

REALIDAD Y REFLEXIÓN ES UNA PUBLICACIÓN PERIÓDICA DE CARÁCTER SEMESTRAL DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO GAVIDIA.
AÑO 24, N° 59, ENERO-JUNIO 2024. SAN SALVADOR, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA.

REALITY AND REFLECTION IS A BIENNIAL PERIODICAL PUBLICATION OF THE FRANCISCO GAVIDIA UNIVERSITY.
YEAR 24, N° 59, JANUARY-JUNE 2024. SAN SALVADOR, EL SALVADOR, CENTRAL AMERICA.

Teoría de la educación, humanidades y reformas curriculares universitarias: ¿existirá un modelo educativo universitario para América Latina?

Educational theory, humanities and university curricular reforms: Is there a university educational model for Latin America?

Juan Carlos Escobar Baños

Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad de El Salvador
Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, Universidad de El Salvador
Doctorado en Educación con Especialidad en Educación Superior, Universidad de El Salvador en convenio con la Universidad José Enrique Varona de Cuba
Docente de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador
jcescobarbaos77@gmail.com; juan_escobar@ues.edu.sv
<https://orcid.org/0000-0002-7450-248X>

Fecha de recepción: 11 de enero de 2024
Fecha de aprobación: 30 de enero de 2024
DOI:



RESUMEN

¿Existirá un conocimiento pedagógico fundado desde las entrañas de la intelectualidad de América Latina? ¿Se podrá superar el entramado mundo entre lo global y lo glocal que asegure un pensamiento pedagógico autóctono para reconstruir la identidad educativa para América Latina? Las respuestas son complejas, pero, a la vez, desafiantes para comprender algunos antecedentes históricos de la teoría de la educación y su impacto en los procesos de reformas universitarias que fueron decisivos para el cambio social, a partir de los contextos, la ciencia y la tecnología, el arte, la filosofía y todos los saberes que han sido atesorados por la humanidad a lo largo de su historia, dado el nivel de influencia de la sociedad del conocimiento en la fluctuación política y en la creencia de que las humanidades solo son «habilidades blandas». En este sentido, el ensayo se orienta hacia el análisis de la correlación entre humanidades y currículo, como referentes valorativos acerca de la dependencia de la concepción técnica de las ciencias de la educación, su nulidad identitaria y la dinamización de los saberes de los maestros centrados en la tecnología y en los referentes positivistas del conocimiento científico que plantea que la educación debe gestarse desde la obsesión por la objetividad y el dominio de competencias y habilidades marcadas por el empleo y por los vínculos universidad-economía.

Palabras clave: teoría de la educación, currículo, humanidades, tecnología, El Salvador.

ABSTRACT

Will there be a pedagogical knowledge founded from the entrails of the intellectuality of Latin America, and will it be possible to overcome the world framework between the global and the "glocal", to ensure an autochthonous pedagogical thought to rebuild the educational identity for Latin America? The answers are complex, but at the same time, challenging to understand some historical background of the theory of education and its impact on the processes of university reforms, which were decisive for social change, from the contexts, science and technology, art, philosophy and all the knowledge that has been treasured by humanity throughout its history, given the level of influence of the knowledge society in the political fluctuation and the belief that the humanities are only "soft skills". In this sense, the essay is oriented towards the analysis of the correlation between humanities and curriculum, as value referents about the dependence on the technical conception of educational sciences, its identity nullity and the dynamization of teachers' knowledge centered on technology and on the positivist referents of scientific knowledge, which states that education must be developed from the obsession for objectivity and the mastery of competences and skills marked by employment and by the university-economy links.

Keywords: theory of education, curriculum, humanities, technology, El Salvador.

Introducción

El propósito central de este ensayo es analizar algunos constructos históricos de la teoría de la educación (teoría del currículo) para identificar la evolución y desarrollo de las reformas universitarias de América Latina, tomando como punto de partida la siguiente pregunta: ¿tienen identidad los modelos educativos universitarios construidos desde el seno de Centroamérica? La intuición original con la que se inició este proceso de análisis consistió en identificar los principios pedagógicos de la teoría de la educación, como ejes vertebradores para interpretar y transformar el mundo de la vida en las aulas universitarias, de modo que evidencie el tránsito que ha tenido las humanidades como constructora de un currículum pertinente con el cambio social y el compromiso por transformar la profesión a la luz de la identidad glocal y global.

El estudio del currículo ha sido— históricamente—una cuestión de importancia de pedagogos y científicos (Sacristán, 2000; 2003; 2013) (Kemmis, 1998; Kemmis *et al.*, 2008; Acosta, 2000; Biagini, 2018), quienes han cuestionado su significado y los efectos que se gestan a partir de la selección de una forma de concebirlo. Así pues, el currículo como producto está vinculado a un interés técnico y biológico, basado en la evidencia (conductas observables de los estudiantes) y en la comprobación de conocimientos, como criterio para certificar aprendizajes y retroalimentarlos (Tabba, 1971; Tyler, 2003), o como decía Bas (2008) una organización de prácticas educativas que adoptan acciones instrumentales y estratégicas. Pero un currículo cuya visión es la interpretación y comprensión replantea su significado y la concepción de su problema central que no es el control del aprendizaje, sino el enlace entre la teoría y la práctica dentro de un contexto particular, vinculado —especialmente— con el reconocimiento intersubjetivo y la tradición reflexiva de la acción docente (Kemmis y Edwards, 2017) como constructora de currículo. Esta concepción educativa tuvo su adhesión a una nueva forma de interpretar el currículo, dado su posición política y su instalación local para transformar el desarrollo profesional desde la investigación-acción crítica (McKernan, 2008), vinculada con la asunción del profesor investigador (Stenhouse, 1998) para generar el cambio social desde la práctica educativa (Escobar, 2021).

Es en este marco donde se inscribe las otras tendencias del currículum: interés práctico e interés crítico. Se le denomina teoría curricular por su fundamentación (filosófica, socioantropológica, psicológica, epistemológica, pedagógica, didáctica, entre otras) y concepción del mundo, una referencia a la interpretación de los procesos pedagógicos desde diversas miradas (a veces antagónicas y otras vinculantes), cuya dinámica es holística para profundizar en el cambio social y en el crecimiento polimorfo del conocimiento y su profundización en el mundo de la vida. Desde esta perspectiva, se especifica el desafío de «resignificar el currículum» en las universidades y apelar a la teoría curricular como un referente para determinar qué tipo de acción educativa y estratégica se ha asumido a lo largo de la historia, las peripecias socioeconómicas y el impacto político como sistema de control del desarrollo científico-técnico del Estado (aunque no filosófico), la atención a los estudiantes y su concomitancia con el compromiso de la profesión.

Las consideraciones aquí citadas denotan, por un lado, el abordaje de la teoría curricular a la luz de los modelos universitarios descritos como tradiciones educativas y operativizadas en los contextos sociales. En esta parte, se declara brevemente el impacto de la Reforma de Córdoba (Herms y Pitelli, 2009) como criterio y termómetro a lo que Biagini (2018) denominó como «el idealismo militante» de la unión de los estudiantes, profesores, periodistas e intelectuales, trabajadores e indígenas de casi toda América Latina. Por el otro, se hace un breve examen de las ciencias de la educación, en tanto su identidad social y las perspectivas de abordaje de las humanidades en un futuro inmediato, dado que el por-venir «es lo que más angustia a quienes reflexionan responsablemente sobre lo que será del país que legaremos a nuestros hijos y nietos» (Paíz, 2019, p. 9).

Se finaliza con un examen breve de las humanidades, su currículo y una correlación con los principios de procedimientos para determinar la tendencia profesional en un futuro inmediato. Lo que constituye una brújula para no permanecer indiferente a la transición de los intereses de los estudiantes y las tendencias vertiginosas de la tecnología a expensas de la conciencia crítica y moral de la universidad como pensamiento rectorado de la investigación y su abordaje transdisciplinar en busca de la verdad (Ganelín, 1967) o, como decía Boyer (2011): «La ciencia tiene como meta crear la verdad. El arte, la belleza. La ética, la bondad. Verdad, belleza, bondad son frutos magníficos de una inagotable y fantástica poesía» (p. 168).

Teoría de la educación y tradiciones curriculares

La moderna teoría de la educación fue denominada por Carr (2002) y Kemmis (2008). Su concepción está adherida al significado de metateoría y al carácter holístico del currículo para el cambio social. Aunque en la actualidad se hace énfasis sobre su carácter interdisciplinario, no cabe duda de que históricamente se buscó debatir sobre la científicidad de la pedagogía y su conversión a los estudios filosóficos, ya que las universidades estaban condicionadas a las decisiones de los Estados nación acerca de la universalidad del conocimiento, la tendencia técnica en el marco de la sociedad capitalista moderna y, sobre todo, el tipo de profesional requerido (Escobar, 2021). Sobre la base del objeto de estudio de la pedagogía, Herbart (1935) la vincula con la educación de los niños, evidenciando que su tendencia es práctica, instructiva y moral, que articula la instrucción y la educación y los pasos formales que debe seguir el docente para promover el aprendizaje: claridad, asociación, sistematización y aplicación (Colom y Núñez, 2001).

