

AKADEMOS es una revista semestral. De amplio espacio editorial, para la publicación de trabajos inéditos de investigación, artículos de análisis, reseñas y opinión, en los distintos tópicos de las ciencias, la tecnología, las artes y la cultura.

El cambio curricular desde la práctica educativa: circunscribiendo el diálogo de saberes en el Licenciado en Ciencias de la Educación

Juan Carlos Escobar Baños, Ms. C

Candidato a Doctor Interdisciplinario en Educación Superior de la Universidad de El Salvador, Docente de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente

jcescobarbaos77@gmail.com

Resumen

Transversar el curriculum de la licenciatura en ciencias de la educación constituye un eje fundamental para redimensionar la práctica educativa en el diálogo de saberes y en la incorporación de los proyectos de investigación en la formación profesional. Se trata, de la adopción de un punto de vista crítico en las relaciones de educación y sociedad y de cómo influyen en la autonomía profesional, dada la necesidad

de desplegar la enseñanza como diversidad cognitiva, para afinar el sendero de la riqueza conceptual del diálogo de saberes como desocultamiento de la realidad y producción de miradas interpretativas, en la dinámica de representar dialécticamente el intercambio hermenéutico y, en particular, de asumir un compromiso por generar un curriculum que rompa con el reiterativo de un proceso didáctico ritual.

Palabras clave: *Teorías curriculares, profesor investigador, diálogo de saberes, formación profesional.*

Abstract

Transversing the curriculum of the degree in educational sciences constitutes a fundamental axis to re-dimension educational practice in the dialogue of knowledge and in the incorporation of research projects in professional training. It is about the adoption of a critical point of view in the relations of education and society and how they influence professional autonomy, given the need to deploy teaching as cognitive diversity, to establish the path of conceptual richness of the dialogue of knowledge such as uncovering reality and production of interpretative gazes, in the dynamics of representing dialectically the hermeneutical exchange and, in particular, of assuming a commitment to generate a curriculum that breaks with the repetitive of a ritual didactic process.

Keywords: *Curricular theories, research professor, knowledge dialogue, professional training.*

Introducción: el curriculum desde la práctica educativa

Para muchos profesionales, incluyendo a pedagogos, sociólogos, psicólogos, entre otros, la noción de curriculum es evidente, dado que las discusiones giran alrededor de planes y programas de estudios, o la organi-

zación de lo que debe ser enseñado y aprendido; en otras palabras, la visión se reitera en el campo de la toma de decisiones educativas y en la determinación de los conocimientos, habilidades y hábitos que formarán parte de los fines y objetivos que han de ser logrados por los estudiantes. Desde este punto de vista, difícilmente puede verse el curriculum como un proyecto de investigación y el entrecruzamiento de saberes, dado la hegemonía reproductora que ha homogeneizado el pensamiento de los docentes y ha rastreado su nivel de autonomía profesional a partir de una concepción conductista.

El análisis de la «naturaleza del curriculum»¹ es esencial para el desarrollo de una práctica educativa emancipatoria que, basada en el diálogo de saberes, evidencia su compromiso por la transformación social, elemento clave para la conversión de los docentes en investigadores, como constructores conscientes y activos del curriculum. Para ello, es indispensable reconocer las diversas etapas de la teoría curricular y poner en el campo de la discusión su problema central: “educación y sociedad frente escolarización y estado” (Kemmis, 2008, pág. 99).

Esta monografía tiene que ver con la naturaleza del curriculum y la posibilidad de introducir la noción del cambio curricular a partir de la práctica educativa y de la generación de proyectos de investigación, como ejes

1 El curriculum puede ser analizado desde diversos ángulos. Pero interpretar su naturaleza implica detenerse en el significado de metateorías como un referente para localizar el problema central del curriculum y las contradicciones que se generan a partir de las relaciones entre educación y empleo, entre enlace entre teoría y práctica.

vertebradores de los diálogos de saberes y en la interpretación hermenéutica ciencia-vida, para colocar a los estudiantes frente a la problemática real. Tiene como finalidad introducir la alternativa del modelo curricular crítico para la formación del licenciado en ciencias de la educación, realizar procesos de actualización al plan de estudio en el escenario de las prácticas educativas y de los vínculos universidad-ciencia, mundo glocal-global, interdisciplinariedad-identidad y cultura-intersubjetividad.

Desde esta perspectiva, los nuevos desarrollos críticos de la teoría del curriculum, apuntan a sobresaltar la dinámica de la enseñanza y del aprendizaje para valorar la tradición del cambio curricular que se realiza en la universidad, para cuestionar, desde ahí, la tendencia posmoderna y neoliberal de las carreras profesionales y someter a un escrutinio crítico la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación en torno al compromiso con la sociedad, en especial, con los olvidados, los que viven en silencio.

La monografía está dividida en tres partes cardinales. La primera presenta una breve descripción de la invisibilidad de la pedagogía salvadoreña, su reducción didáctica y la reiteración una epistemología positivista, definida a partir de la concepción del método y de su tendencia técnica como orientación del saber. Se concretiza con un breve recorrido histórico de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, desde sus inicios en el Ministerio de Cultura hasta sus especialidades diversificadas, pasando por un

panorama regional hasta el desarrollo que se ha decantado en el ámbito nacional.

En la segunda parte, se indican las categorías del curriculum que, como tal, se vinculan con el significado de teorías curriculares y la asunción de los enseñantes investigadores, a fin de analizar la posibilidad de los proyectos de investigación como ejes vertebradores para la formación del licenciado en ciencias de la educación.

Se finaliza con algunas reflexiones y propuestas sobre el curriculum universitario, examinar, desde sus entrañas, la colocación de la Epistemología del Sur como el referente filosófico, basado en que “la comprensión del mundo es más amplia que la comprensión occidental del mundo” (De Sousa, 2011); en otras palabras, se analiza a la teoría crítica con relación a los contextos latinoamericanos y se introduce categorías impermeables e inconclusas acerca de la construcción y reconstrucción del curriculum de la licenciatura en ciencias de la educación, tal y como versa, la investigación doctoral del autor del presente artículo.

Los planteamientos que aquí se especifican siguen la tradición de los teorizadores críticos, en especial H. Giroux, Donaldo Macedo, Boaventura de Sousa Santos, Stephen Kemmis, entre otros, que, en sus aspiraciones por la transformación del pensamiento humano y social, han reinterpretado la relación entre teoría y práctica, ciencia y realidad y, sobre todo, cuestionado la apariencia del marketing como revulsivo de la educación como mercancía. Es importante

superar esta noción y colocar la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación como una concepción intercultural y una ecología de saberes promovidas por los proyectos de investigación con los vínculos con la docencia y la investigación

Invisibilización, pedagogía salvadoreña y ciencias de la educación

En esta parte se precisan dos temas-problemas de las ciencias de la educación en El Salvador; en primer lugar, se hace énfasis a la invisibilización de la representatividad del pensamiento pedagógico del país, su tendencia a ser reducido a didáctica y su colocación dentro de la perspectiva positivista del saber, basada en una forma concluyente de vincular la teoría y la práctica y de suscitar prescripción mediante los programas de estudio. En segundo lugar, se hace un breve recorrido de la carrera de licenciatura en ciencias de la educación, su evolución y el desarrollo académico diseminado por las universidades de El Salvador.

