisiones o transformaciones ideológicas de los grupos dominantes, sean neoliberales o neoconservadores. El actual fenómeno de la globalización mundial defiende una filosofía posmodernista de corte capitalista que se refleja en los currículos de formación profesional.

El Estado traduce explícita e implícitamente la función que tiene la escuela en un proceso de toma de decisiones jerárquico que culmina con la formación del individuo a través de sus currículos de educación (Figura.1).

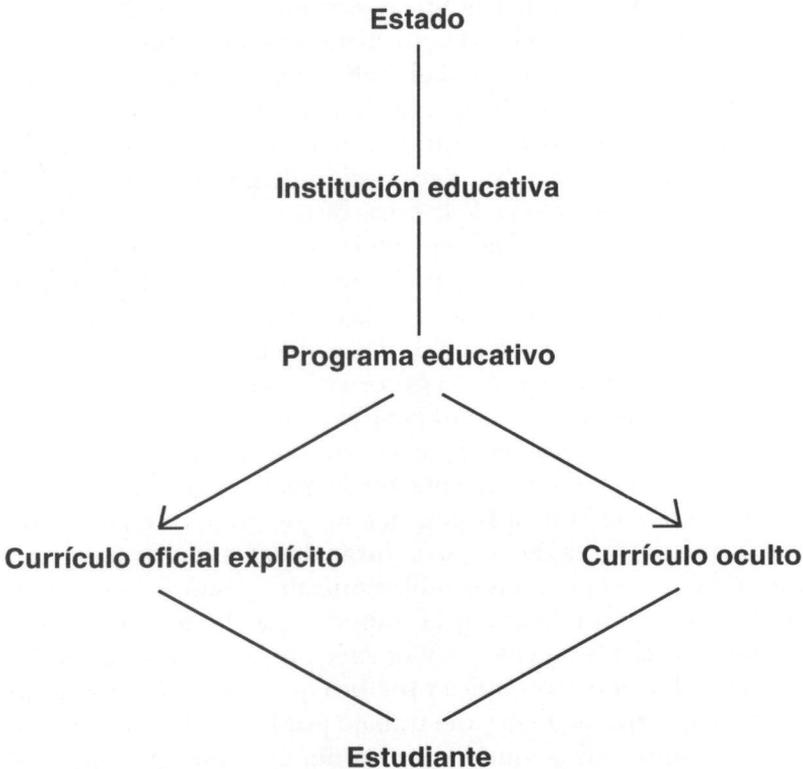


Figura 1. Proceso de construcción del currículo

Específicamente en los currículos de formación se transmite un mensaje de igualdad para todos donde sobreviven los que tienen individualmente las capacidades. La contradicción se sostiene de forma explícita o latente, de la ideología que defiende el individualismo, la competencia, la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad natural de la unión de capacidades y esfuerzos individuales (Gimeno y Pérez, 1999). Estos mensajes fluyen a través del currículo explícito y del fenómeno que se ha llamado el currículo oculto. El desarrollo curricular surge en ese marco de decisiones jerarquizado, que lo convierte en un mecanismo del proceso socialización.

Ante la globalización mundial de la economía y la comunicación, las funciones de los sistemas educativos se han visto impactadas y afectadas ante la actual realidad. Los currículos se han transformado a favor de los contextos globales sin considerar las desigualdades entre los estudiantes que plantean un futuro incierto y aumentan las diferencias que tratan de ocultar algunos sistemas educativos. Discutiendo las funciones y estructuras educativas desde una perspectiva crítica, se ha interpretado el proceso de socialización como la adoctrinación ideológica a través de la transmisión de ideas, comunicación de mensajes, selección de los contenidos y su organización a través de los currículos. Esto requiere de un análisis completo desde el desarrollo, implantación y evaluación de los currículos. Desde su organización o programación, se definen las metas a seguir que consideran para qué, por qué y cómo se llevará el mensaje explícito en el proceso de formación del estudiante. El lado implícito de los objetivos se hilvana de forma sutil y no intencionada en los currículos de las sociedades democráticas.

Para el campo de sociología esto se explica de igual forma cómo ocurre la transmisión del mensaje de la globalización en el contexto de las relaciones y prácticas sociales en las estructuras institucionales y socioculturales en las que los currículos se insertan. Las estructuras escolares o académicas son micro sistemas de la sociedad. Por esta razón, los currículos como organismos no inertes a sus contextos, mantienen una interrelación directa entre sus componentes, receptores y la sociedad en general.

Currículo Explícito y Oculto

Específicamente el concepto currículo es relativamente nuevo en la literatura pedagógica, aparece registrado por primera vez en países de habla inglesa. Es utilizado desde distintas perspectivas y su variedad en significados concluyó en la combinación de estos para producir la noción de totalidad y secuencia ordenada de la educación. El surgimiento del término se relaciona con circunstancias sociales, económicas, políticas e históricas específicas, que reiteran la relación del currículo con la historia y las distintas fuerzas económicas, sociales y políticas. Por estas razones, muchos han definido este concepto basados en distintas visiones y perspectivas durante la historia. Entre estos tenemos a Coll (1987), quien lo ve como "un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que prescribe y lo que realmente sucede en las aulas". Esta definición se aplica a la diversidad de momentos históricos por los que han pasado los currículos de formación.

De forma general el término currículo es interpretado como el estudio, planificación, desarrollo y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. En la aplicación, este concepto puede ser utilizado de manera amplia como sistema educativo de un país o de manera particular en cada programa de niveles académicos (elemental, intermedio, superior y universidad).