La educación universitaria, desde 1809 quedó adherida a las investigaciones que se realizaban en el seno de la infancia (Escobar, 2020); la mayor parte de los descubrimientos sobre conducta, desarrollo del pensamiento y de la conciencia, procesos psicológicos superiores, interés y aprendizaje, reflejos condicionados e incondicionados, aprendizaje social, entre otros, fueron decisivos para comprender el saber pedagógico, vinculado con la ética, la psicología y otras ciencias, las cuales, en su atributo, denotaban que la educación no solo requería conocimiento pedagógico, sino del entramado mundo y complejo de las ciencias de la educación.

Hacia la mitad de este siglo, existían voces de transformación de la idea de pedagogía como ciencia de la educación. La inestabilidad de la didáctica universitaria, y su similitud con los métodos de enseñanza empleados para el aprendizaje de los niños, no permitía adherir la pedagogía a la academia, así como los dominios básicos de trabajo docente-educativo (objetivos, contenidos-métodos de enseñanza, recursos y evaluación) propios de la educación universitaria quedaban castrados por los términos *magíster* y *dixit* (el maestro ha dicho), como una tentativa propia del siglo XIX. –Diesterwer, en 1850, proponía una nueva figura del objeto de estudio de la educación, la cual estaba orientada a la permisibilidad de enseñar pedagogía social en la universidad, por cuanto su labor se encontraba ligada al trabajo educativo con las comunidades de vida para hacer plausible la inclusión (Rothuizen y Harbo, 2014) y eliminar el autoritarismo.

Las investigaciones educativas giraron —a finales del siglo XIX— alrededor de la psicología y el nuevo sistema económico de la sociedad industrial. Era necesario, estudiar acerca de la estructura del aprendizaje, las conexiones neuronales, los procesos psíquicos superiores e inferiores, la importancia de los hábitos y habilidades de estudio, entre otros aspectos, para comprender al niño en su estructura cerebral, su desarrollo anatómico-fisiológico y, de manera especial, lo socioemocional como criterio decisivo para orientar los procesos de aprender.

En este sentido, sociedad industrial y positivismo se convirtieron en aliadas para la formación de los recursos humanos que se necesitan para su desarrollo y modernización. Mill (1970), se refería a los sistemas de medición para determinar los coeficientes intelectuales, las aptitudes que los individuos debían tener para garantizar el progreso de la sociedad: «Si un fenómeno tiene una causa entonces esa causa estará presente en todos los casos en que se observa el efecto» (Turner, 2015, p. 41). En otras palabras, no todos los individuos pueden triunfar en el ámbito de la educación universitaria; es importante, entonces, adherir la educación al descubrimiento de esas capacidades que deben desarrollarse plenamente, a fin de que la sociedad industrial alcance el máximo progreso y garantice una economía plena en todos los sectores.

Investigación, educación e innovación pedagógica quedaban adscritos a la concepción del currículo como prescripción, a los objetivos nacionales y la renovación de los métodos de enseñanza (Connell, 1980). Las universidades se cohesionaban con esos estudios y, al mismo tiempo, orientaban los perfiles de las carreras hacia los grandes objetivos de la sociedad industrial y la importancia de la administración de empresas como área disciplinar requerida. Se trataba de una teoría de la educación vinculada con la mejora de las instituciones y con el nivel de jerarquía establecido en los programas de estudios como listado de objetivos y contenidos, según las nuevas necesidades de formación e intereses pretendidos por una sociedad moderna.

Puede señalarse, en ese sentido, dos criterios expansionistas de los procesos de diseño curricular:

- a) La filosofía como ciencia especulativa y como eje vertebrador en las carreras universitarias: su

independencia y neutralidad gestó una visión pedagógica centrada en el positivismo y en el análisis empírico-analítico, como parte de la investigación científica que muy pronto se diseminó en las universidades europeas y de Estados Unidos; y b) En el período 1910-1916, el significado de *atelier* se convirtió en la lógica del proceso didáctico sobre la cual giraba el aprender haciendo, como principio pedagógico establecido en los programas de estudio y en la aplicación de diversos proyectos educativos (Dewey, 2007; Kilpatrick, 2018). Es más, Dewey (2007) afirmaba que la educación evoca siempre al pensamiento, guiada por las hipótesis (sustituidas por los objetivos) y verificada por medio del método de las evidencias, que constituyen las pruebas exploratorias que garantizarían los aprendizajes.

A principios del siglo XX, la teoría de la educación alcanzó su mayor prodigiosidad en la formación de profesores y técnicos en diversas especialidades, quienes asumirían —en un futuro inmediato— la dirección de escuelas y empresas, según el estado moderno industrial y su perspectiva organizacional de disponer fuerza de trabajo educada y con capacidad para ocuparse de las tareas impuestas por la economía moderna. Se expande, en ese sentido, esta noción curricular, fortaleciendo los sistemas de medición de la inteligencia y los criterios de objetividad con la cual se determinaba la certificación del aprendiz y su promoción, según el estado actual de desarrollo cognoscitivo.

Esta referencia psicológica pronto se acompañó de la sociología de la educación y de la adopción de «individuo» en vez de sujeto; lo que permitió descifrar el carácter social de la pedagogía y de la responsabilidad de los adultos como regentes de la acción ejercida para transmitir el saber (Picut, 2000). Con los aportes de Durkheim, en 1909, pero que se llegó a conocer ampliamente hasta después de la segunda guerra mundial, se consideró la socialización como parte de la enseñanza y el aprendizaje, indicándose que los adolescentes y los jóvenes son parte activa de la sociedad, que la universidad debe proporcionar una formación holística, de manera que se integren el Estado, la familia y la educación para forjar ciudadanos útiles a la sociedad. Este emblema (el de la socialización) queda expresado en la definición de educación que Durkheim (2003) propuso en su obra *Éducation et sociologie*:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio social al que está particularmente destinado. (p. 63).

Lo social, determinante en el concepto de educación, fue un criterio que asumieron las universidades como referentes para orientar la formación profesional a partir del análisis de factores culturales, artísticos, políticos-ideológicos y económicos vinculados con la investigación científica, el entorno y los procesos académicos, de modo que, su ubicación en el mapa curricular, ampliara a más áreas de conocimiento y habilidades científicas-técnicas que el profesional debía ostentar, según análisis ocupacional y funcional del mercado laboral (Posner, 1999).

Para Escobar (2022), la organización de los programas de estudio y su sistema de control permitió convertir la educación en ciencia aplicada, arraigada en la dinámica instrumental medios-fines y en el desarrollo de la enseñanza a partir de la programación y el uso de la tecnología educativa. Es decir, a partir de las investigaciones realizadas por Tyler (2003) en la Comisión de Currículo de la Escuela Secundaria, incluyendo la educación en general, la enseñanza de las matemáticas y ciencias sociales (Estados Unidos), publicada en la primera edición de su obra *Principios básicos de currículo*, en 1949, consideró que la actividad de enseñar conlleva siempre un propósito educativo, sin el cual no es posible desarrollar un proceso didáctico y evaluar los aprendizajes en correspondencia con esos objetivos.

La naturaleza del currículum quedaba adherida a la teoría curricular técnica o de la ciencia aplicada que, en el período 1950-1970, fundamentó la idea de una pedagogía por objetivos y de obsesionar al docente por la eficiencia. Para ello, recomendaba Tyler, las secuencias didácticas indispensable para orientar el aprendizaje de los estudiantes: a) Toda institución educativa que pretenda orientar procesos de aprendizaje, debe hacerlo a partir de objetivos operativos; b) Seleccionar aquellas experiencias educativas para el logro de los objetivos operativos propuestos; c) Organización efectiva de esas experiencias educativas; y d) Determinar si se alcanzan los objetivos (Kemmis, 2008).

Aunque las investigaciones se suscitaron en el ámbito de la educación secundaria, pronto las universidades de todo el mundo se acogieron a la idea de la eficiencia y de la objetividad como premisas para evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en las diversas asignaturas. En 1962, en Santiago de Chile, por ejemplo, se desarrolló la *Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina*, puntualizando en la necesidad de planificar la enseñanza y organizar la actividad didáctica a partir de los objetivos educacionales. También en Chicago, se generaron premisas fundamentales para orientar la educación, desde el nivel primario hasta el superior, centrada en la difusión de la teoría del capital humano de Schultz para aumentar la producción (Calderón *et al.*, 2008) y la previsión de la mano de obra para cubrir la demanda empresarial en los mercados nacionales e internacionales (Blaug, 1972).

