



ISSN 1992-6510
e-ISSN 2520-9299

61

REALIDAD Y REFLEXIÓN ES UNA PUBLICACIÓN PERIÓDICA DE CARÁCTER SEMESTRAL DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO GAVIDIA
AÑO 25, N° 61, ENERO-JUNIO 2025. SAN SALVADOR, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

REALITY AND REFLECTION IS A BIANNUAL PERIODICAL PUBLICATION OF THE FRANCISCO GAVIDIA UNIVERSITY
YEAR 25, N° 61, JANUARY-JUNE 2025. SAN SALVADOR, EL SALVADOR, CENTRAL AMERICA

Un encuentro con los modelos de procesos y críticos del currículum

*An encounter with the process models
and critics of the curriculum*

Juan Carlos Escobar Baños

Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de El Salvador

Maestría en Profesionalización de la Docencia, Universidad de El Salvador

Doctor en Educación, Especialidad Educación Superior, Universidad de El Salvador en convenio con la Universidad José Enríquez Varona de Cuba

Docente de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador

icescobarbaos77@gmail.com; juan.escobar@ues.edu.sv

<https://orcid.org/0000-0002-7450-248X>

Fecha de recepción: 05 de enero de 2025

Fecha de aprobación: 26 de febrero de 2025

DOI:



RESUMEN

Se dan a conocer las tesis principales de los modelos de procesos y críticos de las teorías curriculares, dada la necesidad de explorar y comprender históricamente la construcción y reconstrucción de las prácticas educativas y su impacto en la producción de saberes técnicos, prácticos y emancipatorios. Para ello, se analizan los constructos curriculares (intereses cognoscitivos del saber y modelación del currículum) con el fin de identificar las formas de interpretación del mundo, la tendencia de la formación profesional y los contenidos de enseñanza-aprendizaje, considerados como premisas inalienables para la reinención de los planes de estudios en las universidades. Se inicia con la especificación del modelo técnico del currículum, para luego arribar a algunos planteamientos de Stenhouse (1998a; 1998b) sobre cómo el modelo de proceso se basó en la praxiología (instrucción, entrenamiento, inducción e iniciación), la investigación-acción y la enseñanza reflexiva como referentes para la transformación de la educación. Se finaliza con una adhesión al currículum crítico y de las comunidades autorreflexivas, vinculadas con la problematización del saber y con las posibilidades para cambiar el rumbo de la educación a partir de una visión dialéctica e interdisciplinaria, acuñada por la pedagogía de la vocación y de la compasión como base para humanizar las áreas del saber e inquirir la investigación científica.

Palabras clave: modelos curriculares, diseño curricular, pedagogía crítica, contenidos de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

The main theses of the process and critical models of curricular theories are presented, given the need to explore and historically understand the construction and reconstruction of educational practices and their impact on the production of technical, practical and emancipatory knowledge. To this end, the curricular constructs (cognitive interests of knowledge and modeling of the curriculum) are analyzed in order to identify the ways of interpreting the world, the trend of professional training and the teaching-learning contents, considered as inalienable premises for the reinvention of curricula in universities. It begins with the specification of the technical model of the curriculum, and then arrives at some approaches of Stenhouse (1998a; 1998b) on how the process model was based on praxeology (instruction, training, induction and initiation), action-research and reflective teaching as referents for the transformation of education. It ends with an adherence to the critical curriculum and self-reflective communities, linked to the problematization of knowledge and the possibilities for changing the course of education based on a dialectical and interdisciplinary vision, coined by the pedagogy of vocation and compassion as a basis for humanizing the areas of knowledge and inquiring into scientific research.

Keywords: curriculum models, curriculum design, critical pedagogy, teaching-learning content.

Introducción

El monopolio del conocimiento (por lo general asociado al pensamiento neoliberal global), definido en la correlación entre mercado laboral y educación, ha resignificado el currículum y dimensionado el aprendizaje en términos de certificación a través de programas de estudio, los cuales son producto de investigaciones a nivel macro y micro, desarrolladas por profesionales (investigadores contratados como consultores, expertos, especialistas, entre otros) que responden a criterios y lineamientos definidos mediante términos de referencia en el ámbito ministerial u otras organizaciones interesadas en identificar aquellos contenidos de enseñanza-aprendizaje que integran lo global y lo local.

Sin embargo, este mundo global, que se moviliza abruptamente y acelera el desarrollo tecnológico a gran escala, tiene implicaciones en pensamientos dispersos sobre cómo debe concebirse la educación a nivel local, incluyendo las prácticas pedagógicas de los docentes, los aprendizajes, los programas, las instituciones y los sistemas nacionales de educación, así como el comportamiento que se espera de estos para responder a las transformaciones impulsadas por la sociedad del conocimiento. Al respecto, Alvarado (2017) señalaba:

Los grandes cambios producidos a nivel global, a partir de finales del siglo XX, como lo es la revolución tecnológica, la sociedad del conocimiento y la sociedad del aprendizaje se han convertido en contextos que, cada vez más, impactan y definen a la educación de todos los países [...] (p. 7).

La focalización internacional (en particular la de Estados Unidos, Europa, China y Japón) se ha convertido en el techo de ideal de la sociedad del conocimiento, expresado a través del inacabamiento de la historia, la ciencia, la técnica, la cultura y las humanidades, como áreas del saber que deben acostumbrarse a la fluctuación vertiginosa de los intereses y a la transición del currículum hacia la incertidumbre.

Las esperanzas que se gestan en el aula, muchas veces con ingenio, han transformado el mundo vital de los estudiantes, permitiéndoles enfrentarse con eficacia a las situaciones cotidianas, a los problemas en todas sus dimensiones y, sobre todo, les han dado la capacidad de convertirse en actores que impulsan y replican nuevas formas de vida social. A pesar de ello, la gravitación en torno al pensamiento dominante internacional no ha permitido que esas esperanzas, afincadas en el aula, adquieran validez o se consideren significativas para preservar el entorno particular en que se vive.

Dentro de este predominio, la educación se ha estructurado siguiendo el patrón pedagógico promovido por el poder mundial, impulsado por el mercado laboral internacional y sus mecanismos de macroapropiación, los cuales se manifiestan mediante la actividad didáctica-educativa (Torres, 2020). El diseño curricular es, en consecuencia, una condición ineludible para enseñar (con todos los artefactos ideológicos) aquello que ha sido aprobado por el Estado como lo correcto, dentro del marco legal correspondiente.

Desde esta perspectiva, se presenta, por un lado, la obligatoriedad exacerbada de los contenidos incluidos en los programas de estudio (que, en el caso de los países centroamericanos, por ejemplo, tienen distintos períodos de validez), y por otro, la necesidad de «saber distinguir lo permanente de lo transitorio, para decidir con acierto lo que debe conservarse y lo que debe transformarse [...]» (Alvarado, 2017, p. 7).

Los diseños curriculares reproducen el modelo de sujeto que se desea formar (ya sea el ciudadano que requiere la sociedad o el profesional en diversas áreas), así como las políticas educativas que aseguran su implementación y desarrollo, en consonancia con la visión de mundo que predomina en la actualidad. En otras palabras, el currículum está vinculado a la ideología y a la implementación de procesos investigativos orientados a generar nuevos contenidos de enseñanza-aprendizaje en los planes de estudio universitarios (Apple, 1997), de modo que lo que debe enseñarse responda tanto a realidades locales (problemáticas, análisis ocupacional y funcional, saberes previos, condiciones y ambientes de aprendizaje, entre otros) como a contextos científicos globales, con el propósito de articular el saber teórico con las particularidades del entorno.

La cuestión sobre qué debe enseñarse en las escuelas y universidades para la formación de los jóvenes, tanto para la vida adulta como profesional (Ortíz y Sánchez, 2020), continúa vigente, dadas las condiciones sociales y económicas que atraviesan la existencia humana. Entre quienes se ven afectados, se encuentran muchos jóvenes que han depositado en la educación la posibilidad de desarrollarse plenamente en un mundo marcado por la incertidumbre, la cual suele imponerse sobre los ideales y las utopías. Como señalan Ortíz y Sánchez (2020), la humanidad ha acumulado formas de sentir y actuar a lo largo de la historia que deben incorporarse a este nuevo mundo en construcción: «Nuestra vida es una configuración conceptual-comprensiva» (p. 67).

No obstante, para construir diseños curriculares es necesario llevar a cabo procesos de consulta con diversos sectores del país, como la Iglesia, artistas, docentes, economistas, políticos y representantes de la sociedad civil, dentro del campo de la socialización. Estas consultas deben permitir perfilar un tipo de ciudadano como resultado de la naturaleza reflexiva de la modernidad (Tedesco, 2017).

A partir de esta controversia en el ámbito académico (dado que muchas personas podrían no estar de acuerdo, en función de las prácticas históricas que configuran sus concepciones pedagógicas y sociales), el manuscrito está organizado sobre la base de la epistemología del currículum procesual y crítico, con el propósito de abordar la problemática de la negación de la identidad (indígenas, afrodescendientes, mujeres, campesinos, trabajadores, entre otros) y la pertinencia educativa generada en el contexto de la sociedad salvadoreña y latinoamericana (esta última en su génesis: Hispanoamérica), como resultado de los cambios producidos en el campo de la educación y la enseñanza propiamente dicha.

Está dividido en dos partes, las cuales corresponden a estudios e investigaciones realizadas en el campo

del currículum, sus principales teorías y modelos curriculares alternativos relacionados con procesos pedagógicos que promueven el pensamiento autóctono, respaldado por la participación de diversos sectores del país.

La primera parte describe la tendencia de los modelos curriculares dominantes (en especial el técnico), sus argumentos principales para abordar la problemática de la selección de contenidos de enseñanza-aprendizaje, así como sus contradicciones y configuraciones respecto a las formas de penetración en las distintas áreas del conocimiento. Esto se realiza a partir del análisis de Carlos Martínez Durán (médico, cirujano guatemalteco y Ministro de Educación entre 1966 y 1970) en su tesis doctoral titulada *Libertad y democracia*, presentado en 1949 (Carrera, 2022); de Encarna Bas (como se citó en Kemmis *et al.*, 2008), en su exposición sobre la educación y los intereses de los jóvenes; de Grundy (1998), en relación con la materialización de la pedagogía crítica; y de Tedesco (2017), en torno a la enseñanza en la sociedad del conocimiento, el ensayo expone la naturaleza del currículum procesual (Stenhouse, 1998a, 1998b; Elliott, 2000; Pinar, 2014) y del currículum crítico (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis *et al.*, 2008; Kemmis *et al.*, 2013; Kemmis, 2014), así como los posicionamientos que sostienen algunos científicos respecto a los planes de estudio, su tendencia a la actualización y un análisis detenido de las prácticas curriculares desarrolladas en las universidades.