Desde un punto de vista funcional muchos coinciden que el currículo es el eslabón o nexo entre cultura, sociedad y educación. Aquí las funciones de la educación, entre éstas la de socialización, se traducen en los sistemas o programas curriculares ofrecidos a los estudiantes. Para el desarrollo y conceptualización del currículo es necesario identificar las demandas de la cultura y de la sociedad presentes y futuras en adición a otras dimensiones. La noción de estos argumentos presentados, no permite concretizarnos a interpretar el currículo en forma lineal como un instrumento que persigue unos objetivos únicamente pedagógicos. Los currículos son realidades educativas complejas que ameritan reflexión en correspondencia a esto. Para estudiosos del tema una interpretación amplia se resume en considerar que el currículo traduce criterios, planteamientos y mensajes pedagógicos, ideológicos, políticos y econó-

nicos que orientan al sistema educativo y se reflejan en forma de prescripciones educativas que logran el eslabón entre la declaración de principios y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que debe ser la educación, y lo que es la realidad (Cabrazo, 1999).

No podemos interpretar como única la finalidad de los currículos el mantener un orden establecido, pues existen otras consideraciones como la provocación de transformaciones sociales que se pueden generar desde la implantación de éstos. En el ámbito de la educación superior, se pueden generar currículos que promuevan el análisis crítico que lleve a la transformación o resistencia de lo ya dado o establecido. Partiendo de una vertiente investigativa y de innovación en los currículos, se podría mantener o enfrentar un orden político, económico y social establecido.

Para teóricos críticos como Kemmis, Apple, Stenhouse y Carr, la realidad actual de la educación nos exige un análisis crítico que nos lleve a la acción y la renovación que requieren o necesitan los currículos. Más allá del análisis o enfoque técnico o estructural de un currículo existe una realidad compleja que nace de la interpretación del contexto cultural, político, económico y social en el que se encuentra. En la actualidad los desarrolladores y programadores de los currículos no pueden obviar el mundo globalizado en el que vivimos los seres humanos. La proclama de la neutralidad de los currículos de formación superior es transparente y nunca se encuentra al margen de valores o ideologías (Apple, 1987; Carr, 1995). La alta tecnología y la especialización en nuestros sistemas educativos son el ejemplo sencillo de las respuestas a las fuerzas del mercado externo de la globalización. La interpretación y significado de la educación en la actualidad se relaciona directamente con las necesidades e intereses de los grupos poderosos en el mundo capitalista.

Además de reproducir, el currículo también puede ser un vehículo que permite se generen contradicciones que resulten en el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes. En este punto concuerda Giroux (1995), quien asegura que el estudiante y el maestro no son solamente recipientes de información, estos también median y producen cambios emancipadores y transformadores. Las organizaciones educativas y sus currículos tienen como funciones:

1. Ser órganos reproductores que ayuden a seleccionar y garantizar una fuerza de trabajo.

2. Ayudar a mantener el privilegio de algunos modos culturales, tomando la estructura y el contenido de la cultura, y el conocimiento que debe conservarse y transmitirse.
3. Ser agentes para la creación y recreación de una cultura dominante y eficaz.
4. Enseñar normas, valores, reglas y la propia cultura, contribuyendo a la hegemonía ideológica de los grupos dominantes.
5. Ayudar a legitimar el nuevo conocimiento, así como las nuevas clases y estratos del colectivo social (Apple,1997).

A estas funciones que validan el rol productor y reproductor de la educación, se suma la función transformadora que pueden tener inclusive los currículos educativos. Para sustentar esta función, la educación debe ser analizada como un proceso social en el que los diferentes grupos aceptan y rechazan las mediaciones complejas de cultura, conocimiento y poder que dan forma y significado al proceso de escolarización (Giroux,1995). Carr (1995) refuta el uso instrumental de la educación en su rol reproductor, pues obvia la forma crítica y racional del pensamiento humano, y sostiene que no se debe reducir a su utilidad social y productiva pues se destruye la esencia de la educación. La relación entre la educación y sus funciones nos lleva nuevamente al análisis del tema. En la búsqueda de las funciones y problemas de la educación a través de la historia, muchos han retado el análisis de varias posturas tradicionales las cuales trataban de esconder y olvidar la relación de las escuelas con la sociedad y sus fuerzas. Entre posiciones críticas, radicales y reformadoras, podemos resumir los siguientes planteamientos:

- ◆ Los que interpretan a la educación como parte del aparato ideológico del Estado, cuya función fundamental es la de construir las condiciones ideológicas para el mantenimiento y reproducción de las relaciones de producción capitalistas, esto es la creación de una fuerza de trabajo que pasivamente obedece a las demandas del capital y de sus instituciones.
- ◆ Interpretaciones históricas y sociológicas de la forma en que la estructura del lugar de trabajo es reproducida a través de

rutinas y prácticas diarias que dan forma a las relaciones sociales en los salones de clases, esto es el currículum oculto de la educación.

- ◆ Análisis de criterios sobre la escuela que esclarecen cómo los recursos culturales son seleccionados, organizados y distribuidos en las escuelas para asegurar las relaciones de poder existentes.

Dentro de estos paradigmas se desarrollan la variedad de teorías críticas de la enseñanza, que aunque no son uniformes, han surgido para analizar las relaciones entre la educación, la política, la cultura y la economía, durante la historia hasta el presente. El compromiso de estas nuevas perspectivas era adentrarse en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que realmente se ocultan.

Con el propósito de trabajar las relaciones sociales a través del análisis crítico de las teorías existentes y las nuevas comenzaron a renacer herramientas para la posible lucha y emancipación que permitirían cambios sociales. Lo más importante en este proceso crítico fue el rechazo a la subordinación del ser humano a los imperativos de las leyes universales (Giroux, 1995). Esto confirma la línea de pensamiento que reitera el potencial de acción del ser humano emancipador, con capacidad de romper con los análisis heredados de las ciencias y tecnología o del poder político tradicionales. Los trabajos críticos ofrecieron al análisis de la relación entre escuela, cultura y sociedad y el surgir de nuevos conceptos y categorías.