Las universidades, desde esta óptica, empezaron a exigir la planificación de la enseñanza y su reproducción (métodos y técnicas de enseñanza) en correspondencia con una nueva realidad a cumplir, ligada al desarrollo de capacidades productivas: sistema de planeación y control de producción y las operaciones (Dutrénit, 1990). Las universidades se adhirieron al sistema productivo de las empresas, asumiendo la preparación académica mediante la relación educación-empleo y economía-formación profesional; por lo que su modelación es, a partir de esta tendencia, tecno económica, alistada en las ciencias aplicadas y en la condición de que la actividad productiva de las empresas imprime el valor del acto docente y el aprendizaje en virtud de la transición de lo industrial a lo tecnológico.

Desde esta óptica, la teoría curricular entre 1960-1975 se agrupó en los problemas centrales de la programación y en la definición de perfiles profesionales concordante con las habilidades técnicas y

capacidades productivas; por lo que nuevas áreas surgieron para ser enseñadas, ensanchando la visión del mundo tecno económico (mercadotecnia o *marketing*, mercadeo, publicidad, administración de marca, mecánica electromotriz, entre otros) en términos de plusvalía, progreso, especialización y desarrollo social. Es decir, una concepción modernizante del conductismo que, era a su vez, cuestión de asociar el comportamiento humano a las especificaciones empresariales, determinaban la ocupación profesional y las funciones que debía asumir el nuevo trabajador.

Lo anterior fue vinculante con el control gubernamental de las universidades públicas, las cuales dinamizaban su quehacer (presupuesto, administración financiera, sistema de evaluación, modelos universitarios, proceso didáctico, docentes, estudiantes, entre otros), sin perder de vista las exigencias legales y los procesos de autorregulación derivadas del Estado. Para Rojas (2005), se trató de una asociación poder-planeación, comprendida desde la estrategia de las agencias internacionales para decidir sobre el tipo de formación profesional en beneficio de lo que más adelante se le llamó *Competencias de aprendizaje y de titulación*. Desde esta óptica, gobierno y empresa son sinónimos que deben robustecerse en cuestión de tiempo, a fin de alcanzar un alto nivel en la producción y en las actividades racionales que, según Archer (2013), están referidas a una concepción «morfogenética» de la educación superior, que supone que el tiempo es una variable determinante para el perfeccionamiento de un sistema educativo y de la interacción entre academia, ciencia y tecnología. La titulación, por tanto, fue un producto curricular, derivado de la concepción morfogenética de la educación superior acuñada por Archer en 1984, quien señalaba que el cambio en educación está precedido por «la modelación de secuencias de procesos de nuevas instituciones universitarias, como factor crítico en una estrategia de innovación» (Archer, 2013, pp. 70-71).

Así pues, el control gubernamental se convirtió en una actividad ineludible en la educación superior, vinculando planeación, aprendizaje y tiempo en el comportamiento de los sistemas de control y de la administración de empresas como referentes activos de la institucionalización universitaria. Archer (2013) en *The social origins of educational systems* presenta un análisis fundamental de la sociedad en el que plantea que los sistemas educativos se comportan como seres vivos que marcan su evolución a través de su interacción con el ambiente, generándose una mutación de su forma, debido a que dichos sistemas cambian constantemente como resultado de «complejas interacciones entre la estructura y la acción» (Brígido, 2017, p. 91).

La teoría curricular asumió, desde esta óptica, un criterio de complejidad, vinculado especialmente a modernizar los modelos educativos universitarios y comprender que el control es una regla arbitraria instrumental que se desarrolla a expensas de lo teórico, en particular, si los intereses gubernamentales coinciden con los intereses empresariales, lo que a su vez, presupone un financiamiento de la investigación y de los temas-problemas que se deben estudiar, independientemente si son de relevancia o importancia para la sociedad en su conjunto.

En esta dinámica, trabajos como el de Schwab en 1969, cuestionan la adhesión de la educación a las concepciones técnicas, asegurando que el currículo tiene su propia naturaleza a la luz de los vínculos teoría-práctica y formación-sociedad. Es decir, se debe distinguir entre una noción técnica-teórica y una concepción práctica-teórica que —en el pensamiento filosófico de la teoría de la educación moderna— es relevante para colocar, en primer plano, formas de razonamiento que requieren contextualizar el saber mediante la investigación, y desarrollar procesos curriculares que involucren a los profesores en la reconstrucción y construcción de planes de estudio, a la luz de lo que revela la realidad nacional.

Desde esta óptica, otorgar al docente la labor de constructor de currículo implicaba convertirlo en investigador, debiendo desarrollar las artes de la práctica (Schwab, 1969) y todo lo que está asociado a las miradas psicológicas (constructivistas: escuela cognitiva, sociocultural, aprendizaje significativo y aprendizaje capacitador), el campo de la sociología y economía de la educación, la antropología filosófica y la política, entre otros. La producción del saber surge desde este posicionamiento (las artes prácticas), como episodios deliberativos, centradas en la práctica y en la forma en que los docentes desarrollan el proceso didáctico y generan aprendizajes.

El currículo como práctica es, en su secuenciación, un proceso de transformación del acto de educar en el que confluyen los saberes y la integración de disciplinas científicas y culturales, asumiendo la práctica como constructora de aprendizajes, en virtud de principios de procedimientos como elementos reconstructivos de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Escobar (2007), basándose en los planteamientos de Stenhouse (1998), aseguraba que la concepción práctica del currículum es una noción deliberativa del pensamiento educativo que denota una transgresión de la tendencia del saber hacer, centrada en la pedagogía por objetivos y en la psicología conductista como referente del razonamiento curricular.

La focalización de una nueva tendencia curricular, desde lo práctico, implica reflexionar acerca de los objetivos de aprendizaje, los cuales generan dependencia en el estudiante y que debe ajustarse a lo que establecen las finalidades educativas. Desde este punto de vista, los objetivos no pueden ser sustitutos de la educación de los niños, jóvenes y adultos; la dinámica del conocimiento no está restringida a lo que establecen los objetivos; las experiencias de los estudiantes y la posibilidad de educar conductas correctas no pueden estar supeditadas a las prescripciones (planes y programas de estudio), sin generar conciencia crítica y trabajo colectivo (Escobar, 2007).

Entre 1975 y 1980, el término «práctico» se había consolidado en el Reino Unido. La teoría de la educación se convirtió en una expresión deliberativa, centrada en el estudiante y en la asunción del profesor-investigador. Los objetivos educativos solo representan direccionalidades del proceso didáctico que pueden superarse si la práctica educativa se cimenta en la investigación. Los problemas prácticos, como decía Stenhouse (1998), se interpretan a la luz de los escenarios educativos, de la

interacción docente-estudiante y de la capacidad para evaluar la definición de currículum como una tentativa que debe someterse a un escrutinio crítico y modificado en la relación acción-reflexión. En otras palabras, el currículum es proceso, un examen responsable de llevar a la práctica una propuesta o un proyecto educativo de transformación, ejecutada por un equipo docente, que analiza una situación problemática, busca y ejecuta una propuesta que es vinculada a los escenarios pedagógicos.

A finales del siglo XX, el currículum parecía ambular entre la esfera de los programas de estudio (teoría técnica) y la dinámica del modelo de proceso. La metamorfosis aún no se gestaba en las universidades. El arraigo de la concepción del currículum como cursos de acción que debían planificarse en el tiempo seguía latente. El cambio curricular se circunscribió de objetivos a competencias de aprendizaje, que más adelante, se afincó en las ideas universales del Proyecto *Tuning*, que concibió la educación superior como un componente fundamental para el desarrollo y el progreso de la sociedad. Durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), celebrada en la ciudad de Córdoba (España), se consideró buscar consensos sobre la dinámica del currículum para las universidades, contando con la participación de 174, desde 2001 (Beneitone *et al.*, 2007). Se determinaron competencias genéricas y específicas para las diversas disciplinas, desde Administración de Empresas y Arquitectura hasta Matemáticas, Medicina y Química; por lo que, con el propósito de asegurar la calidad profesional mediante la excelencia académica, se introduce el término *Alpha Tuning* como una forma de sintonización de la formación universitaria, garantizar su universalización y una estructura organizativa que facilite enfrentar la problemática común que afrontan las universidades europeas y de América Latina.

El currículum basado en competencias es una directriz modernizante de la teoría técnica. Por lo que su referencia es el establecimiento de planes y programas de estudio, con una propensión hacia la calidad y acreditación académica que, para España (2017), es una necesidad impostergable de la educación superior, que implica elevar la preparación y nivel académico de los docentes, mejorar la gestión del recurso humano y el salario de científicos, pedagogos y docentes en general, mejorar los sistemas de supervisión de las prácticas educativas, evaluación de programas de estudio, entre otros, por lo que en su integración (competencias y acreditación) aseguran, desde esta perspectiva, un mejor control de la calidad, la rendición de cuentas y, esencialmente, la cohesión entre la profesión, el mundo del trabajo y el posmodernismo que, para esta realidad, se reduce a carreras de corte técnicas y al predominio de los saberes tecnológicos-informáticos para afrontar los desafíos de este mundo cambiante.