La segunda parte, es un recorrido breve e histórico sobre el pensamiento de algunos pedagogos (Gaos, 1939; Freire, 1967, 1970, 1992, 1996; McLaren, 2012; Giroux, 2019; Picardo, 2016, 2017, 2023) que han reconocido la necesidad de garantizar pertinencia al conocimiento sobre los *olvidados*¹, la apertura a la pedagogía crítica, su posibilidad de desarrollarla en las prácticas educativas y una fuerte tendencia a examinar su adhesión a la problematización, la vocación-compromiso a favor de una educación inteligible.

Tendencia pedagógica de los modelos curriculares

Las categorías del currículum educativo se basan en las construcciones de Habermas (1998) sobre el conocimiento dominante en la investigación, la cultura, la administración y la pedagogía-educación, entre otros campos. «Las formas más elevadas y puras de placer han de experimentarse en la racionalidad» (p. 24). Aunque la esfera del conocimiento desarrollado por la humanidad es evolutiva, participar en una comunidad racional determina el interés por el conocimiento y la acción humana. En pocas palabras, una persona, independientemente de su profesión, se integra a la vida sobre la base del conocimiento y de una determinada actividad, lo cual, en última instancia, caracteriza los procesos racionales humanos.

¹ Olvidados es un término que describe la posición social y de oportunidades de desarrollo de los indígenas, los campesinos, los afrodescendientes, la condición de las mujeres como gestoras de su desarrollo frente al mundo patriarcal, los trabajadores y oprimidos que no pueden alzar su voz, que se les ha negado el derecho de pensar, dentro del campo histórico de la educación, la política, la ciencia, la economía y la cultura.

Más allá de estos planteamientos, Habermas (1998) señala que los intereses humanos tienen implicaciones cognitivas, expresadas de forma técnica, práctica y crítica, mediante las cuales el conocimiento se orienta y se configura de acuerdo con los propósitos que los sujetos pretenden alcanzar o necesitan para organizar su actividad.

Se trata de tipos de conocimiento que estructuran el saber en la sociedad y, por supuesto, forman parte de la teoría curricular en tanto organización de la enseñanza escolar y universitaria. Los intereses constitutivos apelan a formas específicas de actuar y de filosofar. En esta teoría de Habermas (1998) se propone desarrollar la correlación teórica entre interés y conocimiento, asumiendo una racionalidad que se expresa en el saber hacer (técnico), el saber deliberar (práctico) y el saber emancipar (crítico). Desde una perspectiva epistemológica, se trata de fundamentar racionalmente el currículum, cuya construcción y reconstrucción obedece a posturas que oscilan entre la dominación y la emancipación.

Con el término «interés constitutivo», según Bazán (2008), se hace referencia a «orientaciones generales o estrategias de conocimiento que guían los distintos tipos de investigación, esto es, diversos modos de acercarse a la realidad para conocerla, comprenderla y transformarla» (p. 53). Así, tal como plantea Grundy (1998), el interés técnico se orienta al control, el práctico (o procesual) a la comprensión y el crítico (o emancipador) a la transformación del mundo de la vida en el aula. De acuerdo con esta especificación, se reconocen tres teorías curriculares, cada una con categorías que expresan sus implicaciones en el diseño y desarrollo del currículum.

La teoría técnica (modelo técnico) se basa en la noción conductista de configuración de la mente, entendida como una actividad directamente observable mediante la demostración y la experimentación. Sostiene que la enseñanza es un proceso de instrucción, sistematización y aplicación de la ciencia, orientado por el desarrollo de habilidades, destrezas y hábitos, a partir de los cuales se seleccionan los objetivos y contenidos didácticos. Este enfoque tiende hacia el saber hacer, con una dirección del proceso didáctico cada vez más organizada y enfocada en generar las mejores condiciones de aprendizaje para alcanzar las metas educativas.

De acuerdo con Wilson y Meyers (2000), la enseñanza constituye un proceso de programación didáctica general y disciplinaria, guiado por objetivos generales y operativos de formación, precisado por un sistema de control que busca verificar la efectividad de la enseñanza y los aprendizajes logrados. El saber hacer representa, en consecuencia, la cualificación de capacidades técnicas basadas en los conocimientos previos identificados por el docente, «necesarios para la adquisición de determinados aprendizajes y cuáles son las modalidades de evaluación de resultados conseguidos» (Santoianni y Striano, 2006, p. 21).

Aunque, en su origen, la tecnificación de la educación había comenzado en el siglo XIX, fue hasta 1949 cuando apareció la primera edición de la obra de Ralph Tyler (1973), titulada *Principios de*

currículo, la cual planteaba la necesidad de trabajar pedagógicamente en función de los objetivos, como directrices para generar experiencias de aprendizaje mediante el uso efectivo de métodos de enseñanza individualizados y socializados. Estos métodos debían articularse a través de la integración de objetivos, contenidos y procesos de evaluación.

Hilda Taba, siguiendo la orientación de Tyler, evidenció que el binomio educación-empleo debía constituir el escenario sobre el cual se reconstruyeran los objetivos de aprendizaje, de modo que el futuro ciudadano pudiera desarrollarse integralmente en esa dinámica de reconstrucción de saberes, orientada hacia la formación de habilidades técnicas y valorativas.

En su obra *Elaboración de currículo: teoría y práctica*, publicada en 1962, Taba (1987) señaló que los sistemas curriculares se alejaban de la eficiencia, una dinámica que debía consolidarse tanto en el aula como en la aplicación curricular del pensamiento técnico, el cual resulta determinante para ejecutar proyectos educativos dirigidos a la transformación de la sociedad industrial. En la Universidad de Chicago, propuso una dinámica pedagógica destinada a integrar los grupos sociales y étnicos al currículum, reconocer la historia, las aspiraciones ciudadanas y laborales, y orientar los procesos didácticos con base en las diferencias individuales dentro del marco de dicha sociedad.

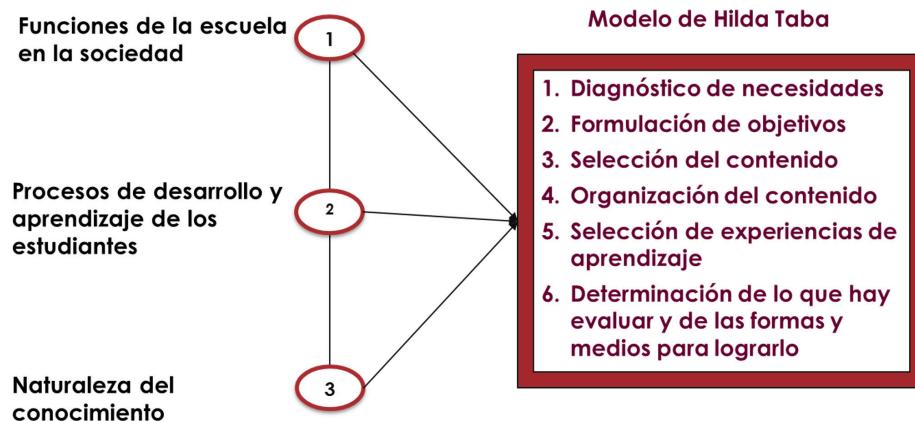
En la reorganización del currículum de Estudios Sociales, planteó la necesidad de una formación en valores que incorporara al estudiantado en el análisis de la sociedad estadounidense, su evolución y sus perspectivas contemporáneas, de modo que la comprensión científica y la aplicación de tecnologías en el ámbito laboral representaran las bases para determinar los aprendizajes significativos en el campo de las ciencias sociales. Para ella, un aprendizaje solo podía considerarse efectivo si se lograba a través del método de proyectos, los cuales debían girar en torno a las necesidades del mundo industrial y a la capacidad integral de los recursos humanos; una capacidad que debía ser explorada conscientemente por las autoridades ministeriales (educación, salud, empresarios, entre otros) a fin de partir de necesidades concretas para orientar el rumbo de la educación.

Las secuencias de enseñanza-aprendizaje trascienden las formulaciones planteadas por Tyler. Un aprendizaje se considera efectivo cuando puede evaluarse mediante una métrica basada en objetivos claramente definidos y alineados con una orientación práctica y útil en función del mercado laboral y del análisis ocupacional, el cual debe ser diagnosticado por cada carrera universitaria a fin de determinar su vigencia.

En este sentido, el modelo propuesto por Hilda Taba se estructura a través del diseño instruccional, tipificando las funciones que deben cumplir la escuela y la universidad dentro de la sociedad, dado que ninguna institución puede operar sin definir su visión y misión, su pensamiento estratégico para alcanzarlas y, especialmente, la naturaleza del conocimiento que ha de ser transmitido mediante la educación.

La Figura 1 muestra el modelo de Hilda Taba y las secuencias de enseñanza-aprendizaje, consideradas como referentes para la tecnificación de los saberes.

Figura 1
Modelo de Hilda Taba



Fuente: elaboración propia en cuanto a organización de componentes curriculares.

Aunque estas secuencias comiencen con un diagnóstico de necesidades, Hilda Taba examinó detenidamente los procesos de desarrollo y aprendizaje del estudiantado, situando a la psicología y la antropología como disciplinas de referencia para analizar cómo ocurre el proceso de aprender, la activación de la estructura mental y la manera en que estos procesos deben representarse mediante «redes neuronales artificiales que simulaban el real funcionamiento de las redes sinápticas cerebrales» (Santoianni y Striano, 2006, p. 49).

En este sentido, los contenidos deben reforzar la naturaleza del conocimiento, ya que la ciencia que se transmite ha de involucrar los contextos en los que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, rechazando toda forma de dogmatización científica en la práctica educativa (García, 2007).

Los contenidos de enseñanza-aprendizaje son de carácter obligatorio. El conocimiento se adquiere cuando el estudiante desarrolla habilidades y destrezas previamente establecidas en los programas de estudio. Todo lo que se prescribe debe cumplirse. Los saberes del profesorado resultan determinantes si están alineados con los lineamientos curriculares y con las políticas gubernamentales que orientan el desarrollo de la sociedad.

Por ello, las tareas deben asumirse como referentes de experiencias de aprendizaje, ya que constituyen la evidencia sobre la cual se fundamenta la evaluación, así como los sistemas de control que resultan

relevantes en el conocimiento educativo determinado por los programas de estudio y por la transmisión de saberes, producto de la formación académica del docente.

Se trata de correlaciones de los componentes del currículum², a lo que Tyler (1973) denominó como diseño instruccional. En concomitancia, el currículum como programa de estudios implica asumir una visión pragmática de los conocimientos que deben incorporarse en el escenario de las aulas, tanto presenciales como virtuales, con el propósito de que los objetivos operativos garanticen una organización determinada de prácticas utilitarias orientadas al desarrollo de hábitos y habilidades requeridas en el contexto del mercado laboral nacional y global. Se trata, en efecto, de una forma de orientación vocacional que prepara a la juventud para el trabajo, cometido cuya responsabilidad recae en la universidad como institución formadora.