Pedagogía salvadoreña invisibilizada: entre lo inexistente y lo no sistematizado

Más allá de la larga tradición educativa en El Salvador (desde 1860 en particular) y el impacto generado en los saberes de las comunidades estudiantiles, la pedagogía crítica ha sido un tema pendiente, marcado por prejuicios e intenciones neoliberales gubernamentales, que han sobre exaltado la concepción técnica del curriculum y los ideales

de un mundo social con preeminencia en la modernización y en el consumo cultural científico eurocéntrico y occidental.

Las cuatro reformas educativas (1883, 1940, 1969 y 1995) y sus derivaciones en los proyectos de gobiernos, no registran los aportes de pedagogos salvadoreños, tanto en las obras escritas como en las investigaciones realizadas en la dinámica de los contextos en que se producía. Por ejemplo, Gilberto Aguilar Avilés (1995) evidenció la presencia de Manuel Luis Escamilla en el movimiento de reforma de 1940, así como su legado en los constructos del hecho pedagógico y educativo. A través de la publicación de algunos de sus escritos, Aguilar (1992, 1995 y 2014) revela las investigaciones y los comentarios históricos de destacados personajes en algunas áreas del saber, de modo que las nuevas generaciones modelaran sus legados y direccionaran el destino del país hacia lo autóctono.

Al reexaminar los discursos gubernamentales presentados por Manuel Luis Escamillas en 1975, en su obra «Reforma Educativa Salvadoreña», se evidencia -en esta época- las concepciones educativas positivistas, centradas en la tecnologización del saber y en los cambios conductuales reflejados por los estudiantes en su aprendizaje. Las políticas educativas -en este sentido- reiteraron la participación del país en el Mercado Común Centroamericano, que exigía la preparación de mano de obra calificada y un cambio completo de la educación, como forma de corresponder a las exigencias de la economía de ese entonces.

La idea de la tecnologización del saber y del positivismo, se concretiza a partir de 1995 en el país, situando la modernización educativa como un eje clave para incidir en la actividad docente y en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. Coll, Martín, Mauri, Ontoria, Solé y Zabala (1995), como sistematizadores de la teoría constructivista (Piaget, Vygotsky, Bruner, Leóntiev, entre otros), fueron los referentes, que se tomaron en cuenta por las autoridades ministeriales, para encausar la transformación del currículum nacional y el fortalecimiento de las capacidades y habilidades de los docentes para aplicar, en su esencia, los principios constructivistas y humanistas en el aula, tanto a nivel de ejecución del proceso didáctico, como en su actividad evaluadora.

Al respecto, se señala la ausencia de pensadores salvadoreños que, a pesar del reconocimiento recibido por algunas universidades e incluso por la Asamblea Legislativa sobre la labor realizada, en ningún texto se visibiliza los aportes o investigaciones llevadas a cabo en un momento de la historia del país. Como consecuencia, Pacheco (2020), indica que la actividad de enseñar está supeditada a los textos que se producen en el extranjero, a la teoría universal que se presenta como indiscutible para ser aplicada en los contextos educativos, dado el nivel de dependencia y consumo que ha alcanzado en los últimos años un extremismo exacerbado por la docencia y las autoridades institucionales, para el caso.

En el Plan Quinquenal de Desarrollo 2014-2019 “El Salvador productivo, educado y seguro” se planteó la necesidad de crear un

país equitativo, incluyente, solidario y democrático, dentro del marco de las políticas públicas que se establecieron en este período. Pero más que reconocer su aplicación y resultados en todas las áreas de desarrollo que se pretendían, no se especifica la autoría de los docentes en la creación de una educación más allá de los confines del aula. En el objetivo 2.1 se reconoce la importancia de la actividad docente, tanto en la orientación de los procesos de aprender como en el fortalecimiento del talento humano: “Fortalecer la calidad y desempeño del personal docente, así como apoyo pedagógico a estos” (Gobierno de El Salvador, 2015, pág. 94).

Las palabras de María Glower (2015) sobre el sentido de la autoría pedagógica para la construcción de los currícula, apuntan hacia la no valoración del pensamiento educativo latinoamericano, a pesar de la inmensidad de los aportes de científicos como Paulo Freire, Fabio Castillo, Simón Rodríguez, Alberto Masferrer, María Teresa Nidelcoff, entre otros, quienes abogaron por una tribuna cultural identitaria para el desarrollo de la educación y la enseñanza problémica, dando un giro radical a la epistemología y la filosofía social, en virtud de la reconceptualización de la didáctica, el currículum y la formación ciudadana (Glower, 2012).

La construcción de un episteme diferente o radical, tal y como enunció Glower (2012), se encuentra en los aportes de Gore (2010), quien señalaba que las ciencias de la educación están ligadas a los regímenes de verdad y a los constructos que van surgiendo de la investigación que, al mismo tiempo, contri-

buye a la potenciación del saber y la reelaboración de un discurso educativo, capaz de enjuiciar la deformación de la realidad, a fin de buscar un saber comprometido y entregar a la sociedad un profesional, al mismo tiempo, comprometido.

En virtud de estas aseveraciones, surge la pregunta, ¿Qué posibilidades existen para encauzar una educación identitaria que, sin negar el flujo internacional y tecnológico, sea capaz de encontrar aquellas categorías pedagógicas que surjan de la exploración de la realidad y del pensamiento científico salvadoreño?

Aunque es muy poco probable dar una respuesta objetiva, es imprescindible denotar que se debe repensar la educación salvadoreña en cuanto a su crisis, buscar en sus pensadores como los referentes que orienten los cambios curriculares y de la cultura, de modo que contribuya a instaurar la convivencia sana y verdadera para orientar la formación ciudadana que necesita el país para avanzar.

Licenciatura en Ciencias de la educación: origen, evolución y tendencia actual

Se presenta en esta parte un breve recorrido histórico sobre el origen de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, señalando los cambios generados en la dinámica de la práctica educativa, su fundamento y perspectivas actuales en lo reiterativo de los planes y programas de estudio.

Pero desde los incipientes antecedentes de las ciencias de la educación, vinculado al de pedagogía, el desarrollo de la integración de las universidades centroamericanas se pierde en sus raíces, dado la tendencia academicista del curriculum y de las prácticas de enseñar y aprender que se gestaban a inicios del siglo XX. Como consecuencia, es importante destacar sobre la apuesta a la calidad de la educación superior promovida por el movimiento institucional de las universidades que, como gestor del I Congreso Universitario, celebrado en septiembre de 1948 (San Salvador), se crea la Confederación Universitaria Centroamericana (CSUCA), aprobando:

“Declaración de principios sobre los fines y funciones de la universidad contemporánea y en especial de las universidades de Centroamérica”, siendo los pilares: la autonomía universitaria, la unificación científico-humanística de la enseñanza universitaria, el concepto de la educación para la construcción democrática y la constitución de los organismos universitarios regionales. (Sevilla, 1966, pág. 5)

Esto marcó un hito en la historia de la educación superior en El Salvador, dada la apertura a la organización de la enseñanza universitaria, el establecimiento de sus fines y objetivos, así como la unificación científico-humanista que debía asumirse en los procesos de la práctica educativa. Su cimiento de desarrollo se encuentra en los proyectos de investigación, que generarían una visión científica y regional, apostándole a diseminar los planes y programas de estu-

dio de las diversas carreras, mediante procesos de cogestión.