Entre 1995 y 2010, como alternativa a la hegemonía del posmodernismo, Frabboni y Pinto (2006), plantearon que la teoría de la educación implica compromiso, un modelo capaz de actuar en la historia, rescatar las humanidades y hacer efectiva una pedagogía que le de valor a la persona, en cuanto opción y participación. Se trata de la *teoría crítica* que, para 1988, había invadido los criterios técnicos del currículum y evidenciado la necesidad de disponer de un modelo emancipatorio que hiciera énfasis en la conciencia de la realidad. La teoría crítica del currículum no solo favorece la emancipación

propriadamente dicha, sino que la reinventa a partir de la persona-valor, que simboliza una humanidad «que se compromete con la vida cívica, política y cultural para no hacerse factualizar por la alienación del trabajo, que tiene hoy su mortal tenaza “despersonalizadora” en el binomio producción-consumo» (Frabboni y Pinto, 2006, p. 107).

La concepción de planes y programas de estudio no se concibe, así como lo especifica el proyecto *Alpha Tuning*. Su posicionamiento está registrado por un modelo pedagógico que resignifica la emancipación desde un currículo comprometido con asegurar el máximo aliento de la experiencia *glocal* como titular en lo que se debe aprender y en la investigación-acción como proceso de mejora y participación (Grundy, 1998). Se trata de un currículo vinculado a los participantes en acción, ligado a la comprensión del significado de la historia identitaria para integrarse, de manera reflexiva, al mundo global y las especificaciones derivadas del tótem de la globalización (mundialización de los mercados, colonialismo económico, industrias multinacionales, monopolio de la información, modelos consumistas, comportamientos musicales, *marketing* de un modo de vida).

Básicamente, la teoría crítica del currículo es, al mismo tiempo, investigación-acción, en tanto que abra la posibilidad para que los docentes se «ilustren y tomen conciencia sobre aquellos contenidos y prácticas, a veces difusas, que generan condiciones de injusticia y políticas que limitan la conducta adecuada de la educación» (Escobar, 2021, p. 142). Es decir, los planes y programas de estudio se someten a procesos de investigación-acción, ejecutados por docentes que son, a su vez, investigadores de la acción curricular; una propensión para estudiar críticamente su propia práctica, con el propósito de mejorar la enseñanza y asegurar una formación profesional adherida a la singularidad proyecto-persona que alcance la vitalidad cultural, afectiva y creativa de la sociedad (Frabboni y Pinto, 2006).

Conviene subrayar que la teoría crítica no está centrada en el diseño curricular, más bien emite juicios sobre la tradición técnica y su idea de ideología dominante, modelada por los programas de estudio y caracterizada por un trabajo pedagógico cientificista, burocrático y técnico-instrumental (Kemmis, 2008), que revela que la educación está en consonancia con las líneas de producción industrial e informática en virtud de la mirada teleológica de la preparación para el trabajo y el mercado. Ante esto, plantea que el plan de estudio solo es una propuesta, que requiere de la participación de una comunidad educativa crítica, comprometida con modelar «formas de vida social racionales, justas y facilitadora, para trabajar contra la ideología dominante contemporánea» (Kemmis, 2008, p. 125).

La idea de emancipación es concebida como autorreflexión (Habermas y Husserl, 1996) en el sentido que incluye intuición y liberación de las dependencias dogmáticas, es decir, una apertura a juicios críticos sobre los contenidos y su derivación metodológica que restringen la libertad de pensar y actuar autogestionariamente. Juicios que solamente pueden llevarse a cabo en escenarios críticos, ligados a una racionalización científica-académica y cultural, vinculada especialmente a contextos locales y globales. Para Grundy (1988), la emancipación se ocupa de la potenciación de los sujetos, en

cuanto se ocupen de sus propias vidas, de forma autónoma y responsable, es decir, es una noción de individualidad en actos colectivos, que permite desarrollar la responsabilidad como una acción humana auténtica, liberada de la falsa conciencia, como un primer eslabón para acceder a la participación en la experiencia educativa.

El saber teórico es el segundo eslabón de la noción de individualidad en actos colectivos. Implica preparación científica y académica, una referencia racional para conocer el mundo e intentar cambiarlo. Por eso, tal y como se ha señalado, currículo es una construcción social, que solo puede gestarse a través de la relación recíproca entre autorreflexión y acción (Grundy, 1988) en contexto de investigación-acción (Carr, 2002), precisada con una orientación socialmente crítica (Kemmis y Edwards, 2017) que concibe que los docentes deben convertirse en investigadores de la acción curricular, para modificar las premisas fundamentales de los planes de estudio (objetivos de la carrera; áreas de formación y *syllabus*; mapa curricular y prácticas educativas) en correspondencia con aquellos intereses humanos que suponen conceptos de persona, mundo glocal y global.

En resumen, la teoría de la educación se manifiesta en tradiciones curriculares que han generado prácticas y teorías vinculadas a la noción de paradigma y su bifurcación investigativa, de una comunidad de científicos que respaldan su adhesión epistemológica. Desde Herbart en 1809 hasta su configuración en el modernismo de las teorías técnicas en 2010, el currículum, no solo ha significado un pensamiento pedagógico comprensivo y crítico, sino una representatividad actual, un término inobjetable para la transformación profesional, que incluye la formación posgraduada, alentada en la dinámica de la investigación académica y científica.

Reforma curricular universitaria: desde Montevideo y Córdoba hasta las humanidades (periodos y transiciones)

Un grito a la esperanza y un manifiesto estudiantil es el título con el que se precisa la evolución de las reformas curriculares de la educación superior en América Latina. Esta parte no se focaliza en los estudios europeos sobre el origen de la universidad; más bien, pretende centrarse en dos momentos relevantes: a) Algunos datos clave sobre Reforma curricular de Córdoba (Argentina); b) Los modelos educativos universitarios, comportamiento de las humanidades y el papel de la teoría de la educación. La historia más reciente del currículo y la enseñanza, obliga a detenerse en Córdoba, como premisa de una educación que vincula ciencia, academia y pueblo en una dinámica propia de lo *glocal*.

Sin embargo, es preciso indicar que fue en Montevideo (1908), donde se propiciaron las condiciones académicas y de compromiso para emplazar la injusticia que se vivía en las universidades de América Latina. La eliminación del docente autoritario y la proclama por una universidad vinculada con el pueblo, representaba en aquella época uno de los cimientos de lucha de los estudiantes universitarios:

El principio de la vida consiste en una rebelión contra la materia inerte; el instinto y la vida animal, convertidos en una rebelión contra la labor nutritiva, y la razón una rebelión contra el instinto, y el sueño una rebelión contra la razón misma, cuando quiere subir más allá y subir con alas. (Órgano de la Asociación de Estudiantes Americanos, 1908, p. 142).

La representación estudiantil se afincaba en la idea de promover el trabajo colectivo en la universidad, garantizar la ciencia al servicio del pueblo y, de manera especial, tener participación en las decisiones académicas y políticas institucionales. Lo esencial de esta representación fue, desde la óptica de Biagini (2018), la generación de conciencia de los estudiantes sobre los problemas de la universidad y de la sociedad en general, dado el estilo autoritario de la docencia y de las autoridades respectivamente.

La representación estudiantil repuntó en el Segundo Congreso de Estudiantes Americanos, celebrado en 1910 en Buenos Aires, organizado por la Federación Universitaria (Biagini, 2018), bajo la tutela de facilitar el pensamiento pedagógico latinoamericano y alentar a los estudiantes a profundizar sobre la capacidad científica, artística y académica identitaria. La federación propuso aflorar la libertad como máximo valor e integrar lo individual con lo grupal a fin de eliminar la formación egocéntrica y un desarrollo profesional alejado de la realidad. Se determinó que el aprendizaje de los estudiantes debía basarse en el conocimiento global y en la educación del carácter en cuanto a toma de decisiones y en la responsabilidad social que debía asumir la universidad, dada las condiciones pedagógicas de orientación del conocimiento y de las ideas que se producen en el aula.

En este sentido, el segundo congreso propició el estudio del divorcio y el reconocimiento de los hijos extramatrimoniales, así como «la introducción de asignaturas americanistas de derecho, arqueología, bibliografía, historia y literatura para superar la incomunicación entre los pueblos» (Biagini, 2018, p. 55). Cada asignatura debía ser desarrollada a partir de los resultados de la investigación disciplinar, llevada a cabo por un docente competente y comprometido con la nación; lo que implicaba tratar temas regionales como la agricultura, la industria, las artes, la sociología, entre otros, para propiciar en el estudiante su inclinación por la investigación, la lectura y, sobre todo, las artes, como expresión común para aquellos que querían estudiar una carrera universitaria.