Un objetivo será considerado operativo si los verbos utilizados son observables y pueden verificarse mediante una técnica de evaluación, situada en el ámbito de las capacidades requeridas, cuya confiabilidad se asegura a partir de sus componentes: conducta observable, contenido de enseñanza-aprendizaje, condiciones de ejecución y criterios de aceptación.

En consecuencia, el currículum concebido desde la modelación técnica (por objetivos y por competencias) constituye, al mismo tiempo, una prescripción de carácter jerárquico que desciende desde los niveles superiores de toma de decisiones hacia los niveles de implementación. Este enfoque determina los contenidos de enseñanza-aprendizaje, la manera en que debe abordarse el conocimiento y los valores, los recursos a utilizar, los sistemas de evaluación y la especificidad de una bibliografía actualizada.

En otras palabras, la visión del currículum, su reconstrucción y pertinencia están dinamizadas por personas expertas, quienes se encuentran facultadas para proponer y diseñar nuevos programas de estudio en concordancia con los avances tecnológicos y científicos vinculados a áreas consideradas relevantes para el trabajo.

Desde el enfoque psicológico, el currículum entendido como instrucción representa un proceso de transmisión de conocimientos con sus respectivas formas de abordaje, partiendo de la motivación, entendida como el acto de captar la atención del estudiantado, propiciar su concentración y memoria, para luego avanzar hacia la adquisición de conocimientos mediante estrategias didácticas efectivas.

En estos cruces, la evaluación se caracteriza por establecer medidas coherentes con los objetivos formativos, con el propósito de estandarizar el aprendizaje y determinar cuáles son las tareas más adecuadas para el desarrollo cognoscitivo, socioafectivo y psicomotor. El foco de atención de la psicología de la instrucción recae en la globalidad del proceso de aprendizaje, dado que este implica

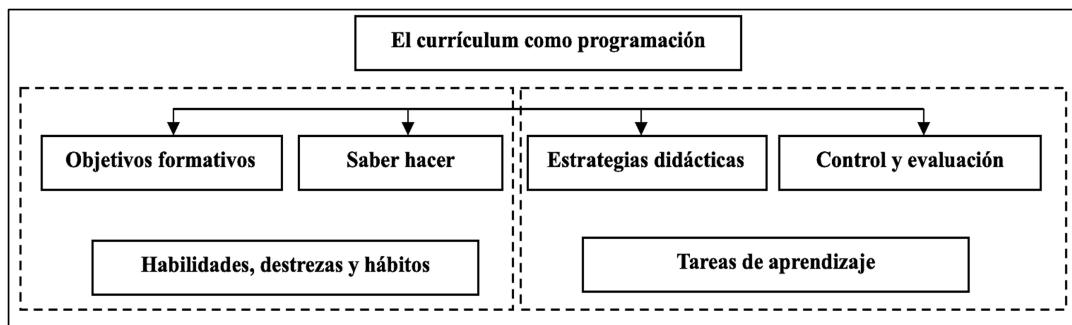
² Componentes del currículum: objetivos y competencias de aprendizaje, contenidos de enseñanza-aprendizaje, formas de enseñanza, metodología didáctica, actividades de aprendizaje, recursos (didácticos, virtuales, tecnológicos u otros), evaluación de aprendizaje y tiempo.

una relación entre emisor y receptor, acompañada de un *feedback* como práctica reiterada en la comunicación.

La Figura 2 muestra la asociatividad entre los componentes del diseño curricular de la teoría técnica y su apertura hacia los objetivos formativos (generales y operativos), sobre los cuales se determinan las tareas y estrategias necesarias para su consecución.

Figura 2

El currículum como instrucción



Fuente: elaboración propia a partir de las tesis presentadas por Santoianni y Striano (2006).

Entre 1970 y 1979, la tendencia técnica del currículum se fue ampliando hasta privilegiar los programas de estudio como sistema globalizador de objetivos y contenidos de enseñanza (Frauenfelder y Santoianni, 1997), representando así el saber técnico universal, basado en sistemas de evidencia empírica y en la fundamentación lógica de la programación educativa (Skinner, 1986).

Con el advenimiento del siglo XXI, la educación tecnológica «considera a la mente un tipo de calculadora electrónica secuencial, programable y que opera mediante símbolos» (Santoianni y Striano, 2006, p. 32), en el sentido de un procesador de información que activa la mente en términos de computadora, bajo mecanismos que operan sobre los procesos lógicos mentales, tales como análisis-síntesis, abstracción-concreción, inducción-deducción, nexos-relaciones, conceptos-definiciones, entre otros, de modo que puedan incidir en el desarrollo lingüístico-comunicativo del ser humano.

Estos modelos han sido respaldados por una comunidad de pedagogos (Bloom, 1980; Zarzar, 1994), quienes profundizaron en los objetivos y procedimientos para su diseño, con el fin de que la formación profesional se vinculara a sistemas de control y evaluación, situando la correlación de los componentes curriculares a través de las siguientes preguntas: ¿qué se pretende formar?, ¿qué se va a aprender?, ¿cómo se va a enseñar?, ¿qué harán los estudiantes?, ¿qué se utilizará para aprender?, ¿cuánto han aprendido los estudiantes?, ¿en qué tiempo aprenderán? Estas preguntas fueron (y continúan siendo)

referentes para establecer la lógica de los programas de estudio, estipular la duración de cada curso y su incidencia en la formación integral, en relación con los intereses económicos, políticos, sociales y culturales de la sociedad.

Hacia finales del siglo XX, aún prevalecía el conductismo como paradigma dominante, considerado capaz de explicar el comportamiento humano y de garantizar el aprendizaje mediante estímulos específicos y la reacción del estudiante. «El sujeto no aprende sólo a anticipar y transferir la respuesta, sino también a generalizarla y discriminarla, a inhibirla y a extinguirla, siempre en relación con las estimulaciones externas» (Santoiani y Striano, 2006, p. 13). En esta tendencia, el currículum fue diseñado (en forma de planes de estudio) sobre los cimientos de la psicología de la instrucción y la necesidad de aplicar las leyes de asociación estímulo-respuesta, como elemento indispensable del aprendizaje y de la inducción de respuestas cada vez más profundas e intensas, a medida que el estudiante avanza de los grados inferiores a los superiores.

Otras formas de concebir el currículum, dentro del marco propuesto por Tyler y Taba, están asociadas a los términos globalización e integración de materias y contenidos. Almenzar (1989) señalaba la importancia de globalizar las materias (o asignaturas) de acuerdo con las realidades, indicando que es ineludible enseñar mediante la percepción, el sincretismo y la esquematización, ya que el estudiante debe aprender a partir de totalidades pedagógicas que le permitan ampliar su pensamiento teórico-práctico desde los escenarios donde ocurre el aprendizaje.

La organización de los contenidos se vincula con sistemas pedagógicos integrados, asumidos por diversas áreas del saber en un escenario común (aula, prácticas experimentales, procesos de observación, entre otros), en el que confluyen perspectivas de docentes de distintas especialidades, cuyo desafío es eliminar la parcialidad del conocimiento. En este sentido:

Si la universidad no brinda una formación que permita articular disciplinas y desarrollar habilidades para el trabajo, por la inexistencia de espacios curriculares integradores, habrá abandonado a su suerte a los estudiantes en la responsabilidad de la síntesis e integración de esos conocimientos. (Di Russo, 2023, p. 173).

Básicamente, se trata de procesos reconstructivos del currículum que, según Taba (1987), implican atender las necesidades de aprendizaje a partir de un análisis global de la organización de los contenidos de enseñanza, considerando su pertinencia contextual y la búsqueda de eficacia y eficiencia determinadas por criterios administrativos.

Esta agenda curricular se materializó en países como Estados Unidos, Alemania, España e Inglaterra cuando se intentó declarar la homologación de los programas de estudio con el propósito de establecer estándares sobre la formación profesional y el papel del microcurrículum, entendido como la operatividad de las decisiones políticas y el control de las prácticas educativas (Pinar, 2014), junto

con una inexorable flexibilidad de los contenidos, ajustados a las necesidades, intereses y problemas del estudiantado, en correspondencia con las disciplinas académicas (Sacristán, 2015).

El currículum flexible se entiende como un sistema de apertura para incorporar otros contenidos a los sistemas de enseñanza, sin trastocar la obligatoriedad³ que determinan los estudios académicos, organizados por disciplinas o materias, y áreas integradoras. Si los estándares son claves en el proceso de homologación, entonces los programas de estudio no solo establecen dicha obligatoriedad, sino una determinación en los perfiles del profesional, los objetivos de una carrera y todo lo asociado con la construcción modeladora de un plan de estudio.

Para Pinar (2014), la flexibilidad del currículum no fue más que un referente discursivo, sin una racionalización pedagógica que evidenciara que el marco de su apertura debía entenderse como un proceso vinculado a la libertad de cátedra o a la autonomía profesional, supeditado a la investigación educativa, en tanto evaluación o diagnóstico curricular concebido como entrada o *input* para realizar adecuaciones pedagógicas según los contextos en los que se desarrollan los aprendizajes. A pesar de ello, la flexibilidad constituye un reconocimiento de la dosificación educativa en cuanto a la identificación de conocimientos o experiencias previas, sin que esto implique alteraciones en los programas de estudio concebidos como currículum, dentro del marco de universalización del positivismo.

El notable interés que suscitan los modelos curriculares técnicos se evidencia cuando, en muchos países de América Latina, estos se posicionaron como el único referente sobre el cual se articulaban las prácticas profesionales relacionadas con la modificación de los planes de estudio, su estructura modeladora y la malla curricular de las carreras universitarias. Se comprendía que, al modificar el diseño curricular, también se generaban cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en la formación profesional, de acuerdo con los perfiles establecidos por cada plan de estudio.

Todo ello representó una tradición consolidada por los ministerios y universidades para retroalimentar las prácticas educativas exitosas, brindar sustento a la proyección social y, de manera prioritaria, fortalecer la investigación científica como dinamizadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la formación profesional en las distintas carreras universitarias.

El modelo de proceso del currículum, según la concepción de Lawrence Stenhouse

Redefinir el currículum con la participación del profesorado ha representado uno de los aportes más significativos de Stenhouse (1998a), dada la necesidad de evaluar las prácticas educativas a partir de la

³ La obligatoriedad de los contenidos de enseñanza-aprendizaje establecen los conocimientos mínimos (establecidos en los programas de estudio) que debe aprender un estudiante universitario, independientemente de su contexto socioeconómico y ubicación geográfica. Constituye un requisito de desarrollo de las prácticas educativas para determinar la efectividad de los programas de estudios y certificar los aprendizajes (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024)

investigación-acción en escenarios específicos. La transformación de la educación en el Reino Unido no podía concebirse sin una valoración de lo que ocurre en el aula, de los estilos y formas de aprendizaje, sin el reconocimiento de las capacidades y valores de los estudiantes en niveles anteriores, sin considerar la preparación académica y el ejercicio profesional de la docencia, la coherencia y contextualización de los programas de estudio, ni sin un diagnóstico curricular en todas sus dimensiones.