Como resultado de este proceso de integración universitaria, el 13 de octubre de 1948 fue fundada la Facultad de Ciencias y Humanidades y comenzó a funcionar el 2 de marzo de 1949 (Acevedo, Aguilar, & Carranza, 2014), asumiendo los fines establecidos en el Artículo 4 de la Ley Orgánica: “Conse-
var, fomentar y difundir la ciencia, el arte y la cultura. Promover la sustentabilidad y la protección de los Recursos Naturales y el Medio Ambiente, entre otras más” (Andreu, 2012, págs. 35-36).

Las ciencias de la educación fueron creadas bajo la dependencia del Ministerio de Cultura. El 10 de mayo de 1950 es aprobado el primer plan de estudio de la carrera, según los requerimientos exigibles en esta época. El Ministerio de Cultura, como ente regulador, tuvo como misión ofrecer a los docentes normalistas la oportunidad de perfeccionar el conocimiento pedagógico mediante el desarrollo de cursos en diversas áreas del saber. Para acceder a la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador, era necesario “haber aprobado el primer curso de la Escuela de Filosofía y Ciencias de la Educación” (Andreu, 2012, pág. 36) e incorporarse plenamente a los estudios universitarios. De ahí la importancia que tenían las ciencias de la educación como referente para escalar hacia otras carreras.

Para 1960, la escuela de Ciencias de la Educación ofrecía el título de licenciado a partir del quinto año de estudio y el de doctorado

después de cursos especiales, optativos y seminarios. Sin embargo, la carrera fue creada en Acuerdo del Consejo Superior Universitario del 10 de marzo de 1963 en 32ª sesión, VII, bajo la rectoría del Ing. Antonio Perla (Ávalos, 2020), cuya tendencia de su diseño curricular estaba centrado en programas sintéticos para darle autonomía a los docentes mediante la libertad de cátedra. Como consecuencia, la carrera fue modificada ampliamente por la Facultad de Ciencias y Humanidades, cuando introduce una nueva visión sobre el rol del licenciado en Ciencias de la Educación, a través de los concentrados de orientación (36 asignaturas), supervisión y evaluación educativa (35 asignaturas).

Esta evolución aporta elementos sucintos para señalar que las ciencias de la educación se organizaron como pedagogía en su sentido estricto, caracterizándola como ciencia normativa, definida por un conjunto de reglas y normas que rigen la actividad educativa (Nassif, 1958); en otras palabras, el cimiento de la educación es la pedagogía y, por tanto, estaba destinada a dirigir el sendero de las ciencias de la educación, de modo que, para la época de 1970, las asignaturas se orientaban por los principios y fines de esta ciencia. Sin llegar a conseguir una definición clara de los educadores salvadoreños, el aporte de la literatura que llegaba al país con textos novedosos y, al mismo tiempo, metódicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitió la apropiación tecnológica cada vez más profunda, de modo que la pedagogía se convirtiera, en esta dinámica, en la propulsora de los procesos de planifi-

cación didáctica, tal y como debía aplicarse en los escenarios del aula.

El legado de la Reforma Educativa de 1968 apuntó a renovar las ciencias de la educación mediante el propósito de convertir al país en una nación moderna, urbana e industrializada, de modo que la pedagogía fuera la ciencia base para la estructura y desarrollo de los nuevos currículos, identificando a los objetivos como el componente fundamental sobre el cual giraría las relaciones docente-estudiante en la aplicación de los métodos de enseñanza y la evaluación como comprobación de conocimientos.

Dos referentes educativos se asumieron a partir de 1975. Por un lado, la pedagogía por objetivos tomaba forma en la estructura organizativa de la clase, por el otro, la reforma educativa tenía trascendencia en las prácticas educativas universitarias. La relación teoría-práctica quedaba adscrita a la concepción del positivismo. Según Lindo y Ching (2017), para impulsar los cambios pretendidos en la TVE (Televisión educativa de El Salvador) se necesitó preparación de muchos maestros en el extranjero, a parte de la financiación indispensable para su desarrollo.

Como consecuencia, en acuerdo No. 16-VII-G, tomado por el Consejo de Administración Provisional de la Universidad de El Salvador (CAPUES) se aprueba la modificación del plan de estudio en sesión celebrada el 26 de julio de 1977 y, dentro de ella, se plantea que la carrera “comprende un conjunto de disciplinas que contribuyen a la formación pedagógica del profesional

de la enseñanza; al mismo tiempo que lo capacitan en el campo de la investigación educativa” (Universidad de El Salvador, 1977). Desde 1977 hasta 1992, la carrera se desarrolló plenamente en las facultades de Ciencias y Humanidades (los tres concentrados), de Occidente (concentrado de orientación educativa) y Oriente (concentrado de evaluación educativa), con una tendencia de la pedagogía por objetivos (en su diseño) combinada con el enfoque dialéctico de la educación, centrado en textos de la Unión Soviética (URSS).

Por el carácter popular, democrático, libre y humanista de la Universidad de El Salvador (Proyecto Político de la Universidad de El Salvador), el diseño curricular de la carrera no se asoció con las prácticas educativas que se desarrollan en el seno del aula. Muchos de los programas de estudios eran vulnerados con el propósito de reorientar la formación de los licenciados en ciencias de la educación.

Para 1997, se introducen nuevos concentrados a la carrera: Administración Escolar y Especialidad (Acevedo, Aguilar, & Carranza, 2014). Con Acuerdo CSU No. 3537 de diciembre de 1996. Punto V.1 del acta No. 30/96 (7/95-6/99) se aprueba la modificación del plan de estudio, que consistía en incorporar nuevas asignaturas al establecido en 1977, en respuesta a las necesidades educativas que el país presentaba en esta época, de modo que, la formación del licenciado en ciencias de la educación fuese pertinente con la Reforma Educativa en marcha (1995-2005) impulsada por el Ministerio de Educa-

ción. Sin embargo, en la Ley y el Reglamento de Educación Superior (agosto de 1997) se ordena que la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación debía estar organizada de acuerdo a especialidades (Art. 64 y Art. 12 respectivamente): Educación Parvularia, Educación Básica para Primero y Segundo Ciclo, Lenguaje y Literatura, Idioma Inglés, Matemáticas, Biología y Química.

Así pues, muchas asignaturas fueron eliminadas del plan de estudio de 1997 y se incorporan todas las de especialidades denotadas, en correspondencia con los programas de estudios de los profesados diseñados por la Universidad José Simeón Cañas (UCA). Una simbiosis fue lo que ocurrió, manifestó Delgado (en entrevista realizada el 15 de junio de 2019) en torno al diseño del currículum, ya que no se examinó la pertinencia científica y social de los contenidos de enseñanza y la función que las especialidades debían jugar en torno al nuevo siglo que recién comenzaría.

El análisis educativo, a partir de 2000, ya no consistió en el establecimiento de la pedagogía por objetivos. Entraba, desde esta perspectiva, una nueva concepción, pero con los mismos principios del positivismo, denominada pedagogía por competencias que, bajo los ideales de la sociedad industrial, renovaba el diseño curricular de las carreras universitarias, en especial las universidades privadas que buscaron la eficiencia y la mejora de la calidad de la educación mediante las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) y la conversión del docente en un técnico y facilitador de los aprendizajes.

Se necesitaron acciones de formación continua para hacerle frente a los nuevos desafíos que se gestaban y, el debate pedagógico sobre el currículum, quedó superpuesto a las demandas de la educación en línea y a la aplicación de los principios económicos y políticos de la sociedad posmoderna; una tendencia revitalizadora de la concepción positivista aparecía, una teoría de la educación tecnológica se diseminada en las redes sociales y en los conceptos operativos de la sociedad del conocimiento, que equivalía a decir, que la actividad de modificar los planes y programas de estudios, debían contemplar todos los principios tecnológicos y los intereses clasistas.