Para 1912, se consolidan los acuerdos tomados en el segundo congreso. En Lima, durante el tercer congreso, las discusiones se ampliaron y generaron mayores contradicciones, ya que los jóvenes universitarios consideraron que América Latina es un repositorio de las investigaciones europeas y que se imita demasiado para generar conocimiento científico y formas discursivas para dar a conocer los resultados de los estudios. Se trató de determinar la existencia de una sociología que haga énfasis al conocimiento de las poblaciones latinas, la cual permitiría activar un espíritu racional como las de los indígenas y afrodescendientes y eliminar — a todas luces — todo pensamiento humillador y discriminador, a través de la educación, de la que son objeto esta población. Una de las cuestiones claves que reiteraron el sostén del movimiento juvenil universitario fue «denunciar al poder corruptor

que acompaña a la prensa cuando ampara intereses materiales adversos a los comunitarios» (Biagini, 2018, pp. 58-59).

Como antecedentes imperativos de la dinámica curricular y su noción democrática, permitió que una generación proclamara, antes de la emancipación material, una de corte mental, dado que la academia solo cree en lo que se produce en el extranjero sin llegar a comprender la despropiación del pensamiento pedagógico y científico latinoamericano. La Plata (Argentina) se convirtió, desde 1900, en un verdadero pensamiento educativo y curricular que buscaba visibilizar, la poesía y la literatura, la ciencia y las artes, la cultura y la sociedad latina como expresión viva de la invención y las escenas de la vida bohemia y subversiva de la juventud.

La Universidad de la Plata fue la primera ciudad universitaria. En el libro *Laureles del pantano* de Alcides Greca (1915), se destaca el término bohemio como una raza inmortal, como la de Rubén Darío, José Silva, Manuel Acuña, entre otros, quienes derramaron sus ingenios en las escenas cruentas para un latino sediento de conocer el mundo; un bohemio que se caracteriza por ser soñador y valiente, una utopía que, como dijo Rodó (1965), constituye la matriz germinal, capaz de pensar críticamente y darle cabida al trabajo voluntario para emancipar la historia y representar la libertad contra la axiología mercantil (Biagini, 2018).

La visión de Rodó en su *Ariel* sirvió de motivación a los estudiantes universitarios en la búsqueda de pensadores que fuesen capaces de liberarse de la ideología dominante europea, de forma que se respetara los modos de pensar, sentir y actuar del indígena, del afrodescendiente y del criollo latinoamericano, los cuales, en su esencia, representan la población mayoritaria y a la que se debe la función de la universidad. Rodó consideraba que era elemental la creación de una filosofía con circunstancias hispanoamericanas, a fin de que el continente pudiera recuperar sus valores espirituales a través de los ideales estéticos de la Grecia clásica para enriquecer la actividad mental de los académicos y de la población en general.

Pero fue en junio de 1918 cuando ese *grito de esperanza* adquiere sistematización y se concretiza en la Reforma Universitaria de Córdoba, cuyo reclamos se encuentran en «la autonomía universitaria, el cogobierno, la gratuidad de la enseñanza, la extensión universitaria» (Pitelli y Hermo, 2010, p. 117). Para Ubals y López (2018), este proceso de reforma se extiende por toda Latinoamérica para que las universidades puedan corresponderle al pueblo, amargado por una noción del mundo colonizado y por los criterios de un pragmatismo gestado en la sociedad industrial. Sin filosofía no puede existir la educación, así como los ideales de la sociedad no pueden desarrollarse sin abolir la ideología mercantilista.

La autonomía universitaria trajo consigo el reconocimiento constitucional de reconstruir los ideales sociales y culturales con base a un trabajo académico-científico y pedagógico sin la intervención de

los gobiernos. Los estudiantes de Córdoba insertaron esta función, dado la tendencia colonial de la educación nueva generada en Europa a principios del siglo XX, señalando que la autonomía es un principio pedagógico de los programas de estudio de la universidad, la cual organizará y dirigirá la formación profesional (García, 2018) a fin de garantizar una academia para el pueblo que genere investigación en términos de pureza del servicio que está destinada a cumplir.

El movimiento de Córdoba se amparó en los planteamientos de Alberdi (2011), quien afirmaba que:

Es un deber de todo hombre de bien que por su posición o capacidad pueda influir sobre los asuntos de su país, de mezclarse en ellos [...] averiguando dónde está el país y dónde va; y examinando para descubrirlo, dónde va el mundo, y lo que puede el país en el destino de la humanidad. (p. 761).

Un intelectual no puede ignorar los problemas del pueblo, debe estudiarlos científicamente y estar comprometido como ciudadano y como profesional para transformar las condiciones de vida material y espiritual de la sociedad. Por lo que, durante la Reforma de Córdoba, se introdujo un sistema de concurso por oposición para el ejercicio de la docencia universitaria y, de manera especial, para desarrollar la libertad de cátedra, principio ineludible de la proyectualidad social y de la preparación académica que debía gestar el docente de Córdoba.

El movimiento reformista, por medio de Carmelo Bonet (director de la Revista *Verbum*), expresó que América Latina es la ausencia de un profesionalismo intelectual y una abundancia de escritores empíricos, un alejamiento de los contextos sociales cuando se pretende realizar actos de investigación. Las asignaturas se convirtieron en modelaje de la transmisión de conocimientos, focalizadas en la mecanización instructiva y en la separación de los valores latinos con la realidad nacional (Biagini, 2018). Esto implicó un rescate del pensamiento académico que, una vez colectivizado a través de las publicaciones en *Verbum*, mostraba las biografías de científicos, poetas y pedagogos y su modelación como referente de la portavoz estudiantil, garantizando la hispanidad de la formación profesional.

Debe advertirse que los estudiantes de Córdoba le apostaron a la generación de una docencia con ética y a la abolición de una universidad utilitarista, tal y como fue concebida por los modelos profesionalizantes, acuñados por Napoleón Bonaparte, en virtud de generar una educación pragmática vinculada a la relación medios-fines. Aunque no existían las tradiciones curriculares, derivadas de los aportes de la teoría de la educación, se reconoce que uno de los problemas centrales es la correlación entre los programas de estudio y su ejecución por un docente capaz, de modo que para 1919, se superaron aquellas dificultades y contradicciones que se gestaban en agronomía, en la combinación entre teoría y prácticas experimentales.

El desarrollo curricular se afincó en el principio de la libertad académica, entendida como libertad para investigar la realidad, estilo para enseñar y apertura a la participación democrática en el aula. Es decir,

es un proceso de libertad de cátedra, de pensamiento y palabra, tal y como señalaba García (2018), cuando expresaba que los docentes deben tener autonomía para la creación de teorías, su comprobación en la práctica y la producción de un conocimiento que de cuenta de las especificidades sociales. El umbral de este principio es la reorganización de la enseñanza a través de inquirir realidades nacionales, la preparación académica del docente, el trabajo pedagógico con los estudiantes y, de manera especial, la fecundación de un *des-pensamiento* de la enajenación, de la creencia que todo lo extranjero tiene mayor validez y calidad que lo producido en América Latina.

Para 1930, la universidad había cambiado, como producto de los esfuerzos de toda una América Latina dispuesta a generar la transformación de la ciencia, el arte y la técnica. La preservación de la autonomía estaba en debate por los gobiernos y algunas autoridades universitarias, incluso, en el constitucionalismo boliviano, se reitera su reconocimiento, vinculado a lo administrativo, lo económico y lo académico, a fin de que sea preservada y no burlada, como históricamente se ha pretendido (García, 2018). Esto fue clave para profundizar en la visión de universidad y en la integración de sus funciones básicas, pues, como lo afirmaban Ubals y López (2018), el sendero universitario debe ser producto de una filosofía de la liberación, incrustada con el pueblo y una integración del hombre en su historia y su historicidad.

En el período de 1944-1950 se gestaron diversas transformaciones en las universidades latinoamericanas. Por ejemplo, en Ecuador (1945) se precisó el significado de autonomía, comprendiéndola como una parte esencial de la legislación, así como la capacidad para estudiar la cultura y el desarrollo de la ciencia. En Guatemala, el 9 de noviembre de 1944, la Junta Revolucionaria de Gobierno, emite el decreto No. 12 que otorga a la Universidad de San Carlos, su autonomía y su tendencia hacia la formación profesional (Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, 2024), incluyendo al pueblo indígena, como tributo de su participación y apertura a la posibilidad de un desarrollo intelectual y científico, de cara al espíritu del país.

La universidad, vinculada desde esta perspectiva, promulgó un sendero clave para intelectualizar a los guatemaltecos y cultivar su espíritu vocacional para enfrentar los problemas de la sociedad en las diversas áreas de la vida: identidad alimentaria, agropecuaria, ciencia, artes y reducción de la pobreza. Se necesitaba, en ese sentido, programas de estudio para producir profesionales, dotados de cultura, guía de la vida y normas de espíritu (Biagini, 2018), que como expresó Martínez Durán (quien fuera Rector de la Universidad de San Carlos en el período de 1945-1950 y 1958-1962), la misión de la universidad consiste en «la libertad de enseñar y de aprender. Esta condición es el eje sobre el cual gira su función de transmisora de cultura» (Bauer, 2006, p. 4).