John Elliott (2000), seguidor de Stenhouse y colaborador en el *Humanities Curriculum Project* (Proyecto Curricular de Humanidades), indicó que la transformación del currículum es, al mismo tiempo, una transformación de la mente del estudiante, un principio inalienable en la relación entre currículum y contexto, así como en la construcción pública del conocimiento. Cuando Stenhouse asumió dicho proyecto (entre 1967 y 1972) en la Universidad de East Anglia (Research Park, Norwich, Reino Unido), sistematizó las principales tesis de un modelo práctico, al que denominó currículum procesual-deliberativo. Este modelo enfatiza que la educación no puede estar supeditada a la racionalidad técnica ni a lo que se conoce como diseño instruccional, planteado por Ralph Tyler (1986), sino que debe orientarse al desarrollo de la deliberación como alternativa para transformar el currículum desde la práctica educativa, lo que implica reflexionar sobre los objetivos y modificar sustancialmente las circunstancias en las que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el *Humanities Curriculum Project*, Stenhouse (1998b) planteó que el currículum es una tentativa generosa de comunicación de una propuesta pedagógica, traducida al ámbito de la práctica educativa mediante la reflexión y la acción sometidas al escrutinio crítico. El currículum debe ser repensado por el profesorado en el contexto del aprendizaje, proporcionando oportunidades para que su formación académica se oriente hacia la investigación desde la práctica. Solo quienes enseñan conocen las necesidades del estudiantado, por lo que el cambio curricular debe diagnosticarse y sistematizarse desde la práctica educativa, considerando que el docente se convierte también en aprendiz y emprende la búsqueda del conocimiento a través de la investigación-acción y todo lo que implique desarrollar procesos heurísticos.

Esa conversión del docente en aprendiz permite establecer condiciones pedagógicas adecuadas para transformar la educación, entendida como un compromiso orientado a la formación profesional desde el contexto en que se desarrolla. Este compromiso implica, de manera indisoluble, una respuesta a preguntas como: ¿qué cultura debe enseñarse?, ¿cuál es el carácter ético de los profesionales que deben formar las universidades?, ¿hacia dónde orientar la innovación educativa?, ¿se promueve un currículum democrático?, ¿se integra la teoría y la práctica más allá del saber hacer?, ¿son los docentes constructores del currículum y productores de conocimiento?

La última de estas preguntas ha motivado debates más o menos constantes en las universidades latinoamericanas (Sanz *et al.*, 2003; Torres, 2021), en los cuales muchas de las discusiones han girado en torno a la preparación académica del profesorado, en relación con su capacidad de convertirse

en observador de su propia práctica (Colom y Núñez, 2001; Turner, 2015), reflexionar sobre ella y ser consciente de que los argumentos utilizados para modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre estarán mediados por teorías filosóficas que condicionan su forma de pensar, sentir y actuar, y que enmarcan sus tradiciones pedagógicas.

Elliott (2000) expone, con cierta profundidad filosófica, una crítica sobre la autorreflexión, referida específicamente a las teorías que inciden en el profesorado respecto a sus prácticas educativas, la orientación de esa reflexión y los episodios (es decir, las experiencias) que se producen mientras se desarrolla el currículum en acción. En otras palabras, el pensamiento docente está condicionado por las teorías dominantes del saber científico y por los conocimientos oficiales (legales) establecidos por los Estados, dadas las condiciones de hegemonía del positivismo en diversas áreas científicas y académicas, lo cual conlleva cierto grado de estandarización y universalización del conocimiento.

La construcción del currículum es un proceso colectivo de reflexión sometido a escrutinio crítico, en el cual se examinan «las relaciones existentes entre el conocimiento profesional y la ética profesional» (Elliott, 2000, p. 93), una convergencia entre dos categorías que buscan transformar el currículum desde la práctica educativa y desde la adopción del rol del profesor-investigador. Se trata de una visión deliberativa acerca de cómo concebir el currículum y la investigación educativa. «Cuanto mayor sea la comunicación entre profesionales acerca de lo aprendido por cada uno, más se incrementará y enriquecerá el bagaje común de conocimientos profesionales» (Elliott, 2000, p. 93).

Stenhouse (1998b) visualizaba que el *Humanities Curriculum Project* implicaba un desarrollo profesional vinculado al conocimiento de las posibilidades disponibles para todo tipo de profesión, orientado al trabajo en comunidades pedagógicas para promover un currículum democrático, enlazar la teoría con la práctica en el campo de la experimentación y la invención; es decir, un proceso curricular situado en el contexto, en la medida en que se respete la autonomía del profesorado para provocar deliberadamente constructos teóricos y científicos sobre el papel de la investigación educativa en la comprensión y resolución de problemas que resulten pertinentes a sus juicios prácticos.

De acuerdo con su posición sobre la autonomía docente, Stenhouse solicitaba a los teóricos de la filosofía, a los académicos y a los pedagogos en general respeto por el pensamiento educativo del profesorado, dado que su misión no ha consistido únicamente en concebir, desde la práctica, una forma de hacer ciencia de la educación, sino también en «ordenar todas las ideas en relación con los problemas que plantea la práctica» (Elliott, 2000, p. 267). De ahí que el *Humanities Curriculum Project* se constituyera en una praxiología orientada a unificar la comprensión del desarrollo curricular con la interpretación y los juicios reflexivos que el profesorado pueda emitir para transformar la educación desde la práctica educativa.

La praxiología implicó, en el ámbito del currículum, «estrategias hipotéticas para llevar las ideas a la

práctica» (Elliott, 2000, p. 269), a fin de que el profesorado pudiera dar sentido tanto a los programas de estudio como a los juicios prácticos que configuran el currículum y permiten mejorar las prácticas educativas. La praxiología es, por tanto, una vía para iniciar el cambio curricular desde la perspectiva de Stenhouse (1998a), quien ubicaba el diálogo colectivo en el centro de la toma de decisiones, argumentando que el docente debe ser comprendido como aprendiz en el marco de su profesionalidad y responsabilidad frente a los procesos de reforma. «No es posible el desarrollo del currículum sin el desarrollo del profesor. [...] Los docentes no son sencillamente medios de instrucción para mejorar la enseñanza» (Stenhouse, 1998b, p. 106); constituyen el pensamiento pedagógico transdisciplinar necesario para abordar los problemas subyacentes que se derivan de la formulación de objetivos y competencias de aprendizaje, como si esta modificación bastara para transformar de manera sustantiva la formación profesional comprometida.

Al cuestionar los lineamientos curriculares establecidos por el Schools Council (England and Wales), Stenhouse propone la praxiología como un sistema de currículum hipotético, vinculado al concepto de comprensión de los actos humanos y al significado del criterio de proceso, como alternativa al modelo conductista de educación centrado en la relación medios-fines.

Básicamente, se trata de apelar al conocimiento como base para la deliberación práctica y la reflexión docente en torno a la mejora de la enseñanza, entendida como fuente y fundamento del profesor-investigador. Este movimiento surgió como una respuesta significativa a la necesidad de comprender al docente como aprendiz, evaluar su enseñanza desde la investigación, valorar su formación académica y su compromiso por transformar el mundo del estudiantado, tratarlos como personas y fomentar el respeto por su forma de pensar, sentir y actuar.

Para Tórres (1988), la deliberación práctica constituye una forma de investigación educativa orientada a la mejora de la enseñanza desde la primacía del conocimiento del profesorado, ayudándole a «desvelar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan las praxis [...]» (p. 17), las cuales condicionan los actos de reflexión y determinan la orientación de las prácticas educativas. En ese sentido, «el objeto de la investigación consiste en desarrollar una reflexión atenta con objeto de fortalecer el juicio profesional de los profesores» (Stenhouse, 1998a, p. 175). Se trata, entonces, de una apuesta por la auténtica profesionalidad, ya que su fundamento radica en cualificar al profesorado no solo en el conocimiento disciplinar y pedagógico, sino también en la legitimación de una concepción educativa capaz de generar teorías y explicaciones racionales sobre lo que ocurre en el aula y sobre los procesos de innovación pedagógica que allí se gestan.

En su obra *Controversias entre las pedagogías*, Jennifer Gore (1996) destaca la reestructuración de la práctica en la formación del profesorado, señalando que las instituciones educativas adoptaron el concepto de enseñanza reflexiva como una política de verdad, con el fin de llegar, de forma consciente, a escenarios educativos más justos y equitativos. Desde su experiencia en la Universidad de Newcastle,

en Nueva Gales del Sur (Australia), subrayó la necesidad de que las prácticas educativas se actualicen en torno a la enseñanza reflexiva (autobiografías, estudios etnográficos, estudios de caso, investigación-acción, seminarios y congresos con estudiantes), de manera que el currículum real funcione como referente para la transformación del currículum oficial, garantizando un poder disciplinario a través del trabajo en equipo como base para la reconstrucción de modelos pedagógicos.

Conviene señalar que los juicios del profesorado en la reconstrucción del currículum deben fomentar, al mismo tiempo, una enseñanza reflexiva con el estudiantado (Gore, 1996) y un diálogo entre los equipos docentes para cuestionar conscientemente los fines educativos, los libros de texto, los lineamientos curriculares y toda acción política que se impone como mandato en función de la racionalización docente y de las realidades en las que transcurre la vida.

Ante este panorama, la propuesta de Stenhouse resulta particularmente significativa, ya que la praxiología a la que hacía referencia pone en evidencia dos vías: a) La enseñanza, entendida como entrenamiento e instrucción, relacionada con los procesos de conocimiento propiamente dichos; y b) La ética, concebida como práctica de la virtud y del desarrollo personal, vinculada con la inducción y la iniciación, sin la cual el conocimiento puede derivar en arrogancia y desprecio hacia los estudiantes, el profesorado y la sociedad en general.

En suma, el modelo deliberativo propuesto por Stenhouse implicó una transición desde un diseño curricular basado en objetivos hacia uno centrado en procesos, pasando de lo rígido, lo autoritario y lo repetitivo, a lo necesario, flexible, incierto, autoevaluable y comprensible, de tal modo que se propicia una interacción mutua y de confianza entre docentes y estudiantes (García *et al.*, 2017), contribuyendo, a través de un diálogo sincero, al aprendizaje, que solo puede ser generado por el currículum real (Sacristán, 2015), como una alternativa para transformar la enseñanza en función de los cambios sociales, psíquicos, emocionales y cognitivos que experimenta el estudiantado.

Construcción del currículum crítico como lo visualiza Stephen Kemmis

Conjuntamente con Wilfred Carr, Kemmis examinó los constructos de la teoría crítica a la luz del currículum, tomando como referencia la figura del profesor-investigador y la concepción de la investigación-acción crítica. Nacido en Sídney (Australia), sociólogo y pedagogo, ha sostenido posturas críticas en torno a la enseñanza y al descubrimiento del problema central del currículum: a) Las relaciones entre la teoría y la práctica; y b) Las relaciones entre el individuo y la sociedad (Kemmis, 2008). Consideraba que la investigación-acción debía ser colectiva, en la medida en que buscara explorar el conjunto de prácticas sociales y políticas que limitan el conocimiento público, sin omitir el análisis de las desigualdades inscritas en las relaciones sociales desde las teorías sociales existentes.