Hemos discutido las interpretaciones de la teoría crítica de la educación sobre las funciones que han tenido las instituciones académicas a través de la historia tanto de forma instrumental, como para la transformación del ser humano, con el análisis crítico de lo que se presenta en el campo de la educación. Hemos reconocido la influencia de lo que podemos llamar el contexto (político, cultural, económico y social) dominante en la educación, impactando los sistemas educativos en todos los niveles con sus presiones específicamente el currículum. Mediante el surgir de la teoría crítica de la enseñanza, los agentes envueltos en los procesos de formación educativa (maestros, estudiantes, etc.) tienen un vehículo que les permite analizar y ser conscientes de un sistema de reproducción social y cultural que han heredado a través de la enseñanza y la educación durante la historia.

Para los teóricos de la educación, en los sistemas educativos existe un fenómeno al que han llamado el currículo oculto, que a través de prácticas sociales y mediante mensajes y valores no intencionados, facilita el proceso de producción y reproducción que hemos discutido. Este concepto, según Giroux (1995) surge con el trabajo de Pierre Bourdieu, quien planteó la idea de que las escuelas y otras instituciones sociales legitiman y refuerzan los sistemas de comportamiento y disposiciones basados en las diferencias de clases por medio de un conjunto de prácticas y discursos que reproducen a la sociedad dominante existente (Figura.2).

Para Ornstein y Hunkins (1993) todo programa educativo tiene un plan consciente y formal, enfocado en sus metas y objetivos, pero también posee uno no planeado, informal y oculto. Cuando miramos al currículo como resultado de la convergencia de múltiples sistemas y fuerzas, podemos concordar con Apple (1989) al afirmar que las relaciones entre cultura, economía, educación y política, pueden quedar de forma ocultas en el currículo. El considerar este fenómeno nos lleva a explorar aspectos cotidianos de la vida en escuelas y universidades que pueden pasar desapercibidos. Desde una perspectiva crítica del currículo, nos referimos a aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales y en la vida de los programas educativos.

Este fenómeno alude a la experiencia en el salón de clases como el lugar de reproducción de estas intenciones no planificadas pero que perpetúan un conjunto de valores y creencias sociales que sostienen un trasfondo. En el proceso de acercarnos al currículo no podemos obviar las intenciones no formales, lo que Ornstein y Hunkins (1993) señalan como las áreas grises en la educación. Para los conservadores con enfoque tradicional la educación tiene el papel fundamental en la conservación de la sociedad, por lo que el fenómeno del currículo oculto es favorecido por ellos. El currículo oculto puede transformarse en algo positivo. Giroux (1995) en su trabajo plantea que este fenómeno no se debe quedar en el nivel de crítica y que debemos incorporar una noción liberadora basada en los valores de la dignidad personal y la justicia social. El currículo oculto puede ser útil tanto en el plano de la reproducción como en el de la transformación. En la literatura de este tema, falta la visión de las escuelas como sitios de dominación y contestación, donde maestros

y estudiantes examinen tanto la reproducción como la resistencia. Los docentes debemos estar sensibles ante este fenómeno para poder controlarlo y mejorar así la vida en nuestros sistemas educativos.

A pesar de que las universidades son vistas como expansión de análisis y liberación basados en la investigación teórica, algunos como Apple (1987) aseguran que los currículos ocultos se encaminan a la proyección universitaria. Lo que reitera la necesidad de examinar y mirar los currículos universitarios para conocer de cerca sus funciones en relación con contexto de nuestra actualidad real y futura. Aunque la historia ha transformado la trayectoria de este fenómeno, no ha desaparecido, por lo que tenemos que seguir reconociendo, analizando y resistiendo las áreas grises de la educación que en la actualidad también forman parte del currículo globalizado.

Posterior a que las teorías en este campo se transformarían en algo más específico reflexionando sobre el papel de la educación y su relación con la sociedad, la aparición de las exigencias técnicas de la educación, guió a ver el currículo como un campo de estudio con sus propias teorías (Ornstein y Hunkins, 1993). Las teorías curriculares se convierten en mediadores o expresiones de la relación entre el pensamiento y la acción en educación (Gimeno, 1998). Estas surgen con el propósito de brindar explicaciones del currículo y el contexto histórico, cultural, político e institucional, donde se desarrolla.