Juan José Arévalo (presidente de Guatemala, entre 1945 y 1951) planteó alternativas educativas que se cohesionaban con los principios de la Universidad de Córdoba. Durante su gobierno, se creó la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos (17 de noviembre de 1945) y dio un viraje reconstruccionista a la visión de las ciencias sociales y su acercamiento a la vida de los guatemaltecos.

En ese sentido, si una universidad no pretende cambiar el horizonte de un país, entonces se legitimará una concepción liberal, atenuante para la dinámica de un conocimiento castrado hacia el saber hacer:

La única imagen del mundo que pueda considerarse legítima es la de aquel que la construye con materiales propios. No hay conocimiento de nada que no esté dentro de la esfera de la intimidad. Lo demás será conjetura, fe, presunción, credulidad (...). (Vinicio, 2022, p. 79).

Las humanidades idearon un proyecto formativo de ser humano y un tipo ideal de sociedad, donde la convivencia y la armonía sea la aspiración fundamental para los diseños curriculares. Con esta perspectiva, las humanidades descifraron su legado en los procesos de reforma universitaria, de modo que el proceso didáctico desarrollara la capacidad crítica que «un país requiere para su desenvolvimiento económico, social y cultural» (España, 2017, p. 84). Este quehacer educativo fue estimado por Arévalo a través de la pedagogía de los valores, como una convergencia entre la persona y la sociedad, entre la tolerancia y el respeto, entre la filosofía y la axiología. Para Arévalo, no puede haber humanidades sin formación, aquel proceso educativo que no consiste en la «concurrency entre cerebro y cerebro, sino en el agrupamiento de maestros con individuos en constante formación para transformarse en personas» (Vinicio, 2022, p. 57).

En realidad, los ecos de la Reforma de Córdoba no pudieron tener mejor augurio que en la Universidad de San Carlos de Guatemala que, en el propio pensamiento de Martínez Durán, en 1950, concibió una universidad basada en un humanismo, capaz de apelar a la vocación de los docentes y «al perfeccionamiento del espíritu de observación y la fortificación y enderezamiento del sentido crítico» (Aja, 2010, p. 515). La creación de la Facultad de Humanidades perfeccionó la Reforma de la Universidad de San Carlos, ya que se declaró el «Día de la Cultura Universitaria», afincando la importancia de la filosofía, la historia, las letras y la pedagogía para la recreación de una concepción del mundo que de cuenta de las especificidades guatemaltecas y de la importancia de integrar el pensamiento universitario con una visión conjunta y universal de los problemas fundamentales del hombre y del mundo (Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, 2024).

En El Salvador, el cambio educativo universitario estuvo acompañado de decisiones que las autoridades universitarias asumieron entre 1955 y 1962. Fabio Castillo (Rector en su primer período de 1963-1967) asume la conducción de la Universidad de El Salvador bajo la tendencia de los procesos de reformas universitarias acaecidas desde 1918, en Argentina. Visión política, académica e investigativa, comprometida con el desarrollo de los pueblos es el mejor criterio para referirse a Fabio Castillo como rector, en una incansable lucha por comprender los desafíos de la universidad para una sociedad subdesarrollada y su problemática del atraso académico, la injusticia y la exclusión, como actividades permanentes desarrolladas por los gobiernos que la ahogaban paulatinamente mediante un insuficiente presupuesto universitario para su funcionamiento y las constantes intervenciones para hacerla cesar.

Durante este período impulsó los procesos de reforma universitaria, denotando la importancia de la

investigación científica para el cambio social y la preparación académica del docente, vinculada a la libertad de cátedra y a la proyección social como ejes vertebradores de la transformación de la sociedad salvadoreña. En 1964, creó la Facultad de Agronomía y su campo experimental en Comalapa, las Residencias Estudiantiles y, en 1991 (en su segundo período: 1991-1995), la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática, el Comedor Universitario, entre otros (Guzmán, 2023). También bajo su dirección, juntamente con la Sociedad de Abogados, se fundó el Centro Universitario de Occidente (en la actualidad: Facultad Multidisciplinaria de Occidente) en 1965, con lo cual se expandió la formación universitaria y su carácter científico, propio de esa época. La dinámica de desarrollo académico se centraba en una refundición de las funciones de la universidad, a partir del movimiento reformista de Córdoba, y de los cambios pertinentes de los planes y programas de estudio en correspondencia con la identidad de los pueblos y el mundo científico.

Influenciada por una formación académica y científica adquirida en diversos países, Castillo confió en los jóvenes y en su talento para cambiar al país y dotarlo de un pensamiento intelectual y académico del más alto nivel, de modo que pudieran competir con profesionales de otros países y buscar las soluciones pertinentes al subdesarrollo y el atraso, derivado de la injusticia y la marginación (Melgar, 2024). En una sociedad turbulenta y con senderos dicotómicos entre gobierno y universidad, Castillo enfatizó sobre la creación de una pedagogía radical, basada en la construcción del hombre y de su dignificación en la sociedad salvadoreña:

Si la democracia salvadoreña va a hundirse y el país será comunizado por un profesor de matemáticas y uno de física, quiere decir que no hay esperanzas en el pueblo salvadoreño; y este es precisamente el criterio de muchos de nuestros “dirigentes” políticos; no confían en la madurez, ni en la capacidad intelectual, ni en la capacidad productiva ni en la capacidad de discernimiento de nuestros pueblos y de nuestras instituciones. (Castillo, 1964, párr. 13).

Esta respuesta revolucionó el quehacer de la universidad. No solo era expresión de desarrollo científico, sino de una cuestión política, ligada inexorablemente a un crecimiento poliforme del ejercicio de la filosofía, independientemente de la carrera que un estudiante cursa. Esto es una asunción a la verdad, un asunto de que la universidad es rectora del pensamiento crítico y científico, una posibilidad de humanizar la educación y de darle conciencia a la identidad nacional, mediante la transformación de los planes y programas de estudio y de una profundización del trabajo comprometido de los docentes.

Entre 1963 y 1964, Castillo, creó «los departamentos de Biología, Física, Matemáticas y Química, los cuales posteriormente integraron el Instituto de Ciencias Naturales y Matemáticas adscritos a la rectoría» (Melgar, 2024, párr. 16), contribuyendo, de esta manera, a la transformación de una visión curricular que organizara, por un lado, la actividad docente y, por el otro, al intercambio científico con estudiantes y profesionales de otros países y a los institutos de investigación, los cuales se convertirían en los pilares para crear contenidos de programas de estudios, y a expandir la cultura académica mediante la producción de revistas científicas, informes sobre investigación, prácticas de psicología, entre otros.

En ese sentido, la Universidad de El Salvador asume la transformación curricular desde los procesos pedagógicos y científicos precisados en:

Transformaciones docentes: 1) Pensum de Áreas Comunes (para estudiantes de nivel indiferenciado con prerequisites de ingreso: Acuerdo del C.S.U. 22-3- 1965); 2) Sistema de Unidades Valorativas y de Crédito (flexibilidad del currículo); (Acuerdo del C.S.U. 26-6-1965); 3) Aumento de profesores de tiempo completo; 4) Selección y admisión con criterio pedagógico moderno (pruebas de aptitud, vocacionales, etc.); 5) Institutos de Investigación, Seminarios, publicaciones, adquisición de bibliotecas especializadas (Biblioteca Schook de Antropología, etc.); 6) Intercambio científico con todas las Universidades del mundo (Acuerdo del C.S.U. 02-10-1964); Becas Externas de Posgrado, etc. (Hernández, 2016, pp. 52-53).

¿Y las humanidades? Su inclusión histórica siempre fue tipificada como pseudociencias o, en su proximidad actual, como habilidades blandas (Colemán, 1998). Peyorativamente o no, su concepción ha girado en torno a discusiones que las universidades no han podido descifrar, dado la hegemonía industrial (con la que se institucionaliza la formación de recursos humanos) y la tendencia socioeconómica, gestada en la era tecnológica y digital. Las humanidades, desde su origen, se asociaron al cosmo, como un término clave para comprender la relación del hombre con su contexto, en la capacidad para aplicar la justicia y garantizar su perfeccionamiento. Incluye «un cuerpo de conocimientos compuestos por discursos y valores desarrollados a lo largo del tiempo, y a partir de los cuales se elaboran y emplean perspectivas de análisis, valores y comportamientos» (Regalado, 2007, p. 1).