Esta orientación también fue desarrollada por Bas (como se citó en Kemmis *et al.*, 2008), quien

planteaba que «cuanto más avanza la maquinaria del pensamiento hacia la sumisión de lo existente, más se limita a su producción ciega» (p. 18). Es decir, una educación renovada debe asignar al currículum un papel destacado, en el que la capacidad del profesorado ocupe un lugar relevante para romper con la razón dominante, que reduce el acto de conocer a una simple exploración o comprensión de la realidad. Un currículum que se sostiene sobre los principios de autodeterminación, codeterminación y solidaridad no solo constituye una herramienta para orientar los planes de estudio, sino que también se presenta como una alternativa para formar profesionales y ciudadanos conscientes y reflexivos, capaces de transformar el mundo en que vivimos mediante la producción de conocimientos orientados por un pensamiento autónomo, crítico y comprometido con la justicia.

En *Teoría crítica de la enseñanza* (1988), se desarrolla con profundidad el contenido filosófico de la educación en sus distintas dimensiones, destacándose los criterios vinculados con la ciencia aplicada, el rol del profesor-investigador, la práctica y la crítica, como racionalidades predominantes en el campo del currículum y la investigación. De forma explícita, Carr y Kemmis señalan que en los capítulos 6 y 7 se expone la alternativa pedagógica de la ciencia crítica, indicando que la investigación-acción tiene una base dialéctica, una orientación política a favor de las mayorías y una vocación emancipadora que supera el reduccionismo, el determinismo y la cosificación.

Asimismo, en *Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, obra publicada en 1994, Kemmis aborda de forma holística el significado del currículum a la luz de los intereses constitutivos del saber propuestos por Habermas. Plantea que el currículum requiere una racionalidad crítica, asociada a una realidad ideológica construida socialmente y guiada por opciones valorativas. A partir de la propuesta de Stenhouse sobre el profesor-investigador, Kemmis propone en su lugar las comunidades autorreflexivas, entendidas como colectivos de trabajo presenciales y en red, que favorezcan el intercambio de conocimientos y experiencias orientadas al pensamiento crítico, la resolución de problemas y la transformación de los espacios culturales, tanto en el aula como en la sociedad en general.

El currículum posee una dimensión política, en tanto valora la historia e interpreta la cultura actual desde el enfoque de la investigación-acción crítica. Por ello, demanda «la participación de la escuela en la vida de su comunidad y la de la comunidad en la escuela» (Kemmis *et al.*, 2008). Esta participación tiene una doble perspectiva: por un lado, están quienes investigan desde la acción, organizados como comunidades autorreflexivas que promueven un currículum orientado a los marginados (quienes repreban, son reprochados, menospreciados, ignorados, etiquetados como mediocres, terminados, ignorantes, afrodescendientes, indígenas, entre otros); y por otro, se conjugan principios y preceptos destinados a reconstruir los planes de estudio mediante procesos de negociación entre los actores implicados en el cambio curricular.

En las comunidades autorreflexivas, Carr y Kemmis (1988) proponen que su misión consiste en enfrentar los desafíos de la alienación del estudiantado, visibilizar a los grupos sociales marginados

por lo cotidiano y por las políticas hegemónicas, de modo que se promueva una racionalidad justa, con un discurso que ilustre y organice objetivos y prácticas orientadas a transformar la educación. Esto se basa en el reconocimiento de que la enseñanza no está destinada únicamente a personas talentosas o superdotadas; la educación debe ser autóctona en tanto emancipadora, sin negar los avances tecnológicos (como la virtualidad, las redes sociales y las aplicaciones), pero estableciendo un nivel de compromiso con la transformación de un mundo que, en muchos casos, vive de espaldas a la sociedad (Bazán, como se citó en Kemmis *et al.*, 2008).

Por ello, el acto de conocer debe entenderse como una construcción interactiva del aprendizaje, en la medida en que involucre al estudiantado con su realidad social (que no se limita a lo económico), una realidad sujeta a reconstrucción (Kemmis *et al.*, 2008), con el fin de identificar las impregnaciones ideológicas que emergen del conocimiento científico del proceso educativo como práctica social.

Conocer es un acto de libertad, no una imposición ni una manipulación para ser asumida de manera inconsciente. Este conocimiento, que es libre, también posibilita al profesorado convertirse en constructor de realidades educativas, y sirve de base para la alegría, como expresión de oposición frente a la mentira. Martínez (2018) fundamenta este acto de conocer desde la perspectiva de un currículum capaz de vincularse con las realidades de los pueblos, realidades que enfrentan a diario, pero ante las cuales la universidad debe responder como una institución que vela por la cultura y la libertad. Se trata de un cimiento fundado en el pensamiento y el sentimiento de América, en sus luchas y contradicciones, pero, sobre todo, en el surgimiento de un currículum que ofrezca luz a través del conocimiento:

No hay luz sin libertad, no hay alegría sin libertad, no hay ternura sin libertad, no hay amor sin libertad... Donde digan opriime, diremos libertad; donde digan destruye, diremos libertad; donde digan miedo, diremos libertad; donde digan muerte, diremos libertad. (p. 85).

Desde 2007, Kemmis ha desarrollado diversas investigaciones sobre el currículum en Australia, Inglaterra y Estados Unidos. En la obra *Changing Practices, Changing Education* (Kemmis *et al.*, 2013), los autores destacan la importancia de ayudar al profesorado a reimaginar su labor de enseñar, aprender y liderar más allá de las prácticas tradicionales del aula. Sostiene que las decisiones sobre la estructura del diseño curricular deben implicar la transformación del cuerpo docente y de los fundamentos filosóficos, epistemológicos, socioantropológicos, psicológicos y pedagógicos, con el objetivo de generar compromisos profesionales con la sociedad mediante procesos de investigación-acción crítica.

En el proyecto *Australian Research Council-funded Discovery Project: Leading and Learning – Developing Ecologies of Educational Practice* (Kemmis, 2013), subraya la relevancia de una modelación docente articulada a la utopía del currículum, entendida desde una perspectiva interdisciplinaria y dialéctica.

La interdisciplinariedad constituye una visión dialéctica que integra conocimientos provenientes de diversas áreas para la creación de nuevos saberes, con la finalidad de presentarlos de «forma relevante social y culturalmente, centrándose en problemas que requieren respuestas globales, propiciadas por la contribución de distintos campos del saber» (Sacristán *et al.*, 2015, p. 21).

A diferencia de Stenhouse y Elliott, para Kemmis lo relevante desde una dimensión social es la creación de discursos y prácticas de resistencia, que sometan a juicio crítico el desarrollo de los programas de estudio, con el fin de enfrentar el criterio de apertura del currículum en acción. Esta apertura busca flexibilizar la enseñanza, dosificarla y abordar, dialécticamente, las:

Prácticas distorsionadas por razones sistémicas, así como sugerir el tipo de acción social y educacional que permitiría eliminar dichas distorsiones. Además, y aunque sea el investigador quien propone esas teorías, estas no se ofrecerán como proposiciones "dadas externamente" y "científicamente verificadas", sino que son interpretaciones, solo pueden validarse en y a través de la autoconciencia de los profesionales dedicados a la práctica, bajo condiciones de diálogo libre y abierto. (Escobar, 2021, p. 24).

En 2008, Kemmis planteaba que el investigador educativo debía rastrear realidades y comprenderlas. Para él, la actualización curricular solo es posible en la medida en que se transforme el currículum en acción y se promueva, por un lado, la eliminación de sesgos ideológicos en los programas de estudio y, por otro, una enseñanza basada en la verdad, que fomente el pensamiento crítico y el discurso de resistencia construido desde la misma dinámica del currículum en acción.

En su ensayo *Reflexiones en torno al problema de la transición escuela y sociedad*, Kemmis (2014) señala que la educación debe ocuparse de adoptar una postura crítica, con el propósito de formar ciudadanos y profesionales en sintonía con los problemas estructurales que afectan a la sociedad contemporánea.

Un currículum que no cuestione constituye una perspectiva pedagógica alejada de la comprensión y de su responsabilidad en la transformación de la sociedad. La educación no se reduce a enseñar contenidos mediante tareas académicas, como si ello, por sí solo, transformara el mundo de forma integral. No se trata únicamente de un acto de conocer promovido por debates, congresos o disertaciones. Implica desarrollar autoconciencia para reflexionar y modificar el mundo de las cosas.

El currículum debe concebirse como una estructura abierta que permita la creación de comunidades autorreflexivas que aprenden, preocupadas por la liberación del conocimiento y por el desarrollo de un lenguaje pedagógico orientado a la acción colaborativa (Kemmis *et al.*, 2008).

Desde esta perspectiva, el currículum crítico también interpela a la existencia de una institución educativa crítica que, a su vez, debe ser concebida como una colectividad dedicada a reflexionar sobre el mundo físico, intelectual y social. En otras palabras, esta noción de comunidad —como lo expresan

Kemmis *et al.* (2008)— debe ser genuina, constructora de un currículum orientado al entendimiento, a la acción informada y a los valores vinculados con la justicia social y el desarrollo crítico de la cultura.

Pedagogía crítica: educación y esperanza para los olvidados

En términos de emancipación, el reconocimiento y la visibilización de los sectores históricamente olvidados (campesinos, pueblos indígenas, afrodescendientes, sectores empobrecidos y marginados, estudiantes con dificultades de aprendizaje, entre otros) han sido prioridades de la pedagogía y del modelo curricular crítico. Desde sus orígenes (en tanto teoría crítica vinculada a la Escuela de Frankfurt), esta perspectiva ha estado asociada con la autonomía del individuo y con la necesidad de una sociedad que se libere del machismo, del capitalismo salvaje y, en particular, de la exaltación del talento humano en detrimento de quienes no han logrado triunfar en el ámbito académico.

La teoría crítica de la enseñanza (Carr y Kemmis, 1988) ha expresado una oposición al racionalismo de la Ilustración, que reproduce la dependencia del ser humano hacia los saberes técnicos, el pensamiento neoliberal, la sociedad de mercado y las competencias como expresión de una racionalidad instrumental. Asimismo, rechaza una educación limitada a la virtualización, desvinculada de los contextos sociales, centrada en el individuo aislado y promovida por una escuela segregadora.

En lugar de promover la racionalización técnica, esta corriente busca construir una pedagogía del compromiso, basada en la problematización del saber, fundamentada en una pedagogía de la vocación y una pedagogía de la compasión, concebidas como sistemas orgánicos centrados en el ser humano humillado y marginado.

Impulsada por movimientos sociales desde principios de la década de 1970, la teoría crítica consolidó una tendencia problemática dentro del pensamiento educativo, dada la necesidad de apelar a una pedagogía auténtica, construida desde lo identitario y enfocada en las clases subalternas como referentes primarios de su acción curricular. Esta visión constituye la expresión viva de que el compromiso del profesorado se asocia con acciones colaborativas.