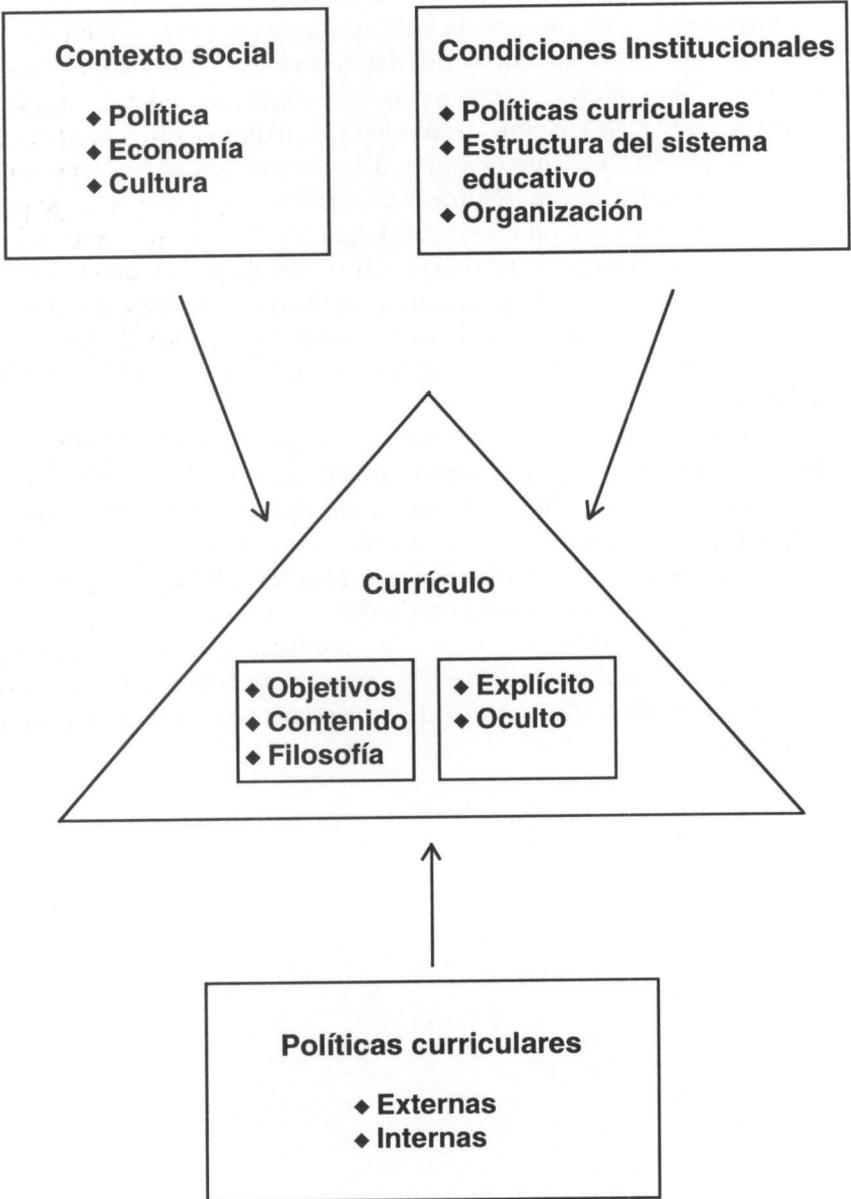


Figura 2. Esquema Curricular Teoría Crítica de la Enseñanza

Para los autores que han trabajado y escrito sobre la teoría de currículo, el definir la misma se torna difícil y podríamos argumentar sin consenso. Para Ornstein y Hunkins (1993), lo cierto es que entre todos los teóricos hay dos puntos de total acuerdo, el primero descansa en la importancia que tiene el currículo para la naturaleza del proceso enseñanza aprendizaje, tanto para maestros como para estudiantes; el otro punto es que el desarrollo del currículo es influenciado por valores y perspectivas que luego traen al proceso.

Para Kemmis (1986) las teorías curriculares son teorías sociales, no sólo porque reflejan la historia de las sociedades en las que surgen, si no también en el sentido de que están vinculadas con posiciones sobre el cambio social y, en particular con el papel de la educación en la producción o transformación de la sociedad. Desde la perspectiva crítica a la cual nos hemos acogido, debemos reconocer el impacto de la historia en las teorías curriculares. La teoría crítica del currículo ha dirigido el análisis desde el trabajo cooperativo y la autorreflexión, donde profesores, estudiantes, administradores, y demás implicados puedan ver en adición a lo estructural y teórico, la dimensión práctica, para poder lograr cambios. El grueso de la teoría de currículo se ha centrado en el análisis de la escolarización en el estado moderno, y se ha ocupado en gran parte, de cómo funciona esta escolarización para reproducir el saber, las habilidades, y las formas de interacción social, así como las características de la vida social en el estado moderno (Apple, 1989; Giroux, 1995). Hay tres características que destacan a la teoría crítica del currículo de otras teorías:

1. razonamiento – implica una forma de razonamiento distinto: razonamiento dialéctico
2. metateoría – se rige por diferentes intereses
3. forma – una perspectiva diferente de la relación teoría y práctica: crítica ideológica (Kemmis, 1986)

Estas características implican el análisis crítico desde las distintas partes envueltas y el enfoque crítico al estudiar la relación entre la escuela y el Estado, que permite identificar los intereses que convergen en el campo de la educación. Es en este campo que

se establece el ejercicio del poder y el de la resistencia que ofrecen los estudiantes y maestros en el proceso de formación tanto en su dimensión educativa como social.

Kemmis (1986) resume el uso del razonamiento dialéctico por la teoría crítica del currículo y educación: “este trata de iluminar los procesos sociales y educativos primero, mostrando cómo los simples dualismos limitan nuestra comprensión; segundo, mostrando cómo las oposiciones planteadas en estos dualismos nos llevan a la contradicción; tercero, mostrando cómo estas ideas o posturas dualistas opuestas interactúan; y cuarto, mostrando cómo los procesos dinámicos de interacción entre las ideas y posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios sociales y educativos que esperamos comprender y mejorar”.

En esta misma línea, la teoría crítica encara dos vertientes del currículo y la sociedad: sus estructuras y relaciones. En términos de las relaciones, esta teoría se enfoca en la relación educación-sociedad y escolarización-estado. En términos de estructura, la estructuración y la injusticia en la sociedad. El conflicto mayor al que se enfrenta la teoría curricular es proveer explicaciones que nos ayuden a comprender estos dos niveles de análisis de la relación entre sociedad y educación y que guíen a una acción transformadora.