Desde esta perspectiva, sin hacer alusión a su origen, las humanidades legitiman el progreso científico como un bienestar individual y colectivo, como un referente para comprometer a las personas al cambio social (socioeconómico, cultural, político, medioambiental, médico, seguridad alimentaria, nutrición, entre otros) y suscitar la capacidad para intervenir en la historia y conquistarla, desde una perspectiva *glocal* y en su integración global. Cuando se incorporan las humanidades a la universidad, se repensó en la formación profesional en torno a la generación de la democracia y el rol que debía asumir las ciencias sociales, más que todo en lo que se refiere a posibilitar, por un lado, su estilo holístico para todas las ciencias y, por el otro, como una referencia clave como carreras universitarias. En otras palabras, las humanidades coexisten como principios educativos en los que se afianza la idea de las actuaciones docentes y autoridades, lo que presupone que los diseños curriculares deben contener una fuerte dosis de humanización, para buscar el compromiso de los profesionales para cambiar la sociedad.

A partir de 1998, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se convirtieron en referentes para dinamizar cualquier diseño curricular en virtud al entrenamiento de habilidades digitales como criterios teleológicos para la transformación de los programas de estudio, o lo que es equivalente, revisar la demanda profesional y analizar las atribuciones ocupacionales para actualizar las carreras universitarias que deben permanecer en la oferta y eliminar aquellas que ya no forman parte del interés del empleador. En este sentido, las universidades se renovaron en virtud de las demandas

socioeconómicas, dado que la figura profesionalizante tomó fuerza expansionista, a tal grado que las carreras de Ciencias de la Salud (en el sentido de su carácter indispensable en la vida), Ingeniería (en sus diversas especialidades), Mercadotecnia, Administración de Empresas, entre otras de este tipo, movilizaron los intereses de los estudiantes desde un ángulo utilitario.

Así pues, la universidad ya no pudo atender todos los temas relevantes de la realidad nacional, sino más bien redujo su acción científica al saber técnico, menospreciando el acto reflexivo y el pensamiento crítico en la producción de conocimientos. Es decir, una especie de pragmatismo moderno que supone que el conocimiento válido es aquel que surge de la actividad económica y de las prácticas de *marketing* afincadas en la concepción del hiperdiscurso, propio de las sociedad posmodernas.

Entre 2000 y 2010, se acentúa aquella universidad capaz de renovarse en correspondencia con los cambios vertiginosos de la sociedad del conocimiento. Una universidad que se mueve a ese ritmo tiene coexistencia por muchos años, pues su crecimiento (a nivel de matrícula, graduados, presupuesto, instalaciones, entre otros), depende de su cohesión con las nuevas áreas de desarrollo que impone el mercado y el turismo reducido, especialmente, al funcionamiento de restaurantes y a la producción y compra de objetos culturales.

En 2014, aquella referencia de la Universidad de Córdoba y la influencia de la Universidad de San Carlos de Guatemala para Centroamérica, poco coexistía, debido a la hegemonía de la sociedad del conocimiento y la revolución tecnológica que están asociadas con la microelectrónica y la programación informática como ejes determinantes en «la generación de ganancias extraordinarias de las empresas a través del aumento de la productividad» (Rama, 2015, p. 4). Esto trajo consigo la aparición de nuevas carreras que alentarían al mercado y su afanoso crecimiento: Mecatrónica y computación con orientación en TIC, Ciencias Forenses y Balística, Hotelería y Turismo, Diseño de Modas y Artes Culinarias (Soy502, 2013), Cosmetología Facial y Corporal, Gestión de Empresas Gastronómicas, Gestión Operativa en Construcciones Inteligentes (Universia, 2014).

Varela (2007) destacó en el Encuentro con Educadores de Europa (Jurgo Torres, José Gimeno Sacristán, Julio Ignacio Ramos, entre otros) para examinar los efectos de las reformas educativas entre 1982 y 2006, la necesidad de democratizar la enseñanza y garantizar justicia curricular, dado los enormes requisitos de ingreso a los recintos universitarios y el papel del docente universitario como generador de conocimientos o de un profesional que reprueba a una cantidad considerable de estudiantes. Ante eso, Varela expuso que la educación no se reduce a las aulas ni a las calificaciones que se obtienen en un curso; la educación es proceso de formación cívica basada en la socialización de las actitudes y en la modelación de un tipo de cultura capaz de humanizar y de cristalizar la democracia. Martínez (2018) presenta una posición clave sobre las humanidades y el papel que juega en la democratización de la enseñanza y en la justicia curricular, destacando el rol de las universidades en cuanto a los objetivos de la educación y el tipo de formación pretendida: «Solos hombres libres

pueden crear cultura. La educación universitaria crea y recrea la libertad y la responsabiliza y ofrece así a los estudiantes una orientación valorativa para la vida» (Martínez, 2018, p. 83).

En la actualidad, sociedades y universidades que rechazan a las humanidades son, al mismo tiempo, universidades que juegan al ritmo de la plusvalía y socavan el pensamiento social hacia criterios mercadológicos, los cuales potencian la demanda solo hacia carreras que ofrecen, en un futuro inmediato, condiciones reales para el crecimiento económico individual, social y empresarial. En tiempos de globalización, las disciplinas tecnológicas y de finanzas son preponderantes, no solo por la percepción que poseen los dirigentes de las universidades sobre el porvenir, sino porque han generado en los estudiantes nuevos intereses y nuevos sueños, precisados sobre la base de diseños curriculares cada vez más técnicos (menos científicos y humanos), con poca adhesión a la lectura y al pensamiento crítico. Comprometerse hacia la formación de ciudadanos conscientes ya no es una opción a la que se debe apostar, pues el mundo está cambiando (dice un montón de personas); pero el punto central es: ¿Hacia dónde? ¿Tienen cabida las humanidades en la formación de las nuevas generaciones?

Conclusión

Al término de este contenido (que algunos encontrarán demasiado analítico y otros demasiado rápido) y sin pretender dar por finalizado un tema trascendental como la relación entre currículo y humanidades, deliberadamente se establecen conclusiones para reafirmar los puntos de encuentros entre la teoría de la educación moderna y un breve recorrido histórico de la tendencia identitaria de las reformas universitarias de América Latina.

La primera conclusión pasa revista sobre la importancia de la teoría de la educación y la pedagogía en el tipo de conocimientos y valores que la sociedad está dispuesta a difundir por medio de la enseñanza y su organización teleológica, dando cabida a profesionales que, con su agudeza, han tratado de cambiar el mundo y modernizarlo, en virtud de determinados intereses arraigados desde las finalidades de la sociedad industrial hasta el mundo globalizado y su revolución tecnológica.

Desde este ángulo, son tres fuentes de demandas y experiencias formativas en las que se afina la teoría curricular. La primera se fundamenta en el saber hacer una referencia de la ciencia aplicada que considera que el currículo tiene su significado en la relación medios-fines y en la perspectiva programática de los contenidos de enseñanza y los procesos de abordaje. La segunda fuente se vincula con el saber práctico—como una respuesta al abandono de la teoría científica de la educación— en cuanto a los procesos pedagógicos derivados de la programación educativa y su secuenciación con los objetivos operativos de aprendizaje. Para el saber práctico o lo que es equivalente para la teoría práctica, los problemas de la enseñanza se adhieren a procesos deliberativos en contextos donde se produce el aprendizaje y aquellos cambios significativos que se desarrollan en los espacios del aula. La teoría crítica es la última fuente de conocimiento de la producción curricular. La emancipación

y la autonomía son conceptos afinados en una posición política-pedagógica que de cuentas de las especificidades humanas y de su identidad, como elementos constitutivos para la apertura de una pedagogía del compromiso y de la vocación.

La segunda conclusión presenta el recorrido histórico de las reformas universitarias, tomando como origen Montevideo, como aquella ciudad que aglutinó a los primeros estudiantes que lucharon por democratizar la educación universitaria y denotar un camino hacia la libertad y la justicia, a través de programas de estudio ligados al pueblo y a su identidad cultural. La vereda que se traza tiene sus implicaciones en 1918, cuando Córdoba se convirtió en el lugar clave para generar la posibilidad de una pedagogía para los latinoamericanos.

Este rescate de sus pedagogos y científicos y la conquista de la autonomía universitaria como legado para la libertad de cátedra, y la legitimación de la proyección social, es una de las funciones básicas de la universidad. Se finaliza con un ligero análisis y ubicación histórica de las humanidades y su probabilidad de no desaparecer dentro de los procesos de diseño curricular orientados a fortalecer las competencias de aprendizaje y sus vínculos con el mercado, dada la hegemonía de carreras tecnológicas y el protagonismo de aquellas ocupaciones que aceleran la plusvalía y la ideología.