La pedagogía crítica ha reivindicado el papel del sujeto en la educación, partiendo de experiencias didácticas transformadoras y de giros metodológicos en la investigación-acción, especialmente ante el contexto en el que muchas universidades han adoptado visiones alineadas con el pensamiento neoliberal (Gentili, 2011), negando así el legado del movimiento estudiantil surgido en América Latina entre 1914 y 1918: el Sur.

En busca de una pedagogía inquisitiva que aspire a convertirse en una educación comprometida, con una tendencia al rechazo de la pedagogía unilateral y del desprecio, se sostiene la idea de que toda acción humana orientada a enseñar asume el desafío de construir un currículum desde la práctica

educativa. Este currículum, basado en la investigación-acción crítica, debe plantear la necesidad de educar para el bien común, con una voz firme en la construcción de esperanza, la disminución de la injusticia, la reversión de la exclusión y la superación de la discriminación.

En torno a esta perspectiva, diversos pedagogos, filósofos, politólogos, entre otros, se han pronunciado como defensores de los olvidados, denunciando el engaño, el economismo tecnocrático y el redentorismo pedagógico, tal como lo advertía Gentili (2011). A finales del siglo XX e inicios del XXI, han surgido obras que marcan un giro en el pensamiento pedagógico como respuesta crítica frente a aquellas propuestas centradas exclusivamente en el saber técnico, en detrimento de una educación orientada al pensamiento crítico y a la compasión, por ejemplo:

- José Gaos y González-Pola (Gijón, 1900 – Ciudad de México, 1969) fue un filósofo crítico vinculado, de manera especial, con la creación de la pedagogía mexicana. Sostenía que la filosofía latinoamericana debía articularse, parecerse en cierto sentido a la griega, pero, sobre todo, tener la valentía de emprender la búsqueda de su propio pensamiento. En su obra *Antología filosófica: filosofía griega*, editada en 1939, Gaos expone las carencias de originalidad en la filosofía y de su sentido americanista, ambos confeccionados desde la academia y desde un reconocimiento casi universal de ideas y culturas importadas. Como consecuencia, plantea la necesidad de buscar a los pensadores latinoamericanos (pedagogos, biólogos, químicos, médicos, entre otros) y preparar condiciones sociopedagógicas que les permitan revolucionar la academia y generar un filosofar surgido desde las entrañas de la epistemología de los pueblos y del pensamiento decolonial, largamente silenciado junto con el arte y la literatura producidos en sociedades dominadas. Ese pensar latinoamericano comienza con preguntas como: ¿filosofía «americana»? y ¿cómo hacer filosofía? Aunque las respuestas puedan ser diversas y con enfoques distintos, Gaos invita a pensar por cuenta propia, a reflexionar sobre el horizonte humano mexicano y a construir una educación sustentada en la actividad práctica, entendida como un camino particular que se encarna en el acto docente y su articulación con la academia: la filosofía práctica.
- Paulo Freire (Recife, 1921 – São Paulo, 1997) fue un pedagogo problematizador, fiel defensor de los oprimidos y de una pedagogía crítica de inspiración cristiana, orientada a responder a los contextos de las prácticas educativas gestadas desde el lenguaje de la comprensibilidad y de la libertad, entendidas como categorías inalienables para aprender a pensar, desligadas de toda forma de manipulación. Entre sus obras más destacadas se encuentran: *Educación como práctica de la libertad* (1967), *Pedagogía del oprimido* (1970), *Pedagogía de la esperanza* (1992) y *Pedagogía de la autonomía* (1996), entre otras. Freire subraya la importancia de aprender a darle voz al desterrado, a aquel sometido a la humillación y a la tiranía ejercida por quienes ostentan el poder y se ven tentados a ejercer opresión. La educación se reconstruye desde la problematización, entendida como requisito para que el educador se convierta en constructor de esperanza, visualice la necesidad de educar desde el contexto y oriente su labor hacia la construcción de una sociedad democrática, cuya fuerza

motriz sea una enseñanza centrada en la comprensión y la resolución de problemas. Freire sostiene: «Si te sientes libre al máximo, si ese sentimiento no es social, entonces no estás potenciando ese saber hacia la libertad» (Freire y Shor, 2014, p. 109). La base de su legado fue la educación problematizadora, propuesta como respuesta a las prácticas pedagógicas bancarias, que redujeron al estudiantado a la automatización y manipulación del saber, sin permitir una comprensión profunda de la realidad mediante la imaginación. En torno a esta crítica, la propuesta de Freire se concibe como una alternativa para transformar las dinámicas del aula que constriñen la labor docente, promoviendo en cambio la libertad y el pensamiento crítico, como fundamentos de los principios democráticos que la humanidad ha construido a lo largo de la historia. Cuando Freire presenta la alternativa pedagógica de la problematización, resalta una serie de características indispensables para reorientar el rumbo de la educación a través de la acción dialógica: la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural (Freire, 1970).

- Julio Barreiro (Montevideo, 1922–2005), editor evangélico de las obras de Paulo Freire y firme promotor de una pedagogía crítica centrada en el mundo latinoamericano y secular, sostuvo que la educación es ideología, que América Latina está plagada de dominación y manipulación, y que el camino de la enseñanza se encuentra contaminado por el poder que se impone a través de los contenidos educativos, al tiempo que no existe una brújula clara para el desarrollo de una conciencia cultural. Algunas de sus obras —*La sociedad justa*, según Marx (1968), *Ideología y cambios sociales* (1971a), *Violencia política en América Latina* (1971b), *Educación popular y proceso de concientización* (1977)— afirman que la alienación impide aprender a pronunciar la propia palabra, estigmatiza lo propio y exalta lo extranjero como única vía para el cambio social. En *Educación popular y proceso de concientización* (1977), Barreiro inicia con una declaración sobre la acción cultural que debe ser construida por los pueblos latinoamericanos como respuesta a la imposición de saberes, comportamientos e ideologías dominantes, asumidas como imperativos no solo en la concepción del mundo, sino también en las prácticas sociales que de ella derivan. Para él, «son los empleos que la sociedad asigna a la educación los que determinan su interpretación y su práctica» (Lozano, 2012, p. 2); es decir, el mercado impone el tipo de profesiones, muchas veces promoviendo carreras universitarias innecesarias, orientadas a satisfacer necesidades de carácter superfluo y que, en muchos casos, no responden a una transformación epistémica y ontológica en el ámbito de la educación universitaria.
- Francisco Gutiérrez (Burgos, 1928–) es un pensador español y politólogo en el campo de las ciencias de la comunicación. Ha escrito diversas obras orientadas a la acción de educar y pensar como actos sociales sobre los cuales gira el sentido de la comunicación. *El lenguaje total en el proceso de la educación liberadora* (1971), *Hacia una pedagogía basada en los nuevos lenguajes de los medios de comunicación* (1972) y *La educación como praxis política* (1984), entre otras, son algunas de sus principales publicaciones, que han marcado su orientación hacia la concientización como resultado de los procesos comunicativos. Desde que se estableció en América Latina, planteó que el lenguaje

es el medio para la transformación de la mente del estudiantado, dado que la verdadera revolución pedagógica reside en la expresión y la participación, entendidas como características de la integración entre la educación y las ciencias de la comunicación. El lenguaje debe ser total, ya que abarca el lenguaje de la naturaleza, de la autoexpresión como dinámica emocional, un lenguaje centrado en el sujeto que enseña y, al mismo tiempo, aprende; el lenguaje de los medios de comunicación, de las imágenes, de los signos lingüísticos, de las *mass media*, de los recursos audiovisuales; el lenguaje de la política, de aquella que arrastra los ideales de los sujetos, suplantando la esperanza por un progreso concebido hegemónicamente (Gutiérrez, 1972). En suma, un lenguaje expandido por toda la sociedad, una forma de hablar que debe ser reemplazada por procesos pedagógicos más humanos y colaborativos, representa la alternativa a considerar como cimiento interactivo, que debe ser promovido en todas las dimensiones educativas. En este enfoque, la mediación pedagógica constituye el componente didáctico que permite «el tratamiento de los contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad» (Gutiérrez y Prieto, 1999, p. 6).

- Henry Giroux (Providence, 1943–) y Peter McLaren (Toronto, 1948–) son dos teóricos críticos que han defendido una política educativa emancipadora y la construcción del discurso de la resistencia en el campo de las praxis pedagógicas liberadoras y de los lenguajes de la posibilidad.

Giroux —autor de obras como *Los profesores como intelectuales* (1988), *Teoría y resistencia en educación* (1992), *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (2003) y *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior* (2019), entre otras— centra su atención en la igualdad y la justicia social, con el objetivo de iluminar los aspectos específicos de la renovación pedagógica del profesorado, históricamente instrumentalizado como medio de opresión e individualización del estudiantado. Para Giroux (2019), la pedagogía es «un intento deliberado de influir en cómo y qué conocimientos e identidades se producen dentro de ciertos conjuntos de relaciones sociales y entre tales conjuntos» (p. 120); por tanto, el encuentro del profesorado con la academia se manifiesta en la responsabilidad de formularse preguntas fundamentales sobre qué enseñar y sobre su capacidad para convertirse en intelectuales transformadores. No obstante, esta transformación será posible únicamente si el docente logra elaborar un discurso que articule el lenguaje crítico con el de la posibilidad, definiendo roles emancipadores para reconstruir el lenguaje de la ciencia a partir de los contextos en los que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje. En otras palabras, ningún proceso didáctico puede desvincularse del pensamiento crítico ni de la promoción de habilidades y destrezas orientadas al uso de técnicas de aprendizaje que permitan visibilizar las situaciones de injusticia social, política y económica en los países, dado que la educación debe formar ciudadanos críticos y con conducta ética.

Ante esta exigencia, McLaren —autor de *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (1997), *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales* (2012), entre otras obras— expone cómo la

cultura hegemónica se articula con los medios de comunicación y la política para ocultar la verdad y presentar, mediante el currículum, una realidad fragmentada que debe ser aprendida y reproducida a través de la enseñanza. De manera concreta, McLaren propone que el docente debe liberarse, en primer lugar, del proceso de domesticación y, en segundo lugar, excavar los saberes de quienes han sido marginados y oprimidos, con el fin de reorientar los contenidos de enseñanza. Para ello, sugiere utilizar el análisis crítico como estrategia investigativa y el pensamiento utópico como vía generadora de esperanza en los aprendices.

Oscar Picardo Joao (Montevideo, 1962–) es filósofo, maestro en Teología y Educación, y máster en Sociedad de la Información y el Conocimiento por la Universitat Oberta de Catalunya (2003). Realizó una estancia académica en The New England School of English, en Cambridge, Massachusetts (2004), y obtuvo el doctorado en la misma universidad en el área de Sociedad de la Información y el Conocimiento (Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y del Caribe, 2018–2024).