Aunque los intentos por la mejora cualitativa se hayan centrado en la consecución de los procesos de acreditación institucional (como una necesidad universitaria), no cabe duda que el debate por desarrollar ciencias de la educación esté ausente e inoperante desde la identidad nacional y de la actividad de los docentes en el aula, dado la preeminencia de la ciencia aplicada y de los conceptos que son implementados desde la administración institucional.

En esta misma línea, Kemmis (2008), quien cita a MacIntyler (1981), expone que el positivismo se ha encargado de eliminar el debate público y científico acerca de la educación y de la posibilidad de cualificar el currículum desde la deliberación y de la asunción de los enseñantes investigadores. La problemática de las ideas en conflicto y de la contraargumentación ha quedado en la no discusión y en los debates como

«plazas de mercado»². Al menos así lo desdibujó Kemmis (2008) cuando reiteró su posición frente a las directrices que reciben los docentes de parte de la administración institucional, insistiendo en la orientación uniforme y sin discusión acerca de la aplicación de la teoría en la práctica y cómo puede reiterar los principios que se derivan de una u otra tendencia, en este caso, el currículum por competencias.

En resumen, se destacan cuatro referentes en esta breve historicidad: a) La aparición de las ciencias de la educación en El Salvador estuvo ligada los procesos de integración universitaria y a su definición científica-humanista; b) Los diseños curriculares que se iniciaron desde 1950 estuvieron centrados en la pedagogía por objetivos como ciencia normativa; c) La ausencia de un pensamiento autóctono sobre las ciencias de la educación es una condición indispensable para que el positivismo reitere su sustentabilidad en los procesos de reforma curricular en las universidades; d) Los diseños curriculares por competencias representan la actualidad de la educación superior; una actividad didáctica basada en las tecnologías de la información y comunicación en correspondencia con los principios de la sociedad posmoderna y digital.

Teoría del currículum y cambio social

¿El currículum es un proyecto que determina lo que debe enseñarse y aprenderse?

¿Desde qué instancia crítico-constructiva se debe gestar el cambio curricular?

Las respuestas pueden variar, según la concepción que se tenga de currículum y los ideales de sociedad que la configuran. La naturaleza del currículum se vincula con el significado del cambio social y de las reflexiones científico-pedagógicas que se realizan en torno a las relaciones de interdependencia en su contexto histórico-social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social.

En esta perspectiva, se abordarán dos temas-problemas acerca de la teoría del currículum. Se especifican los intereses constitutivos del saber (o del conocimiento) y su configuración en la teoría del currículum y cambio social; se finaliza con una concepción crítica acerca de la categoría currículum y los procesos de evaluación que, en su instancia valorativa, son ineludibles en las propuestas educativas y prácticas diversas.

Intereses constitutivos del saber y teorías curriculares

El interés constitutivo del conocimiento es el sentido de los actos humanos. Habermas (1972) expresa que “las formas más elevadas y puras de placer han de experimentarse en la racionalidad” (pág. 24). Aunque la esfera del conocimiento desarrollado por la huma-

2 Plaza de mercados es un término empleado por Kemmis (2008) para evidenciar la tendencia de la educación actual, que sobrepone los intereses del mercado a expensas de la realidad nacional. La falta de debate pedagógico y científico, permite que el mercado reitere su hegemonía y convierta al currículum como un medio para el ascenso social.

nidad es evolutiva, participar en una comunidad racional, determina su 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 en una determinada actividad, que es, a fin de cuentas, lo que caracteriza los procesos racionales humanos. Más allá de estos alegatos, este autor, indica que los intereses humanos tienen implicaciones cognitivas, expresadas de forma técnica, práctica y crítica, en el que el conocimiento se orienta y se configura de acuerdo a los propósitos que los sujetos pretenden o necesitan para organizar la actividad.

Se trata de tipos de conocimientos que organiza el saber en la sociedad y, por supuesto, la tendencia de la teoría curricular en la organización de la enseñanza escolar y universitaria. Los intereses constitutivos apelan a determinadas formas de actuar y filosofar; un término para definir la tendencia de las teorías curriculares, su concepción y formas de abordar el conocimiento pedagógico. Habermas (1972) evidencia una propuesta de desarrollo de la correlación teórica existente entre el interés y conocimiento, por lo que se asume un tipo

de racionalidad que se especifica en el saber hacer (técnico), deliberativo (práctico) y crítico (emancipador), como formas que adquiere el conocimiento para manifestarse, según la propensión de la sociedad, su tradición y racionalidad. Desde el punto de vista epistemológico, se trata de fundamentar racionalmente el currículum, en el cual la construcción y reconstrucción de su diseño, obedece a posturas que pueden ir desde la dominación hasta la emancipación.

Con el término interés constitutivo, según Bazán (2008), se hace énfasis 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” (Bazán, 2008, pág. 53). De ahí que, tal y como sitúa Grundy (1998), el interés técnico está orientado al control, el interés práctico a la comprensión, y el crítico hacia la transformación del mundo de la vida en el aula. De acuerdo con esta especificación, se reconocen tres teorías curriculares, en las que cada una establece una serie de categorías con las que se declara sus implicaciones en el diseño y desarrollo del currículum.

Tabla 1: Orientación de los intereses constitutivos del saber

Intereses constitutivos Componentes	Interés técnico	Interés práctico	Interés crítico
Definición de currículum	Diseño curricular (planes y programas de estudio)	Construcción del currículum desde la práctica educativa	Desarrollo del currículum como un referente político
Investigación educativa	Ciencias empírico-analíticas (Ciencias naturales)	Hermenéutica (teoría comprensiva)	Ciencias socio-críticas (teorías emancipadoras)
Rol del docente	Técnico	Profesor investigador	Investigadores de la acción
Planificación didáctica	Centrada en los objetivos	Centrada en los principios de procedimientos	Centrada en la investigación-acción
Evaluación	Comprobación de conocimientos	Mejora de la práctica educativa	Enjuiciamiento de la realidad

Fuente: Elaboración propia.

Desde esta perspectiva (tabla 1), según el propio Habermas (1972), “El quehacer de las ciencias empírico-analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas suponen un interés práctico, y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador” (pág. 27). Por tanto, conocimiento y acción humana aseguran la preservación de la especie en sus diversas manifestaciones, entre ellas, la educación como una forma de producir conocimiento científico, tecnológico, cultura y sociedad, entre otros.

Al respecto, Grundy (1998) señala que el interés técnico está basado en categorías de control y gestión, en el que la experiencia y la observación desencadenan procesos de experimentación; por lo que, la dinámica de la enseñanza, ante todo, es tendente a pro-

ducir un tipo de conocimiento basado en reglas procedimentales que guían la acción de los estudiantes. En la universidad, el interés por conocer está ligado al desarrollo de tareas académicas, reguladas por determinados mecanismos que deben seguirse, tanto en diseño como evaluación de sus logros.