El campo de la educación es sumamente amplio y extenso, igual que una de sus dimensiones medulares, el currículo. Parte esencial en el análisis del currículo es la visión holística y contextual donde se desarrolla, planifica y práctica. Combinando la perspectiva crítica y el análisis estructural sistémico definiremos el concepto currículo como: un sistema social complejo que interactúa a su vez con otros subsistemas, en el proceso práctico de la formación profesional del estudiante. Reconocemos en esta interacción las fuerzas generadas por la historia política, cultural, económica y social en general, que inciden en lo que será el currículo. Específicamente podemos ver las interacciones desde varios niveles, micro, meso y macro. Adscribiéndonos a los niveles micro y meso, podemos enfocar en el estudiante, profesor y currículo de un programa académico (Figura 3).

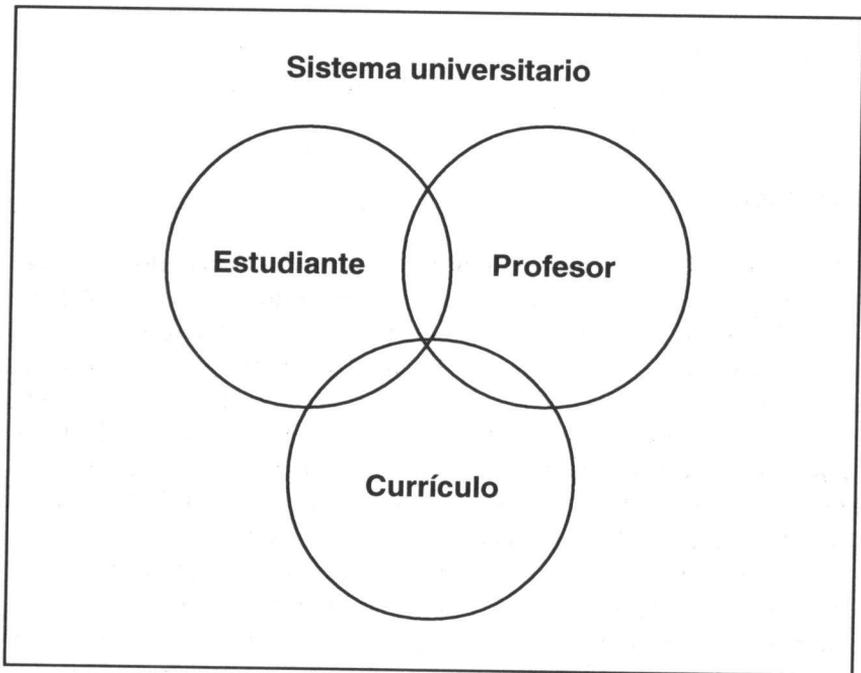


Figura 3. Programa Académico

En el sistema curricular se entrelazan otros subsistemas adicionales (presupuesto, control y poder institucional, etc.), que interactúan de forma independiente y con una autonomía funcional que varían de acuerdo a las políticas curriculares. Cada uno de estos subsistemas actúa sobre el otro de diferentes formas pero lo importante es mantener un equilibrio para realizar su meta. Según Gimeno (1998) la política curricular, es la expresión que mantiene el equilibrio de estas fuerzas entre los subsistemas. Para poder entender el funcionamiento de estos sistemas, debemos tener claras las líneas de política curricular que siguen cada uno de ellos.

El sistema global que configura el currículum representa un equilibrio muy peculiar en cada sistema educativo, con una dinámica propia, que puede mostrar variaciones singulares en diferentes niveles del mismo. Podemos afirmar entonces, la complejidad del currículum, al reconocer la interacción de múltiples fuerzas y sistemas, y al proceso de evaluar el mismo como una de las posibles formas de mantener el equilibrio. Esto requiere una visión dinámica y crítica de las fuerzas convergentes en este proceso, pues estas no son

fuerzas estáticas y al margen de la historia. La visión del currículo como sistema que se construye socialmente, reclama una intervención activa y discutida, libre y explícitamente entre los participantes: el reto de la evaluación.

Evaluación del Currículo de Trabajo Social

Los estudios en el campo de la educación y currículo concuerdan en que todo programa educacional tiene que insertar a su proceso el componente de la evaluación (Barbier,1993;Gimeno,1998; Ornstein,Hunkins,1993;Wiles,1999;Zabalza,1993). La evaluación en este campo se ha convertido en el problema más importante en los últimos veinte años. Muchos diseñadores y organizadores curriculares han olvidado este componente vital y fundamental. El definir el concepto evaluación desde cualquier campo de especialidad se torna complicado por la interpretación valorativa que representa.

El ejercicio de evaluar como una práctica social conlleva un proceso de transformación y de un producto final, pero cuando le adjudicamos el apellido curricular, entramos en el terreno de la formación educativa y sus muchas dimensiones. La evaluación curricular es un proceso o varios procesos que llevan a cabo las personas, de forma que puedan realizar una selección de datos que los capaciten para tomar decisiones valorativas para aceptar, cambiar o eliminar el currículo o sus partes. En los comienzos de la evaluación curricular se consideró la misma, como el proceso de determinar hasta que punto los objetivos educacionales estaban obteniéndose en un programa curricular y de instrucción. Este enfoque ha sido criticado por el carácter lineal entre objetivos y producto que no permite explorar otras dimensiones. La evaluación curricular es parte de un proceso que conlleva tres facetas:

1. evaluación educativa (incluye la evaluación dirigida por el sistema escolar)
2. la evaluación instruccional (comprende la evaluación de logros del estudiante)
3. la evaluación curricular (trasciende a la evaluación instruccional, incluyendo todos los componentes curriculares) (Ortiz,1999).