Entre sus principales obras se encuentran: *Teoría y praxis contemporánea* (2002), Diccionario enciclopédico de Ciencias de la Educación —en coautoría con Pacheco y Escobar (2006; 2008)—, *Transición, retos y problemas de las universidades en El Salvador* (2009) y *Apuntes sobre teoría y praxis curricular* (2016). Ha escrito numerosos ensayos, monografías, artículos de opinión y científicos en diversas revistas y periódicos, tanto a nivel nacional como internacional, destacando por su solidez argumentativa y por sus propuestas políticas, pedagógicas y curriculares, que se sitúan más allá del enfoque contemplativo de los discursos oficiales, desde 1995 hasta la actualidad.

Su labor pedagógica y como investigador se ha desarrollado en El Salvador. Desde sus inicios, su pensamiento fue influenciado por la filosofía liberadora de Ignacio Ellacuría y de los jesuitas, quienes proyectaron una concepción del mundo fundada en la justicia social y en la apertura hacia una nueva sociedad que superara el capitalismo por su carácter inhumano. En ese marco, Picardo perfila una tendencia educativa basada en la sociedad del conocimiento y en la creación de una pedagogía informacional, tal como la concibe Manuel Castells (1994), argumentando que es necesario producir conocimiento más que consumirlo, pues de lo contrario, la dependencia se consolidará en los modos de pensar, sentir y actuar de las personas. Afirma que la educación construida a lo largo de la historia responde al pensamiento educativo y curricular de Estados Unidos y Europa (particularmente Alemania y España), y se ha sustentado en la pedagogía comparada y en las investigaciones educativas desarrolladas en esos contextos. Estos marcos han influido especialmente en temas como innovación, sistemas de evaluación y procesos académicos que se consideran fundamentales para elevar la calidad educativa en las escuelas y en la universidad

Desde esta perspectiva, sostiene que las universidades deben replantear las categorías de enseñanza, innovación y diversidad, y apostar por la acreditación institucional, sin perder de vista el papel que la

educación superior desempeña en la sociedad salvadoreña. Al respecto, considera que la dimensión global y el pensamiento universal deben ser temas de debate tanto en los procesos de investigación como en las propuestas curriculares que respondan a la problemática cultural que atraviesa a las instituciones educativas.

Según Picardo (2017), la insuficiente investigación universitaria, la escasa producción académica escrita, la débil valoración de la formación ciudadana y la falta de discusión universitaria en torno a las reformas curriculares actuales han impedido la construcción de una visión integradora sobre las teorías informacional-tecnológicas, la orientación cognitiva y el enfoque constructivista, entendidos como marcos compatibles sobre los cuales podría desarrollarse el pensamiento pedagógico salvadoreño.

Ideas y experiencias como las señaladas a través de esta síntesis de los principales pedagogos suponen cuatro aportes indispensables de la alternativa pedagógica centrada en el currículum crítico: a) La búsqueda de una filosofía liberadora y decolonial (Gaos, 1939; Barreiro, 1977; Freire, 1970; Freire y Shor, 2014); b) La educación problematizadora, entendida como la conquista de la libertad de pensar, actuar y sentir a través de procesos de concientización (Freire, 1970, 1996; Barreiro, 1971a); c) El encuentro con los discursos y prácticas de la resistencia, que favorecen formas de razonamiento y el desarrollo de habilidades para emplear el pensamiento crítico y resolver problemas (McLaren, 2012; Giroux, 2019); d) La apuesta por una pedagogía informacional y una educación universitaria que incorpore el pensamiento universal al debate académico (Picardo, 2002; 2016; 2017), mediante una academia científica que visibilice lo local como síntesis del trabajo articulado con la ciencia, la tecnología y la innovación (Gutiérrez y Prieto, 1999).

La construcción de una pedagogía inquisitiva requiere una concepción compartida del significado de vocación. La educación constituye un entramado de saberes que se agrupan en la interdisciplinariedad con el propósito de alcanzar al sujeto que aprende, como expresión del compromiso del profesorado por transformar el mundo de la seducción alienante y la enajenación persistente.

En un contexto donde lo global tiende a sustituir lo local, la pedagogía crítica está llamada a educar con vocación, para sostener la esperanza y reducir las injusticias y desigualdades tanto en el aula como en la sociedad en general (Frabboni y Pinto, 2006). Es decir, al pretender razonar la ciencia, la política, la cultura y la sociedad, la vocación se desarrolla *in situ*, articulando un modelo educativo capaz de dar voz a las instancias constructivas y reconstructivas de participación de los sujetos en el complejo entramado de las sociedades globalizadoras, reconociendo que su sentido y significado deben comprenderse en la proyectualidad de los anhelos, los intereses y las utopías.

Aunque el origen del concepto de vocación es religioso (*vacatio -onis*: el llamado del alma), su sentido actual se relaciona con el compromiso, entendido como la disposición del profesorado a asumir de forma voluntaria e incansable la tarea de transformar las condiciones existentes y propiciar la formación

integral del estudiantado. Ese compromiso, al que hacía referencia Gaos (1939) o subrayaba McLaren (2012), implica necesariamente una reorientación de los contenidos de enseñanza, otorgando un sentido de equidad al trato pedagógico. Esta perspectiva articula, en la dinámica entre lo subjetivo y lo objetivo, la disponibilidad para la cooperación, la solidaridad y el trabajo colectivo, como una postura ética frente a la indiferencia y los valores individualistas y apáticos que se reproducen en muchas de las didácticas tecnológicas y virtuales contemporáneas (Picardo, 2017).

Desde esta concepción, la organización de los contenidos implica un dispositivo hermenéutico (que rechaza la imposición, aunque no la obligatoriedad), ya que se trata de interpretar la realidad circundante expresada a través de la ciencia, el arte y todas aquellas manifestaciones que contribuyen a la verificación empírica, la reformulación teórica y el desarrollo de una filosofía plural. Todo ello dentro de un marco de compromiso docente orientado a propiciar transformaciones pertinentes en los procesos didácticos (Frabboni y Pinto, 2006).

En este contexto, la pedagogía crítica adquiere legitimidad mediante actividades heurísticas, apostando por la investigación educativa y científica como un signo metodológico plural, desde el cual se dinamizan las construcciones teóricas sobre su objeto de estudio y los valores que deben ser continuamente reconstruidos. Esta reconstrucción se ve fortalecida por los hallazgos que reportan las investigaciones comparadas, experimentales y clínicas.

A finales del siglo XX (en especial durante su última década), César Coll y otros científicos replantearon la organización de los contenidos curriculares como resultado de la investigación educativa, proponiendo estructuras que, en ese entonces, ampliaban el debate sobre su proyección futura. Se trataba de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, propuestos como expresión de una formación integral del estudiantado y orientados hacia objetivos más realistas y acordes con el desarrollo científico y tecnológico (Coll, 1991, 1998; Coll *et al.*, 1999). Sin descuidar su fundamento filosófico, dicha propuesta implicaba una adhesión a valores que conjugaban la unidad entre instrucción y educación en el aula, lo cual es esencial para comprender que el conocimiento posee una dimensión ética y que representa una reconstrucción de valores, entendida como «un conjunto de exigencias que en la vida social y cultural se encuentran y se desencuentran» (Frabboni y Pinto, 2006, pp. 42-43).

Esta ley de la enseñanza (que articula instrucción y educación, reforzando la formación integral del estudiantado) constituye una alternativa, independientemente de su dimensión tecnológica o virtual, para desarrollar ciencia al servicio de la humanidad, arte y cultura orientados a los valores, y una tendencia cognoscitiva vinculada con los derechos humanos. Es lo que planteaba Daza (2014) en su obra *Ambiente del aula: ética del cuidado y disciplina positiva*, al proponer un proceso de pensamientos y sentimientos donde la construcción de comunidad constituye el eje de la pedagogía de la compasión. Pioneros como San Juan Bosco, María Montessori, Carmen Lyra, María Teresa Nidelcoff, entre otros, impulsaron

modelos educativos que integran las operaciones lógicas mentales con la sensibilidad, cuyo referente es el acto de compartir, entendido como «asumir el dolor y acompañar a quien sufre» (párr. 13).

Escobar (2002) indicaba que la instrucción (asociada a lo cognitivo) y la educación (vinculada a lo psicológico y valorativo) conforman un conjunto de acciones orientadas al desarrollo de conocimientos, aptitudes, destrezas y hábitos, en conexión con los sentimientos, las convicciones, la fuerza creadora de la voluntad y la formación del carácter. Es decir, el conocimiento, unido a la voluntad y al carácter, da origen a principios duraderos sobre la visión del mundo, el compromiso que debe asumirse y, sobre todo, la capacidad del profesorado para contribuir a la mejora cualitativa de la educación en todas sus modalidades.

Como expresó Picardo (2022) en *El arte de desideologizar*: «La desescolarización del sistema educativo con la pandemia ha fortalecido la intensidad de escenarios *online*; ¿qué resultados habrá en el futuro con niños y niñas que no han socializado?» (p. 253).

El compromiso representa una tentativa de educar con valentía, revertir el orden establecido, enseñar con espíritu investigativo y con bondad, y rechazar con firmeza el insulto, el odio, la humillación, la burla y otras formas de violencia que, lamentablemente, se gestan desde parvularia hasta la educación superior.

En esta línea, María Teresa Nidelcoff (1975) propuso una nueva mirada para la pedagogía latinoamericana, que parte del rechazo al maestro policía (gendarme), caracterizado por su actitud omnipresente y de menosprecio hacia el estudiantado, así como a las autoridades institucionales que reproducen estas condiciones en el aula. En su libro *Maestro pueblo o maestro gendarme*, sostiene que la escuela no puede tratar a todos los estudiantes por igual, dado que esa idea de igualdad es meramente matemática, sin considerar los contextos específicos vinculados a la posibilidad real del desarrollo integral.

La alternativa planteada por Nidelcoff es la del «maestro pueblo», aquel que analiza el rendimiento académico en función de las condiciones socioeconómicas de vida, y que propicia el encuentro con otros valores eminentemente humanos, desligados de los «valores burgueses: el individualismo, la promoción personal, el ascenso social a través del propio esfuerzo, el ahorro, la seguridad» (Nidelcoff, 1975, p. 13). El maestro pueblo es el maestro justo, aquel que enseña con bondad, que propicia condiciones para que el estudiantado se descubra a sí mismo, logre autorrealizarse, exprese sus ideas, confíe en sí y viva libre de opresión y engaño.

La pedagogía crítica, desde estos posicionamientos, es inquisitiva porque remite a un problematismo educativo, a docentes comprometidos y a actividades orientadas hacia la compasión como rasgo distintivo frente a otras pedagogías centradas únicamente en el saber hacer. La pedagogía crítica es humana; busca develar otros horizontes y otras historias que no se cuentan, otros referentes discursivos que deben ser aprendidos. Sin renunciar a la calidad educativa que se requiere, representa una alternativa

que debe implementarse en todos los niveles educativos, sin coacción alguna y sin menosprecio hacia nuestros pedagogos y docentes.