R. Tyler (1986) en 1959 concibió el significado del currículum desde un interés técnico, orientado por la pedagogía centrada en los objetivos, desde cuatro vertientes: a) Cada escuela y, en su efecto, en cada asignatura, deben trazarse objetivos conductuales; b) Secuenciación de experiencias de aprendizaje; c) Organización jerárquica de las experiencias; d) Determinación de los objetivos de aprendizaje, mediante la aplicación de la evaluación como comprobación de conocimientos. En correspondencia con este planteamiento, la práctica educativa se somete a

los métodos científicos de la investigación y al contenido técnico en la producción de conocimientos.

Desde esta perspectiva, la educación “constituye una forma de ciencia aplicada que utiliza generalizaciones empíricas probadas como fundamento para la resolución de problemas educativos y para la orientación de la práctica educativa” (Carr, 1999, pág. 72). La dinámica de la educación se sujeta a los procesos del planeamiento de enseñanza, así como a la regla psicológica conductista, que explica científicamente cómo se produce el aprendizaje (cambio de conducta).

Así pues, el rol del docente es el de un técnico, que debe aprender a planificar, probar la teoría en la práctica y, de manera especial, orientar la acción educativa sobre los fundamentos instrumentales que hacen hincapié al desarrollo de la enseñanza a partir de la programación y el uso de tecnología educativa. La visión instrumental se refiere a la correlación medios-fines, cuyo pensamiento técnico se refiere a “cómo deben hacerse las cosas, y no a qué debe hacerse” (Kemmis, 1993, pág. 20).

La preeminencia de lo técnico en educación universitaria consiste en poner en primer lugar el planeamiento didáctico, la «meto-

dología de la enseñanza»³, la aplicación de diversas técnicas y el uso de recursos curriculares y didácticos, a fin de conseguir los objetivos propuestos. En otras palabras, los resultados del cómo hacer las cosas se verifican por medio de la evaluación normativa y criterial que supone actos de comprobación de conocimiento a la luz de los fines y medios establecidos.

Por el contrario, el interés práctico no se basa en el control (como el del interés técnico). La «comprensión»⁴ es la categoría principal sobre la cual descansa los procesos de producción de conocimiento. Los cambios en educación han de juzgarse en torno a los significados derivados de los juicios emitidos por las personas, producto de la interacción manifiesta en la convivencia, es decir, tal y como señala Habermas, resultado de la acción comunicativa.

El interés práctico es, por tanto, el que genera conocimiento subjetivo en vez de saber objetivo (es decir, conocimiento del mundo como sujeto en vez de conocimiento del mundo objetivo). Podemos definir este interés del siguiente modo: *el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado.* (Grundy, 1998, pág. 32)

3 Lo metodológico para el enfoque técnico se encuentra en el saber hacer, en los procesos de abordaje, en especial cuando se refiere a metodología, técnicas activas y la utilización de la tecnología.

4 La comprensión está ligada a un devenir y transcurrir, en un llegar y volver, en un mirar y volver a mirar, una relación entre el texto y el contexto, unos vínculos que integran percepciones y significados más allá de lo universalmente concebido. Es un tipo de razonamiento ligado a la actividad individual y a los significados que se derivan de ello; lo que presupone una cercanía a la posición del autor, tanto a nivel de experiencias como de interpretaciones.

Al respecto, Gadamer (1998), en su obra «*Estética y Hermenéutica*» reconoce la comprensión de los actos humanos, sus vínculos con la legitimidad de la interpretación en contexto, la reactivación y recreación de los significados a una determinada actividad, que no solo es, mera acción, sino un “darle vueltas, entrar y dando pasos, construirla para nosotros, por así decirlo” (pág. 28). En otras palabras, se trata de una indagación reflexiva y deliberante, que se acentúa en la movilidad de la relación acción humana y reflexión, en ese transcurrir dialéctico, tal y como profundiza Gadamer acerca de la importancia del mirar desde puntos de vistas interpretativos, no ligados a la relación medios-fines.

En el ámbito de la teoría curricular, según Carr (1999), los docentes y quienes ejercen la enseñanza deben reconstruir la práctica educativa, basándose en realidades específicas y controlando la práctica mediante fundamentos para hacer juicios sabios y prudentes sobre lo que debe hacerse en una situación concreta de aprendizaje o de situaciones educativas

Es un enfoque que consiste en una acción comprometida en sentido moral. Del latín *compromissum* (compromiso) es obligación contraída, un empeño por hacer las cosas de manera diferente, una delegación que se suscita de algo eclesiástico que necesariamente es sometimiento consciente. En otras palabras, la práctica educativa es un compromiso con lo moral, con las acciones prudentes, con el bien común; un compromiso que los docentes deben apropiarse

para transformar la conciencia de sí mismos y de los estudiantes; una práctica moral que engloba siempre valores educativos y espirituales.

Este es un proceso regido por valores educativos. Los valores son cualidades que orientan la acción educativa; son tradiciones que se construyen y reconstruyen de otros valores que humanicen la acción y la vida en las universidades. En ese sentido, los juicios profesionales enriquecidos por el compromiso y comprensión consciente del sentido moral del educador, contribuye a desarrollar teoría educativa comprometida con la ciencia de lo moral.

Para Schwab, Walker y Reid (1978), los docentes son decisivos en el cambio sobre educación. “Siguen siendo actores fundamentales (no sólo operarios) en el proceso educativo, tanto por la imposibilidad de conseguir especificaciones curriculares que abarquen las circunstancias concretas de cada clase [...]” (Kemmis, 2008, pág. 71). En fin, se necesita de acciones meditadas para cambiar la educación, tareas prácticas que expresen valores y una visión de la relación entre educación y sociedad.

Pero los intereses constitutivos del conocimiento no concluyen con lo técnico y práctico. Habermas (1972) introduce otro tipo interés, para indicar que las tareas de los seres humanos están basadas en la emisión de juicios de valor sobre un determinado fenómeno o situación académica, en la que sus capacidades deben elevarse en la esfera de la autoconciencia. Se trata de vincular el inte-

rés humano con la libertad y la convivencia, una exclamación por tributar el sendero de la solidaridad para actuar en colectivo para generar debate público y conciencia sobre cómo expandir la problematización para encarar el futuro de la sociedad y la politización del saber en referencia a la reproducción de la ideología.

Es un interés crítico porque combina la praxis (pensamiento y acción) con el problema central del curriculum: las relaciones del individuo con la sociedad. Una praxis desafiante y, al mismo tiempo, creativa para la promulgación del cambio educativo. La teoría crítica del curriculum se ha ocupado de analizar las cuestiones de la institucionalización y cómo reproducen el saber, las habilidades y las formas de interacción educativa, que son determinantes en las sociedades posmodernas.

En esta dinámica generada por la praxis educativa, la teoría crítica examina las instancias problematizadoras-constructivas, a fin de promover un pensamiento impugnador sobre las injusticias sociales manifiestas en el rol del hombre solitario, que sobresalta las tecnologías y la mercancía a expensas de la igualdad y la participación. El curriculum es, por tanto, un proceso de emancipación que cuestiona los programas de estudio a fin de analizar la pertinencia con la justicia social, la formación profesional con la producción de conocimientos que, mediante la investigación-acción, es capaz de impugnar, por medio de la argumentación y el discurso crítico, la ideología de dominación y la orientación positivista de la educación.

Los enseñantes como investigadores

La figura “como investigador” se asienta en el movimiento de desarrollo curricular centrado en la escuela (Gran Bretaña, 1975). Se consideró darle una mirada profesional a la docencia en el sentido de que recuperara su autoría que, en esta época, estaba cuestionada a partir del diseño curricular positivista. En este año, Stenhouse presentaba la tesis sobre la profesionalidad prolongada, al mismo tiempo que cuestionaba el determinismo metodológico de las prácticas educativas y de la creación de enseñantes reproductores de los contenidos de enseñanza.