Aunque existen varias definiciones de lo que es una evaluación curricular, lo cierto es que todas coinciden, en que esta requiere un proceso de búsqueda de datos sobre lo que se interpreta como currículo y sus componentes. La evaluación de currículo se utiliza con unos propósitos específicos generados por el evaluador o agentes evaluadores, pero más allá de los propósitos de la evaluación, este proceso tiene unas funciones que le dan sentido a este ejercicio. Entre las funciones generales de la evaluación curricular:

- ✓ Hacer explícita la filosofía y el racional del diseño instruccional.
- ✓ Recoger data para hacer juicios sobre la efectividad de los programas.
- ✓ Para uso como herramienta en la toma de decisiones.
- ✓ Para realizar cambios propuestos e implementarlos.
- ✓ Informar al estudiante de sus logros
- ✓ Proveerle al estudiante un indicador de hasta donde puede aspirar realmente de acuerdo a las condiciones existentes
- ✓ Promover la igualdad educativa mínima (Ortiz,1999; Wiles,1999)

La evaluación formal de un currículo puede enfocarse en varios componentes del diseño curricular. El diseño de evaluación que se utilice responderá a la perspectiva utilizada para acercarse a este proceso. De forma general la mayoría de los modelos de evaluación consideran el contexto curricular, el proceso de transacción educativa y el producto final en un proceso de formación. Un diseño genérico de evaluación que concuerda con la perspectiva sistémica, como marco de referencia y puede utilizarse desde un análisis crítico se muestra en la Figura 4.

Para el diseño de evaluación curricular, la perspectiva sistémica ofrece un marco de referencia amplia donde pueden identificarse obstáculos y transformarlos a favor de los procesos de desarrollo e implantación de un currículo de formación.

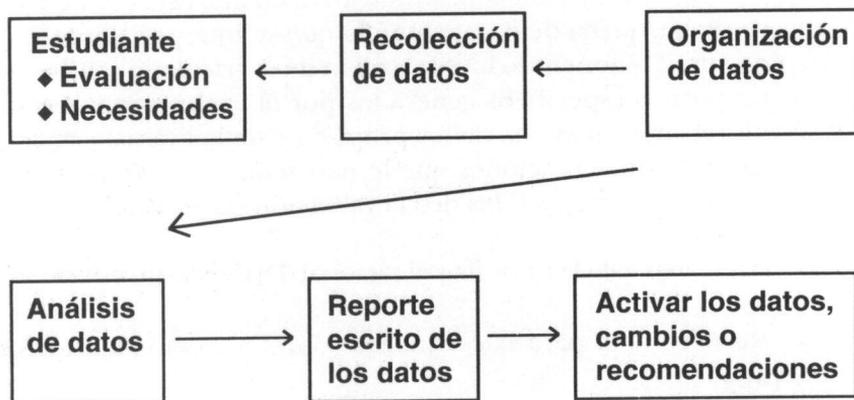


Figura 4. Diseño Sistémico de Evaluación

En el contexto educacional y de evaluación curricular, la perspectiva sistémica nos ofrece una herramienta de afinamiento al programa más allá de promover solamente su funcionamiento. Como otro beneficio del uso de esta perspectiva, se adiciona la integración del proceso de evaluación, seguido por la recomendación e implantación de nuevas alternativas. En estos momentos de la historia de la educación y formación, nos hemos visto bombardeados por los avances tecnológicos, en la comunicación intercultural, en la informática, etc., que ha traído consigo la globalización. Todos estos avances son parte de un ambiente externo donde se insertan los currículos actuales que ameritan ser examinados y evaluados en estos tiempos de manera continua. Para mejorar la calidad de la enseñanza debemos partir de las nuevas realidades culturales, la existencia de medios potentes en el exterior que traen diferencias entre los ciudadanos, ante la desigualdad de oportunidades de acceder y la necesidad de cambiar los métodos de adquirir la cultura.

La sociedad actual esta en constante cambio y según esta cambia, nuevas fuerzas y factores influyen, no sólo en los currículos, sino también en toda nuestra vida. A lo que debemos estar sensibles y apreciar las realidades del tiempo, para modificar los currículos sobre esta base de cambios. La educación en Puerto Rico

debe considerar nuestra realidad político-social y mirar los cambios que desde los 80 se realizan en Estados Unidos desde la administración del Presidente Reagan, hasta el presente con George W. Bush, y sus políticas abiertas sobre recortes en la educación y las políticas escondidas sobre el multiculturalismo en las escuelas. Las políticas creadas impactan las filosofías e implantación de currículos puertorriqueños, más allá del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ante los retos de nuestra historia y el presente, debemos comenzar a examinar y re-evaluar la formación de los futuros trabajadores sociales.

Para algunos estudiosos de la educación profesional en trabajo social ésta se encuentra en crisis, lo que trasciende un mandato de evaluar el currículo de formación (Weick, 1993). El análisis histórico de las fuerzas socio-políticas en el siglo XX, es necesario y vital en el estudio y evaluación de los currículos de formación por el impacto en el desarrollo de éstos. El actual entrenamiento de trabajadores sociales según Kam, Mock y Fung (1997), se enfoca en desarrollar destrezas y conocimientos prácticos, pero falla en la reflexión profunda y el análisis detrás de valores e ideologías en sus currículos. Los cambios sociales globales requieren que la educación en trabajo social también evalúe los conocimientos, actitudes y destrezas que deben tener los estudiantes (Asomoah, Healey y Mayadas, 1997). El resultado en la reflexión curricular podrá significar futuros trabajadores sociales capacitados para la práctica profesional, tanto en su país como en cualquier campo internacional.