Conclusión

Sin llegar a conclusiones inusitadas sobre un tema que, aunque polémico, resulta inevitable de abordar, se pueden establecer al menos dos conclusiones pertinentes respecto a las ideas expuestas en torno a ciertos modelos curriculares y a la pedagogía crítica, la cual centra su propuesta filosófica y curricular en aquellos históricamente olvidados o menospreciados dentro de las relaciones entre el individuo y la sociedad.

En primer lugar, se reconocen las diversas concepciones sobre los modelos curriculares, distinguiendo el modelo procesual (Gore, 1996; Stenhouse, 1998a, 1998b; Elliott, 2000; Pinar, 2014; Sacristán, 2015) y el modelo crítico (Carr y Kemmis, 1988; Grundy, 1998; Kemmis *et al.*, 2008; Kemmis *et al.*, 2013) del modelo técnico (Tyler, 1973; Skinner, 1986; Taba, 1987; Di Russo, 2023). Esta diferenciación se basa en su preferencia por la investigación-acción como estrategia para la evaluación y actualización de los programas de estudio en función del desarrollo del pensamiento crítico, de las áreas del saber (incluyendo las humanidades, la ciencia, la técnica, la innovación), y de su reconstrucción desde el currículum real. En este marco, se propone repensar el rol del profesorado dentro de una ecología de saberes y concebir la investigación como referente para modificar la organización de los contenidos y los métodos de enseñanza que estructuran las prácticas educativas emancipadoras. Asimismo, se destaca la importancia de actualizar los diseños curriculares con base en los desafíos del mundo local y global, siguiendo ese orden de prioridad.

En segundo lugar, la pedagogía crítica se presenta como un problematismo pedagógico, un discurso emancipador que abre esperanza a los desamparados, que brinda oportunidades para su educación y formación integral, fomenta el desarrollo de la autoconciencia y vincula la realidad con el estudio académico. De manera especial, sus prácticas educativas deben propiciar una comunicación horizontal, mediación pedagógica, pedagogía informacional, pensamiento lógico, crítico y orientado a la resolución de problemas (Gaos, 1939; Freire, 1970; Nidelcoff, 1975; Gentili, 2011; Freire y Shor, 2014; Giroux, 2019; Picardo, 2016, 2017, 2023), de forma que el elitismo se vea progresivamente reducido en la educación superior.

Referencias

- Almenzar, M. (1989). *Educación preescolar*. En O. (Sáenz, Organización Escolar (pp. 559-638). Anaya.
- Alvarado, C. (2017). *Presentación: universidad y aprendizaje*. En España, Universidad y Aprendizaje. Teoría, interpretación, perspectiva (pp 7-11). Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Paidós Ibérica.
- <https://es.scribd.com/document/227432555/APPLE-Educacion-y-poder-pdf>
- Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y del Caribe. (2018-2024). *Catálogo de Derechos Editoriales Latinoamericanos*. EULAC.
- Barreiro, J. (1968). *La sociedad justa, según Marx*. Murci.
- Barreiro, J. (1971a). *Ideología y cambios sociales*. Alfa.
- Barreiro, J. (1971b). *Violencia política en América Latina*. Siglo XXI.
- Barreiro, J. (1977). *Educación popular y proceso de concientización*. Siglo XXI.
- Bazan, D. (2008). *El oficio del pedagogo*. HomoSapiens Editores.
- Bloom, B. (1980). *All our children learning a primer for parents, teachers, and other educators* (trad. Todos nuestros niños aprendiendo: una introducción para padres, maestros y otros educadores). McGrawHill Book Company. <https://archive.org/details/allourchildrenle0000bloo/page/n5/mode/2up>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Carrera, M. (2022, 12 de febrero). 346 años de la Universidad de San Carlos de Guatemala. *La Hora*. <https://lahora.gt/lh-suplementos-culturales/la-hora/2022/02/11/346-anos-de-la-universidad-de-san-carlos-de-guatemala/>
- Castells, M. (1994). *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*. En M. Castells, R. F. Flecha, G. Henry, D. Macedo y P. Willis, Nuevas perspectivas críticas en educación (pp. 13-54). Paidós.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós Educador.
- Coll, C. (1998). *Los contenidos de la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T. y Mira, M. (1999). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Colom, A. y Núñez, L. (2001). *Teoría de la educación*. Síntesis.
- Daza, B. (2014). *Ambiente del aula: ética del cuidado y disciplina positiva*. Pedagogía de la compasión. https://www.revistacriterio.com.ar/bloginst_new/?p=9346
- Di Russo, L. (2023). *Diseño curricular orientado a la integración de disciplinas, la formación en habilidades y en valores profesionales para la carrera del Contador Público*. En A. (Vogliotti, M. Gianotti, Y. Boatto, M. Ledesma, M. Cortese, y G. García) Innovación curricular en Educación Superior (pp. 172-181). UniRío.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4a edición ed.). Morata.
- Escobar, J. (2002). *Nociones generales de teoría de la enseñanza*. Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP), Universidad de El Salvador.

- Escobar Baños, J. C. (2021). El currículum crítico en la formación del licenciado en ciencias de la educación: diálogo de saberes y proyectos de investigación. *AKADEMOS*, pp. 17–31.
<https://doi.org/10.5377/akademos.v0i0.11569>
- Frabboni, F. y Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. Siglo XXI.
- Frauenfelder, E. y Santoianni, F. (1997). *Didattica Connessionista* (trad. Enseñanza conexiónista). Studium Educationis.
- Freire, P. (1967). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- Gaos, J. (1939). *Antología filosófica: filosofía griega*. La casa de España en México. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/antologia-filosofica-la-filosofia-griega--0/html/ff161722-82b1-11df-acc7-002185ce6064_6.html
- García, J. (2007). *El conocimiento y el currículum en la escuela*. HomoSapiens Editores.
- García, M., García, K., Jiménez, C., Linares, C., Martínez, Á. y Salas, O. (2017). *La investigación educativa como base de la transformación curricular*: Lawrence Stenhouse [trabajo de grado]. Universidad de El Salvador.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI editores-CLACSO.
- Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós Ministerio de Educación y Ciencia.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder Editorial.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (3era. Ed.). Morata.
- Gutiérrez, F. (1971). *El lenguaje total en el proceso de la educación liberadora*. Editorial Costa Rica.
- Gutiérrez, F. (1972). *Hacia una pedagogía basada en los nuevos lenguajes de los medios de comunicación*. Editorial Costa Rica.
- Gutiérrez, F. (1984). *La educación como praxis política*. Siglo XXI.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). *Mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa* (6a Ed.). Ediciones Ciccus-La Crujía.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. I. Tauros, Humanidades.
- Kemmis, S. (1994). *Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kemmis, S. (2008). *Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kemmis, S. (2013). *Australian Research Council*. <https://purl.org/au-research/grants/arc/DP1096275>

- Kemmis, S. (2014). Reflexiones en torno al problema de la transición escuela y sociedad. *Kikiriki, Cooperación Educativa*, pp. 24-31.
- Kemmis, S., Cole, P. y Suggett, D. (2008). *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículo y la transición*. Nau Libres.
- Kemmis, S., Wilkinson, J. y Edwards, C. (2013). *Changing Practices, Changing Education* (trad. Cambiando las prácticas cambiando la educación). Springer.
- Lozano, A. (2012). *Julio Barreiro, reseñas*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), pp. 1-5.
- Martínez, C. (2018). *Libertad y democracia*. En B. Villarreal y O. España, Retos y Alternativas para una nueva universidad (pp. 81-96). Universidad de San Carlos de Guatemala.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós Educador.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Herramientas. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/La-pedagogia-critica-revolucionaria-McLaren-P.-2012.pdf>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Modelo Curricular LOMLOE y materiales para su implantación*. Secretaría General Técnica. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>
- Nidelcoff, M. (1975). *Maestro pueblo o maestro gendarme* (2^a Edición ed.). Biblioteca, Colección Praxis.
- Ortíz, A. y Sánchez, J. (2020). Educar, instruir y formar: una configuración tríadica. *Plumilla Educativa*. 2(26), pp. 63-101. <https://doi.org/10.30554/pe.2.4040.2020>
- Picardo, J. (2002). *Teoría y praxis contemporánea*. Universitaria, en Cuadernos Educativos. Instituto de Formación y Recursos Pedagógicos (INFORP), Universidad de El Salvador.
- Picardo, O. (2009). *Transición, retos y problemas de las universidades en El Salvador*. Universidad Matías Delgado.
- Picardo, O. (2016). *Apuntes sobre teoría y praxis curricular*. UFG Editores. <https://ri.ufg.edu.sv/jspui/handle/11592/9718>
- Picardo, O. (2017). *Apuntes sobre teoría y praxis curricular*. Universidad Matías Delgado.
- Picardo, O., Pacheco, B. y Escobar, J. (2006). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación*. García Flamenco.
- Picardo, O., Pacheco, B. y Escobar, J. (2008). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación*. Universidad Matías Delgado.
- Picardo, O. (2022). *El arte de desideologizar*. UFG Editores. <https://ri.ufg.edu.sv/jspui/handle/11592/9789>
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Sacristán, J. (2015). *Sustantividad educativa de los contenidos*. En Sacristán, Los contenidos. Una reflexión necesaria (pp. 17-26). Morata.
- Santoianni, F. y Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológico de la enseñanza*. Siglo XXI.

- Sanz, T., González, M., Hernández, A. y Hernández, H. (2003). *Curriculum y formación profesional*. Centros de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cepes-uh/20110613040117/librocurriculum.pdf>
- Skinner, B. (1986). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Martínez Roca.
- Stenhouse, L. (1998a). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Stenhouse, L. (1998b). *Investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Morata.
- Taba, H. (1987). *Elaboración de currículo: teoría y práctica*. Troquel.
- Tedesco, J. C. (2017). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Tórres, J. (1988). *La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación*. En J. Goetz, & M. LeCompte, Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa (pp. 11-22). Morata.
- Torres, E. (2020). *Hacia la renovación de la teoría social latinoamericana*. CLACSO.
- Torres, T. (2021). Particularidades del currículo de formación universitaria en el contexto de la América Latina. *Alternativas*, Vol. 22, N°. 3, pp. 22-26.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9453050>
- Turner, D. (2015). *Teoría de la educación*. Siglo XXI.
- Tyler, R. (1973). *Principios de currículo*. Troquel.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- Wilson, B. y Meyers, K. (2000). *Situated Cognition in Theoretical and Practical Contexto*. En D. Jonassen, & L. Mahwah, Theoretical Foundations of Learnings Environments (pp. 201-223). LEA.
- Zarzar, C. (1994). *Habilidades básicas de la docencia*. Grupo Editorial Patria.
<https://caricaturahistorica.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/habilidades-basicas-para-la-docencia.pdf>