Se meditó que las formas de razonamiento positivista negaban la reflexión sobre la práctica docente que, aun especializándose en una u otra área del conocimiento, no asume su profesionalidad prolongada. El conocimiento técnico condiciona el rol del docente, lo convierte en operario y no permite que cambie las tradiciones educativas a partir de la reflexión y la independencia de sus alegatos. Para Carr y Kemmis (1988), el profesional positivista asume la objetividad como el referente del método, a fin de asegurar que el conocimiento técnico sea aprendido de manera eficiente, lanzado a la evaluación como un proceso verificativo.

El significado de los enseñantes investigadores trascendió el ámbito de la didáctica. La visión individual de los docentes entusiastas desaparecía por la concepción del desarrollo curricular centrado en la escuela, dado el nivel colectivista o de comunidad educativa que intentaba cambiar el signi-

ficado de curriculum. El plano del debate científico y la otorgación de la autoría del docente en la construcción del curriculum, quedaba reflejado en el significado que Stenhouse (1987) le otorgó al modelo de proceso, como vía para la asunción del profesor como investigador.

Aunque fue revulsivo y tentador el modelo de proceso para la autoría de los docentes, la investigación-acción resultó un componente decisivo para generar el cambio curricular desde el aula, centrándose cada vez más en la autoconciencia del docente como principio inalienable de la transformación educativa. Desde esta perspectiva, la noción de profesionalidad prolongada queda caracterizada de la siguiente manera:

El compromiso para el cuestionamiento sistemático de la propia enseñanza como base para el desarrollo;

El compromiso y las destrezas para estudiar la propia enseñanza;

El interés para cuestionar y probar la teoría en la práctica mediante el uso de esas destrezas.

(Stenhouse, 1987, pág. 144)

Las características señaladas presuponen cambiar la concepción de la investigación, refundar los períodos de la espiral acción-reflexión, de modo que se ajusten al desarrollo del curriculum, que es desde ahí, donde se gesta la transformación de la educación. Pero la noción de profesionalidad prolon-

gada también invita a colectivizar la acción docente y someterla a la praxis educativa que, es al mismo tiempo, pensamiento dialéctico, porque tiene un carácter de rehacer “las condiciones de la acción informada y somete a revisión permanente tanto la acción como los conocimientos que la informan” (Carr & Kemmis, 1988, pág. 50).

Como consecuencia de esta apertura al modelo de proceso, fue necesario comprender sobre cómo operaba la didáctica actual, sus telos y las formas de enseñanza atribuidas al posicionamiento de la teoría, del pensamiento científico desarrollado por los investigadores externos, que hegemonizan su estatus profesional-técnico en detrimento de la actividad de los docentes en el aula.

Una didáctica con tendencia hacia lo metodológico como orientación de los procesos del aprender a hacer es el sustento actual del curriculum técnico; comprender el camino para cambiar esta concepción es un desafío, que solamente pudiera lograrse si el significado del curriculum se somete al debate científico y pedagógico, considerando a los enseñantes investigadores como una alternativa para generar conocimiento educativo auténtico y promulgar estudios identitarios mediante el diseño curricular.

Se trata de una didáctica evasiva, que no sabe -o quiere- estudiar la realidad, más que dejar por sentado la concepción positivista del conocimiento y de la sociedad. La función del docente es la de un facilitador que se moviliza en la dinámica de la tecnología y de los aprendizajes que van adquiriendo

los estudiantes mientras interactúan en sus redes sociales. La ciencia queda relegada a la tecnología y, más que un predominio del saber tecnológico, invade, en el seno de la práctica educativa, la «didáctica activa»⁵, sin ninguna finalidad más que la evidenciada por la sociedad posmoderna y sus exigencias precisadas en términos de la certificación del aprender.

Como consecuencia, la didáctica ya no es un repensar sobre la práctica educativa y su tendencia a su mejora; se trata de un proceso de aprender tecnológico más que estudiar ciencia y reflexionar sobre la realidad; es colocar al metodólogo de la enseñanza como un comunicador que entusiasma por el aprendizaje que vendrá; que es efectivo en el uso de las herramientas técnicas, que dinamiza la acción didáctica mediante la novedad más que la realidad, que denota siempre organización pedagógica más que intentar promover la revolución del pensamiento; una didáctica de tal naturaleza es la vía técnica para promover un saber técnico, que se focaliza en la programación educativa y en la aplicación efectiva de los métodos de enseñanza a fin de lograr los objetivos prescritos.

Como contraparte, los enseñantes investigadores utilizan el pensamiento dialéctico para construir un discurso de la resistencia,

que abra la esperanza hacia los desfavorecidos, que comprenda la acción docente desde las realidades locales, que son necesarias cambiar mediante el análisis político entre individuo y sociedad, como referentes fundamentales del problema central del currículum (Kemmis, 2008).

El currículum -otro- y la liberación de la cultura académica

Pensamiento alternativo o formación profesional comprometida son conceptos que surgen como respuesta a la tradición positivista de la producción de conocimiento. Las prácticas educativas, por lo general, concretan su acervo en tareas académicas centradas en el hacer, o lo que es equivalente a todas aquellas actividades que demandan habilidades técnicas, cuyo proceso evaluativo es un hacer y rehacer dentro de los términos de los indicadores de logro y de la concepción del currículum basado en competencias. Aunque no es la intención del autor criticar esta concepción, la brújula para la propuesta de la formación del licenciado en ciencias de la educación estriba en repensar en el tipo de sociedad que se aspira cuando se educa, en el tipo de hombre y profesional que actuará en torno a ello y la función del currículum para concretar los vínculos entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica.

5 Didáctica activa es la segunda fase de los procesos de renovación pedagógica que se desarrollaron en el seno del Movimiento de la Educación Nueva (1906). Para la formación de profesionales aptos para el trabajo industrial, la didáctica activa transformó la clase en taller, a fin de que el estudiante aprendiera de la experiencia y la experimentación, como sustento en el aprendizaje técnico.

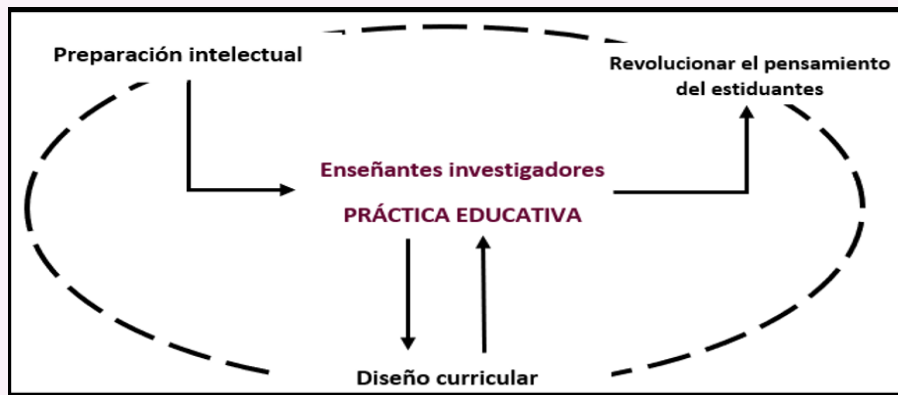
El curriculum -otro- ve la práctica educativa como el escenario para la construcción y reconstrucción del diseño curricular; es una posición para enfrentar la dependencia del conocimiento que es hegemónico. Es auspiciar la emancipación mental que, como indicaba Alberdi (Ubals & López, 2018) exige una reinención de la liberación y una reforma en las prácticas educativas. Esta reinención la plantea Bondy (Ubals & López, 2018) cuando señala el carácter de no originalidad de la pedagogía que se produce en América Latina, dada la falta de valor que se le adjudica a las prácticas educativas y a las ideas que puedan surgir desde su seno. Para él, filosofar debe ser un acto de creación, de rebeldía y de combates doctrinarios, que se expresan en los contenidos de enseñanza-aprendizaje; una reinención que encuentra su eco en esa originalidad vinculada con la sociedad descolonial; un referente para pensar por sí mismo en plena articulación con la autoconciencia de hombres y mujeres, que desafían lo obvio de la cultura y la tradición eurocéntrica enquistada en el pensamiento latinoamericano.