Actualmente el Consejo de Educación en Trabajo Social Norteamericano ha reconocido que el impacto histórico de la globalización debe considerarse en las guías y políticas sobre el currículo de formación. Esto abre el espacio para reevaluar los currículos de formación de trabajo social.

La educación en los 90 y el nuevo milenio tiene tres asuntos dialécticos que enfrentar, según Catherine Pappell (1993):

- ◆ La educación académica y el aprendizaje práctico.
- ◆ La perspectiva generalista y la especialización.
- ◆ El conocimiento teórico y la naturaleza del mundo social real.

En la suma de retos se encuentran el estudiante con sus necesidades personales y los procesos de formación del futuro profesional de trabajo social. Los retos de la era de un nuevo milenio para

la educación en trabajo social, demandan una re-reexaminación de los valores que sostienen la profesión y de cambios en el currículo de formación hacia una perspectiva global y a considerar los derechos humanos, el desarrollo social y la competencia en el cruce cultural del trabajo social. Este esfuerzo de cambios y transformaciones curriculares debe incluir lo que García (1998) llama la *voluntad política colectiva*, de todos los sectores envueltos y de varias corrientes de opinión (asociaciones, grupos, egresados, etc.) que puedan sumarse para un proyecto académico a nivel subgraduado que responda a la realidad puertorriqueña.

La evaluación del currículo de formación de trabajo social debe tener como propósito mejorar el desarrollo integral del estudiantado y ofrecer una base para el futuro diseño de implantación del currículo. La evaluación en la educación universitaria sirve para propósitos internos de cada Programa, como para propósitos externos, ya que tendrá relación con las necesidades de las personas que reciben la ayuda profesional y la comunidad en general. Los currículos de formación profesional influyen en la sociedad a través de la calidad de estudiante que gradúan y legitiman con el saber especializado y certificado para ejercer el trabajo social.

Este trabajo ha discutido la visión del currículo como forma de transmisión de los intereses del poder de las clases dominantes, tanto en el campo de la educación como en el del trabajo social. En el campo del trabajo social específicamente se ha planteado cómo el sistema general de dominación ejercido por grupos hegemónicos que impacta a otros grupos en la sociedad. Es definitivo que quedarnos en el plano crítico implica la inacción y desesperanza actual y futura de nuestra profesión. Tenemos que reconocer que en la interrelación de los currículos de formación en trabajo social con estudiantes, profesores y el contexto social se abren espacios donde puede ocurrir la resistencia y la acción de proponer nuevas estrategias, como es la evaluación curricular y la inserción de la investigación crítica y reflexiva en la enseñanza. A través de la investigación crítica y reflexiva que sugieren los teóricos en el campo de la educación y del trabajo social, se pueden obtener cambios curriculares. En 1987, la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sonora, México llevó a cabo cambios curriculares que resultaron en avances desde la perspectiva de la investigación (García, 1998). Este trabajo resultó de la confrontación de disyuntivas históricas en la profesión sobre la base científica y teórica y la práctica profesional

real que para muchos ha significado en la falta de identidad que nos diluye en los escenarios administrativos y burocráticos. La Escuela Graduada de Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico, Beatriz Lasalle, realizó una evaluación curricular en el año 1989 dirigida a un modelo de tendencia investigativa, orientado al trabajo social activista (Guardiola y Canino, 1995). También el Programa de Bachillerato de Trabajo Social de esta Universidad, en respuesta a la acreditación de su Programa por el Consejo de Educación en Trabajo Social de Estados Unidos, año 2000-2001, se encuentra realizando esfuerzos para lograr completar un proceso de evaluación curricular.

En la actualidad los que trabajamos en el campo docente o en el ámbito académico tenemos el deber de aumentar esfuerzos en investigar, explorar y reflexionar sobre las dimensiones de la educación en trabajo social y su práctica profesional. El compromiso es con el estudiante y con las futuras poblaciones atendidas. Aunque la evaluación curricular puede ser externa a través de organismos estatales y federales, somos los profesores los llamados a evaluar de forma interna nuestros currículos en trabajo social y la realidad o contexto donde se insertan, para poder lograr los cambios necesarios. La transformación futura resultará de los datos obtenidos y la reflexión crítica de éstos, luego de evaluar los currículos.

La evaluación curricular puede comprender la dimensión estructural y organizativa que antes discutimos, junto a las políticas, filosofías, planes y metodologías que sostienen un programa curricular. La evaluación en los proyectos académicos puede aplicarse de forma formativa o sumativa, entendiendo que en la primera puede hacerse en cualquier fase de proceso curricular y en la segunda sólo al final de la formación del estudiante. Aunque requiere de mucho esfuerzo, en estos momentos se hace imperativo evaluar nuestros currículos en trabajo social por los múltiples cambios sociales nacionales e internacionales. El origen desarrollo y situación actual del trabajo social y su formación académica, esta atada a las necesidades que surgen del contexto político, social y económico que nos enmarca. Según Guardiola y Canino (1995) la formación del trabajo social en Puerto Rico ha recibido modelos “de educación importados”, también el “contenido teórico y metodológico ha estado influenciado por sistemas importados, muy alejados de nuestra realidad”(p.148). Modelos que eventualmente se convierten en los marcos de referencia de nuestros estudiantes

en la práctica profesional. Ante esta realidad nuestras escuelas de formación enfrentan el reto de preparar estudiantes críticos y transformadores que luego ejercerán en escenarios de pocas alternativas de cambios. Esto parece ser la esencia mundial del mandato a los currículos de formación en trabajo social: el preparar a sus estudiantes con nuevos conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para enfrentar este momento en la historia (Asomah, Healy, Mayadas, 1997; Kam, Mock, Fung, 1997).