Referencias

- Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. Fondo de Cultura Económica.
- Aja, J. (2010). *Gregorio Aráoz Alfaro: Lección y modelo de una vida ejemplar*. Dictamen de plena vigencia y autonomía académica en la Universidad de Buenos Aires, pp. 513-519. https://www.ancmyp.org.ar/user/continuacion-anales/34_tomo%20xvii.pdf
- Alberdi, J. (2011). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del caribe y latino*. En A. Herrero, & E. Dussel, Historia, Corrientes, Temas, Filósofos, Siglo XXI.
- Archer, M. (2013). *The social origins of educational systems* (trad. Los orígenes sociales de los sistemas educativos). Sage Publications.
- Bas, E. (2008). *La educación, la teoría crítica y la escuela*. En S. Kemmi, P. Cole, & D. Suggett, Hacia una escuela socialmente crítica (págs. 13-32). La Linterna Pedagógica. Nau Libres.
- Bauer, A. (2006). *Revolución-Autonomía de la Universidad*. Universidad de San Carlos de Guatemala. <https://es.scribd.com/document/15694857/autonomia-universitaria>
- Beneitone, P., Esqueteni, C., González, J. y Maletá, M. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Universidad de Deustu; Universidad de Groningen. [http://Downloads/libro_tuning_america_latina_version_final_espagnol%20\(1\).pdf](http://Downloads/libro_tuning_america_latina_version_final_espagnol%20(1).pdf)
- Biagini, H. (2018). La Reforma Universitaria y nuestra América. A cien años de la revuelta estudiantil que sacudió al continente. *Universidades*, núm. 78, pp. 98-100. <https://www.redalyc.org/>

- <journal/373/37358904012/html/>
- Blaug, M. (1972). *Economía de la Educación*. Tecnos.
- Boyer, E. (2011). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. Fondo de Cultura Económica.
- Brígido, A. (2017). Una teoría sociológica para analizar los sistemas educacionales: el enfoque morfo genético de Margaret S. Archer. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, núm. 51, pp. 85-97. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18554668007.pdf>
- Calderón, M., Ríos, M. y Ceccarini, M. (2008). *Economía de la Educación*. Universidad Nacional del Cuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2420/economiadelaeducacion.pdf
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Castillo, F. (1964, 18 de enero). Ataques a la Universidad de El Salvador, contesta Rector. *Facultad de Ciencias Naturales y Matemática*. <http://drfabio.cimat.ues.edu.sv/content/ataques-la-universidad-de-el-salvador-contesta-rector>
- Colemán, D. (1998). *Working with emocional intelligence* (trad. Trabajando con la inteligencia emocional). Kairos, S. A.
- Colom, A. y Núñez, L. (2001). *Teoría de la educación*. Editorial Síntesis.
- Connell, R. (1980). *A History of Education in the Twentieth Century World*. (trad. Una historia de la educación en el mundo del siglo XX). Prentice-Hall.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. Nueva exposición de relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós. <https://www.facilitadores-alfa.org/wp-content/uploads/2020/10/Como-pensamos.-Jhon-Dewey.pdf>
- Durkheim, E. (2003). *Educación y Sociología*. Ediciones Península.
- Dutrénit, G. (1990). Capacidad y demanda efectiva en una economía semiindustrializada. *Investigación económica*, pp. 207-245. <https://www.jstor.org/stable/42778859>
- Escobar, J. (2007). *Currículum: Más allá de la teoría de la enseñanza*. Abril Uno.
- Escobar, J. (2021). El cambio curricular desde la práctica educativa: diálogo de saberes e investigación en el aula. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 5 (1), pp. 135-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.46954/revistages.v5i1.81>
- Escobar, J. (2022). El cambio curricular desde la práctica educativa: circunscribiendo el diálogo de saberes en el Licenciado en Ciencias de la Educación. *Akademos* (36-37), pp. 45-68. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/akademos.v1i36-37.14947>
- España, O. (2017). *Universidad y aprendizaje. Teoría, interpretación, perspectiva*. Univesidad de San Carlos de Guatemala.
- Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala. (2024, 02 de enero). Reseña histórica. *Reseña histórica de la Facultad de Humanidades*. <https://www.humanidades.usac.edu.gt/portal/>
- Frabboni, F. y Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía*. Siglo XXI.
- Ganelín, S. (1967). *La asimilación consciente en la escuela*. Grijalbo.
- García, J. (2018). *La autonomía universitaria, mito y realidad*. En O. España, & B. Villarreal, Retos y Alternativas para una nueva universidad. Universidad de San Carlos de Guatemala, pp. 15-62.

- Greca, A. (1915). *Laureles del pantano*. La Basconia.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.
- Guzmán, F. (2023, 06 de septiembre). Anotaciones biográficas del Dr. Fabio Castillo Figueroa. *Facultad de Ciencias Naturales y Matemática*. <http://drfabio.cimat.ues.edu.sv/content/ anotaciones-biograficas-del-dr-fabio-castillo-figueroa>
- Habermas, J. y Husserl, E. (1996). *Conocimiento e interés; la filosofía en la crisis de la Humanidad Europea*. Paidós. <https://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/58021/habermas%20y%20husserl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Herbart, J. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. La Lectura.
- Hernández, D. (2016). Bosquejo histórico de la Universidad de El Salvador. *La Universidad*, 6(20). <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/254>
- Hermo, J. y Pitelli, C. (2009). La Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio en América Latina. *Revista Interuniversitaria*, pp. 135-156. <https://www.reformadel18.unc.edu.ar/privates/Pitelli%20Hermo%20Revista%20bicentenario%20final.pdf>
- Kemmis, S. (1998). *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., Cole, P. y Suggett, D. (2008). *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículo y la transición*. Linterna Pedagógica.
- Kemmis, S. y Edwards, C. (2017). *Understanding Education: History, Politics and Practice* (trad. Comprender la educación: historia, política y práctica). Springer.
- Kilpatrick, W. (2018). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process* (trad. El Método del Proyecto: El Acto Intencional en el Proceso Educativo). Forgotten Books.
- Martínez, C. (2018). *Libertad y democracia*. En O. España, & B. Villareal, Retos y Alternativas para una nueva universidad. Universidad de San Carlos de Guatemala, pp. 81-96.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Morata.
- Melgar, F. (2024, 05 de enero). ¿Quién fue el Dr. Fabio Castillo? *Diario Co-Latino*. <https://www.diariocolatino.com/quien-fue-dr-fabio-castillo-figueroa/>
- Mill, J. (1970). *A system of logic* (trad. Un sistema de lógica). Longman.
- Órgano de la Asociación de Estudiantes Americanos. (1908). Relación Oficial del Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos. *Evolución*. Revista Mensual de Ciencias y Letras, III, pp. 21- 24.
- Paíz, M. (2019). Pensamiento universitario contemporáneo. Diversas visiones sobre el futuro de la realidad nacional. *Ediciones Académicas*, pp. 9-11.
- Picut, P. (2000). *De la ciencia de la educación a la sociología de la educación. La pedagogía hoy*. Fondo de Cultura Económica.
- Pitelli, C. y Hermo, J. (2010). La Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio en América Latina. *Interuniversitaria*.

- Historia de la Educación (XXIX), pp. 135-156.
- Posner, G. (1999). *Análisis de currículo*. McGraw-Hill.
- Rama, C. (2015). *Los nuevos modelos universitarios en América Latina*. <http://dspaceudual.org/handle/Rep-udual/1696>.
- Regalado, L. (2007). *La función social de las humanidades: un antiguo y nuevo desafío*. El futuro de las humanidades las humanidades del futuro: Coloquio interdisciplinario de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1-14.
- Rodó, J. (1965). *Ariel*. Cambridge University Press.
- Rojas, G. (2005). *Modelos universitarios. Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación*. Fondo de Cultura Económica.
- Rothuizen, J. y Harbo, L. (2014). Educación social. Entre la vida cotidiana y la profesión. *Revista de Educación Social*, pp. 25-47. <https://eduso.net/res/revista/19/el-tema-colaboraciones/educacion-social-entre-la-vida-cotidiana-y-la-profesion-social-pedagogy-between-everyday-life-and-professionalism>
- Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.
- Sacristán, J. (2013). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Schwab, J. (1969). *College Curriculum and Student Protest* (trad. Currículum universitario y protesta estudiantil). Universidad de Chicago.
- Soy502. (2013, 07 de noviembre). Las nuevas carreras universitarias. *Noticias Guatemala*. <https://www.soy502.com/articulo/las-nuevas-carreras-universitarias-para-el-2014>
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Morata.
- Tabba, H. (1971). *Curriculum Development: Theory and Practice* (trad. Desarrollo curricular: teoría y práctica). Harcourt Publishers Ltd; International edition.
- Turner, D. (2015). *Teoría de la Educación*. Siglo XXI.
- Tyler, R. (2003). *Principios básicos del currículo*. Trotta, Editorial.
- Ubals, J. y López, I. (2018). *Educación: entre dominación y liberación. Multivisiones del Río Bravo hasta la Patagonia*. Universidad de El Salvador.
- Universia. (2014, 29 de septiembre). Oferta Académica: ¿Conoces las nuevas carreras universitarias? *Universia*. <https://www.soy502.com/articulo/las-nuevas-carreras-universitarias-para-el-2014>
- Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Morata.
- Vinicio, M. (2022). *El magisterio de Juan José Arévalo*. Instituto de Análisis e Investigación de los Problemas Nacionales.