Desde esta perspectiva, el curriculum -otros- contraargumentación del positivismo; es una esfera de la fundamentación de un proyecto educativo que, desde la práctica, se

someta a un escrutinio crítico en correspondencia con lo identitario de los pueblos, con su saber y cultura, con lo ancestral y tecnológico, con su visión y recreación, con la ética y su capacidad crítica-reflexiva. Es un curriculum en correspondencia con el modelo de proceso, un advenimiento a la unidad de lo instructivo y lo educativo, como ley fundamental de la enseñanza, para determinar la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la validez de las propuestas que se diseñan en términos de programas de estudio.

Se apela, desde esta perspectiva, a los procesos de libertad académica que los docentes logran en la dinámica de su preparación intelectual permanente, así como en la reflexión que realizan en el seno de la práctica educativa; libertad caracterizada por la búsqueda de estrategias didácticas que revolucionen el pensamiento del estudiante, que hagan posible su creatividad y desarrollo individual, así como una constante evaluación de los componentes curriculares (objetivos, contenidos de enseñanza-aprendizaje, métodos, recursos didácticos y tecnológicos y evaluación) desde la práctica educativa; lo que equivale a decir que dicha libertad se mueve en las siguientes dimensiones:

Figura 1: Libertad académica en el curriculum (Elaboración propia)



Indica las dimensiones de la libertad académica, comprendida desde la figura de los enseñantes investigadores y de la transformación del diseño curricular, en constante interacción con la práctica educativa.

Fuente: Elaboración propia.

Esta figura corresponde a la libertad académica, comprendida como un acto de conocer, de una preparación intelectual para asumir activamente la transformación del diseño curricular desde la práctica educativa; un diseño que nutre de información a la práctica, pero que al mismo tiempo es mejorado por esta. Los enseñantes investigadores se encuentran en la práctica educativa, la estudian, reflexionan sobre ella, intentan los cambios pertinentes y, sobre todo, escriben, a fin de generar debate en el análisis de las ciencias de la educación y en la construcción de una sociedad digna y humana.

Se trata de una reconstrucción racional de las tradiciones curriculares y didácticas en la universidad, que van acompañadas de justificaciones que se han experimentado a lo largo del trabajo de la docencia, pero que

no necesariamente, han sido exitosas en la formación del profesional; en otras palabras, al cambiar estas tradiciones, entonces, se podrá acercar la teoría y la práctica, como esencia fundamental de la teoría de la educación que, en este caso, se concede importancia a la investigación como referente para el cambio curricular.

La indagación sobre el curriculum supone emancipación que, al mismo tiempo, se afina en la tesis de que hay que reconocer las limitaciones que se tienen dentro del aula y de la información que han rastreado a lo largo de la historia. Grundy (1998), por ejemplo, indica que ese reconocimiento es producto de los actos colectivos que los docentes asumen como constructores del curriculum, de modo que su compromiso se configure en la libertad de la cultura aca-

démica para desarrollar una pedagogía en situación y multivariada en los procesos de formación profesional.

En este sentido, el curriculum -otro- asume la praxis como libertad académica en el sentido de rechazar su significado como “un conjunto de planes que implementar” (Grundy, 1998, pág. 160), definidos, por lo general, como una serie de reglas que deben ser asumidas en su carácter de obligatoriedad. Curriculum -otro- es “un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso” (Grundy, 1998, pág. 160).

Desde esta perspectiva, el curriculum -otro- toma como premisa a la pedagogía del compromiso, acuñada por Frabonni en el año 2006 y extendida para el cambio curricular universitario. Para este autor, el compromiso es un termómetro para determinar, por un lado, la pertinencia de los planteamientos curriculares y las prácticas pedagógicas y, por el otro, la congruencia entre la concepción de la filosofía de la educación con los perfiles y programas de estudios establecidos en el diseño.

Se trata de un compromiso «situado», con características de la cotidianidad y de la resignificación de la pedagogía transformadora, que hace énfasis a “levantar la voz de sus intelectuales y de las sociedades oprimidas para expresar su inconformidad y trazar nuevas y mejores opciones para la transformación social que implique a los actores en sus propios contextos” (Piedrahita, Guzmán, Castaño, Salazar, & Ospina, 2018, pág. 101)

La pedagogía del compromiso revela un tipo de práctica educativa centrada en la teoría curricular crítica. A través de ella, se desafían los problemas principales que acontecen en el nivel superior y que, Kemmis y McTaggart (1988) consideraron clasificarlos en: a) Lenguaje y discurso; b) Actividades y prácticas; c) Relaciones sociales y formas de organización. Si un curriculum no atiende, especialmente, la agrupación de estas referencias problemáticas, entonces, es imposible determinar su congruencia con los cambios que se deben gestar desde el aula.

Como decía Freire y Shor (2014), el docente debe arriesgarse a practicar una pedagogía transformadora que, a la vez de su condición política, también es curricular desde la práctica educativa, o sea, una posibilidad para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, agrupadas en la visión descrita por Kemmis y McTaggart y en los postulados de la pedagogía crítica, derivados de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1999) y de las instancias crítico-constructivas personificadas por las comunidades autorreflexivas (Grundy, 1998):

1. La pedagogía crítica se enfrenta con los problemas reales de existencia.

El punto central de la pedagogía crítica son los problemas inherentes a las prácticas que realizan los docentes en el aula y no las opiniones que realizan los expertos afuera de ella. Si el curriculum se ha de modificar y actualizar, entonces su punto de partida son los problemas reales locales y la evolución del conocimiento que ha sido atesorado por

la humanidad a lo largo de su historia. Por lo que, el compromiso en esta pedagogía es el servicio con que se debe atender, en el ámbito académico, las identidades culturales y científicas de los pueblos latinos, saber entretejerlos con el desarrollo intelectual de los estudiantes y con la orientación por parte de los docentes en la construcción y reconstrucción de los significados de sus prácticas pedagógicas.

2. La pedagogía crítica incluye procesos de toma de conciencia.

El compromiso es toma de conciencia, es problematizar el saber, debatir y generar las condiciones necesarias para que el estudiante asuma una posición al evaluar la realidad en que vive, es decir, es un proceso de implicaciones del propio ser en los cambios estructurales del aprendizaje; una acción de sensibilización por el trabajo descolonial, una formación profesional a favor del despojamiento, de sus condiciones de vida; es una profundización de los actos de comprensión del mundo, que descansa en una práctica para transformarlo y una reflexión sobre las responsabilidades asumidas en estas condiciones. Por lo tanto, toma de conciencia es aprehender el conocimiento, sentir el sueño de los desposeídos y emprender la búsqueda para rescatar la propia identidad.