En Puerto Rico todas las que han estudiado la historia y trayectoria del trabajo social, concluyen que ante esta disyuntiva la alternativa y respuesta, es la transformación de nuestro contexto social (Burgos, 1997; Guardiola, 1998; Seda, 1997). Adicionamos a este reto, la necesidad de reevaluar nuestros currículos de formación para transformar la realidad del futuro trabajador social y el contexto o marco de acción donde nos movemos profesionalmente.

Bibliografía

- Apple, M. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1989). *Maestros y Textos: Una Economía Política de las Relaciones de Clase y de Sexo en Educación*. Madrid: Ediciones Paidós.
- Apple, M. (1996). *Política Cultural y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Apple, M., Beane, J. (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Arnaz, J. (1998). *La Planeación Curricular*. México: Editorial Trillas.
- Asamoah, Y., Healy, L., Mayadas, N. (1997). Ending the International-Domestic Dichotomy: New Approaches to a Global Curriculum for the Millennium. *Journal of Social Work of Education* 33, 2, 390-400.
- Austin, D. (1997). The Institutional Development of Social Work Education: The First 100 years and Beyond. *Journal of Social Work Education*, 33, 3, 599-613.

- Barbier, J.M.(1993). *La Evaluación en los Procesos de Formación*. Madrid: Paidós.
- Bisno, H., Cox, F. (1997). Social Education: Catching up with The Present and the Future. *Journal of Social Work Education* 33, 2, 373-387.
- Burgos, N. (1998). *Pioneras de la Profesión de Trabajo Social en Puerto Rico*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Cabrizo, J. (1999). *Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular, Teoría y Práctica*. España: Universidad de Alcalá.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Teoría de la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carr, W. (1995). *Una Teoría para la Educación: Hacia una Investigación Educativa Crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Casarini, M. (1997). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Editorial Trillas.
- Cavazos, A.(1996): Measuring BSW student learning in field instruction. *Journal of Social Work Education*, 32, 3, 389-399.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. México: Editorial Paidós.
- Council on Social Work Education (1994). *Handbook of Accreditation Standards and Procedures*. Alexandria, VA.
- Encyclopedia of Social Work, 19na ed.* (1995). Washington: NASW Press.
- García, S. (1998). *Especificidad y Rol en Trabajo Social*. Argentina:Editorial Lumen/Humanitas.
- Gibbs, P. (1995.): Accreditation of BSW Programs. *Journal of Social Work Education* 31,1, 5-15.
- Gimeno, J., Pérez, A.I. (1999). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

- Gimeno, J. (1998). *El Currículum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H., Flecha, R. (1992). *Igualdad Educativa y diferencia Cultural*. Barcelona: El Roure Editorial, S.A.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y Resistencia en Educación: Una Pedagogía para la Oposición*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (1999). Rethinking Cultural Politics and Radical Pedagogy in the Work of Antonio Gramsci. *Educational Theory*, 49, 1, 1-19.
- Guardiola, D., Canino, M., Pratts, S. (1995). *La Política Social ante los Nuevos Desafíos: Cuba y Puerto Rico*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Guardiola, D. (1998). *El Trabajo Social en Puerto Rico: Asistencia, Desarrollo o Transformación?* Puerto Rico: Editorial Edil, Inc.
- Healy, K. (2001). *Trabajo Social: Perspectivas Contemporáneas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hepworth, D., Rooney, R., Larsen, J. A. (1997). *Direct Social Work Practice: Theory and Skills*. CA: Brooks / Cole Publishing.
- Kam, P., Mok, H., Fung, W. (1997). Informal Social Work Training method to develop competent Social Workers. *International Social Work*, 40, 101-115.
- Kemmis, S. (1986). *El Currículum: Más Allá de la Teoría de la Reproducción*. (Trad. Pablo Manzano) Madrid: Ediciones Morata.
- Kreuger, L. (1997). The end of Social Work. *Journal of Social Work Education* 33, 1, 19-27.
- Laird, J. (Ed.) (1993). *Revisioning Social Work Education: A Social Constructionist Approach*. New York: The Haworth Press, Inc.
- Midgley, J. (2000). *Globalization, Capitalism and Social Welfare: A social Development Perspective*, 2, 1, 13-28.

- Ornstein, A., Hunkins, F. (1993). *Curriculum Foundations, Principles and Theory*. Estados Unidos: Allyn and Bacon.
- Ortiz, A. (1999). *Diseño y Evaluación en los Procesos de Formación*. Madrid: Editorial Paidós.
- Parcerisa, A. (2000). *Didáctica en la Educación Social: Enseñar y Aprender Fuera de la Escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Rowe, W., Hanley, J., Moreno, E.R., Mould, J. (2000). *Voices of Social Work Practice: International Reflections on the Effects of Globalization*, 2, 1, 13-28.
- Seda, R. (1997): Evolución y Proyecciones de la Práctica del Trabajo Social: Tendencias y Desafíos, *Décima Conferencia Conmemorativa Dorothy D. Bourne* (5-19). Río Piedras, P.R.: Universidad de Puerto Rico.
- Slaught, E., Raskins, M. (1995): Assessing BSW Programs: An outcomes-driven approach. *Journal of Social Work Education*, 30, 3, 388-397.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strom, K., Gingerich, W. (1993): Educating Students for the new realities. *Journal of Social Work Education* 29, 1, 78-87.
- Torres, J. (1998). *El Currículum Oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vélez, Z. (1997). *Un Trabajador Social para el Nuevo Milenio*. (Informe de Investigación), Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales: U.P.R., Río Piedras.
- Wiles, J. (1999). *Curriculum Essentials, a Resource for Educators*. E.U.: Allyn & Bacon.
- Zabalza, M. (1993). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