3. La pedagogía crítica se enfrenta a la deformación ideológica.

El currículum que se pretende transformar conlleva siempre una posición ontológica acerca del ser, perfilada hacia el entendi-

miento de la pertinencia del conocimiento y la investigación como garantía de un modo de pensar reflexivo. En otras palabras, la pedagogía crítica desafía la deformación ideológica a la que están expuestas las personas; es una especie de resistencia en el seno de las instancias-críticas constructivas, para impugnar aquellos conocimientos que atentan con el desarrollo integral de los pueblos, su visión y la energía con que deben actuar en circunstancias estructurales. Los docentes, cuando se enfrentan a esta deformación, rompen con la mentalidad neocolonial, dado que “su propósito estará dirigido a abrir caminos hacia una alternativa que derive en procesos complejos de transformación” (Pérez, 1993, p. 127).

4. La pedagogía crítica incluye la acción como parte del acto de conocer.

Cuando los sujetos se implican en la transformación de la realidad, también se transforman así mismos. Esto es una realidad, en el campo del saber de la pedagogía crítica, pues el acto de conocer debe implicar un acto del cambio social. Es decir, una relación del sujeto con el objeto de que, como decía Freire (1972), supone un concepto del hombre y del mundo. Esto es una apertura a procesos dialécticos, que vinculan la acción y la reflexión, con el único propósito de poner en tela de juicio la verdad que se pregona en el seno del imperio y se reproduce en las prácticas educativas. Por eso es, que se debe insistir en los contenidos programáticos vinculados con la realidad, a fin de profundizar en la percepción y explicación de las causas que están generando dependencia

y alienan a profesores y alumnos en las formas de pensar, sentir y actuar.

Desde esta óptica, es importante señalar la posición de McLaren (1989) en torno a la dinámica de la pedagogía crítica, su posición dentro de los regímenes de verdad, o sea, un enfrentamiento que:

no reside exclusivamente en la coherencia lógica o en la verificación empírica de sus teorías, sino en la opción moral que se nos plantea como maestros y ciudadanos... tenemos que examinar esa opción: ¿queremos que nuestras escuelas creen una ciudadanía pasiva, que evite el riesgo, o una ciudadanía politizada, capaz de luchar a favor de diversas formas de vida pública, e informada por la preocupación por la igualdad y la justicia social? (McLaren, 1989, p. 158)

Conclusiones

- La invisibilización de la pedagogía salvadoreña reitera el consumismo cognitivo y aumenta la tradición tecnológica de los procesos educacionales. La necesidad de someter a un debate público a las ciencias de la educación contribuirá a la generación de posibilidades sobre el encuentro de aquellos constructos científicos, que determinen la dirección de los procesos de renovación y creatividad pedagógica, así como visibilizar a pedagogos que profundizaron en la educación salvadoreña, estudiosos de la ciencia y creadores de una tendencia identitaria de la enseñanza y el aprendizaje.
- Comprender las tendencias de las teorías curriculares, ayudará a descifrar el sendero de la formación profesional del licenciado en ciencias de la educación, de modo que pueda responder, como totalidad concreta, a las necesidades locales y a la visibilización de los sectores olvidados; por eso, caracterizar el cambio curricular será el resultado de un análisis serio sobre los intereses cognoscitivos del saber, afinados en la teoría de la acción comunicativa planteada por Habermas. En otras palabras, la definición de diseño curricular y de práctica educativa es un contenido indispensable para determinar la teoría del curriculum que se asumirá como elemento constitutivo para la estructuración de los programas de estudio y el establecimiento de la filosofía de la educación como referente para responder a la pregunta: ¿para qué formar?
- El movimiento de enseñantes como investigadores es la figura mejor situada para transformar el curriculum desde la práctica educativa, para profundizar en el saber local-científico mediante procesos de reflexión en la acción, de forma que, la autoconciencia constituya el principio pedagógico clave para trascender del mero verbalismo a la dinamización del conocimiento y, de este, a la revolución del pensamiento del estudiante. Sin negar la digitalización de los saberes, el movimiento de los enseñantes investigadores asumirá la inconclusión de los contenidos que se asuman como parte de los programas de estudio, a fin de que su evaluación permita mejorar la calidad de la forma-

ción profesional en función del problema central del curriculum: las relaciones del individuo y la sociedad.

- El curriculum -otro- es la pedagogía del compromiso, una tendencia problematizadora para revolucionar el pensamiento del estudiante; una pedagogía orientada

hacia la construcción del diseño a partir de la práctica educativa, un modelo de proceso que asegura la toma de conciencia para repensar la formación profesional en virtud de los contextos locales que, sin negar la tecnología, deberá asegurar que el acto de conocer es, al mismo tiempo, un acto de transformar la realidad.

Referencias

- 1 Acevedo, M., Aguilar, E., & Carranza, I. (2014). *Estudio documental entre el currículo oficial vigente Plan 1998, respecto al currículo operativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias y Humanidades, Facultad de Ciencias y Humanidades, año 2014 (Trabajo de grado)*. San Salvador: Universidad de El Salvador.
- 2 Andreu, C. (2012). *Historia institucional de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador (1948-1972) (Trabajo de grado)*. San Salvador: Universidad de El Salvador.
- 3 Ávalos, B. (2020). Humanización e industrialización, 1960-1962. En X. Avendaño, *Integración y reformas 1948-2010* (págs. 55-76). San Salvador: Universidad de El Salvador (Universitaria).
- 4 Bazán, D. (2008). *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Rosario: HomoSapiens.
- 5 Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- 6 Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- 7 Gadamer, H.-G. (1998). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- 8 Glower, A. (2012). Un recorrido por el pensamiento pedagógico de Freire, Simón Rodríguez y José Martí. *La Universidad*, 5-28.
- 9 Gobierno de El Salvador. (2015). *Plan Quinquenal de Desarrollo 2014-2019 "El Salvador productivo, educado y seguro"*. San Salvador: Cooperación española; Cooperación alemana.
- 10 Gore, J. (2010). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- 11 Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- 12 Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests (Trad. cast.: Conocimiento e interés)*. Madrid: Taurus.
- 13 Kemmis, S. (1993). *Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- 14 Kemmis, S. (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- 15 Kemmis, S., & McTaggart, J. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- 16 Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- 17 Pérez, E. (1993). *Pedagogía, dominación e insurgencia*. Caracas: Los Heraldos Negros.
- 18 Piedrahita, J., Guzmán, C., Castaño, A., Salazar, M., & Ospina, H. (2018). Pedagogía crítica y educación popular. Polifonía de voces desde la periferia colombiana. En A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar, *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipadoras para la educación pública en el siglo XXI* (págs. 95-115). Buenos Aires: CLACSO.
- 19 Sevilla, E. (1966). La integración educativa en Centroamérica y los problemas de la Educación Superior. *Revista Conservadora del Pensamiento Centroamericano*, 4-8.
- 20 Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- 21 Ubals, J., & López, I. (2018). *Educación: entre dominación y liberación, multivisiones del río bravo hasta la Patagonia*. La Habana: Facultad Multidisciplinaria de Occidente.
- 22 Universidad de El Salvador. (29 de julio de 1977). Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. *Consejo de Administración Provisional de la Universidad de El Salvador*.