

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 currículum crítico en la formación del licenciado en ciencias de la educación: diálogo de saberes y proyectos de investigación

Juan Carlos Escobar Baños, Ms C.

Candidato a Dr. en Ciencias de la Educación Superior, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

jcscobarbaos77@gmail.com

Ampliación y revisión gramatical: Linda Roxett Ramírez Murga

lindarox2000@gmail.com Candidata a Maestra en Profesionalización de la Docencia Superior

Resumen

Teorías curriculares y diálogo entre saberes es un binomio dialéctico para entender la brújula de la formación del licenciado en ciencias de la educación, que no solo descansa en una perspectiva científica o académica, sino en la renovación de un pensamiento basado en la resignificación de universidad-sociedad y yo-mundo. El currículum, al entenderse más allá del establecimiento de programas de estudios como una tendencia técnica de la educación, estará con mayor

capacidad para transformar la profesión docente, rescatar su identidad latinoamericana y trascender de la transmisión de conocimientos a la problematización del saber, del razonamiento científico a los vínculos existentes de la reflexión y la acción, de la evaluación crítica a la autodeterminación, de la figura del profesor investigador a la construcción del currículum como un sistema abierto para desarrollar nuevos estilos de enseñanza.

Palabras clave: *teorías curriculares, proyectos de investigación, teoría crítica, pedagogía del sur y diversidad.*

Abstract

Curricular theories and dialogue between knowledge is a dialectical binomial to understand the compass of the formation of the graduate in educational sciences, which not only rests on a scientific or academic perspective, but on the renewal of a thought based on the resignification of the university- society and I-world. The curriculum, being understood beyond the establishment of study programs as a technical trend of education, will be more capable of transforming the teaching profession, rescuing its Latin American identity and transcending from the transmission of knowledge to the problematization of knowledge, reasoning scientist to the existing links of reflection and action, from critical evaluation to self-determination, from the figure of the research professor to the construction of the curriculum as an open system to develop new teaching styles.

Key words: *curriculum theories, research projects, critical theory, southern pedagogy and diversity.*

Introducción

La relación diálogo de saberes y proyectos de investigación constituyen un eje epistemológico de la teoría curricular crítica que, en la formación del licenciado en ciencias de la educación, se convierte en un proceso de renovación del pensamiento, basado en un tipo de racionalidad y discurso para interpretar y resignificar la relación universidad-sociedad, pensamiento crítico-pro-

positivo y cultura-naturaleza. Así, el diseño del curriculum se configura en una visión emancipatoria y en un tipo de pedagogía en situación, que haga valer el compromiso del profesional con la descolonización del saber y con la resignificación de los conocimientos derivados de la tradición e identidad latinoamericana.

Desde esta perspectiva, se decidió abordar este tema, en primer lugar, porque está asociado con la línea de investigación doctoral sobre el cambio curricular de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación y, en segundo lugar, por la transcendencia que ocupa la pedagogía crítica y las categorías dialécticas como ejes vertebradores en la construcción de las prácticas educativas universitarias descolonizadora.

Esta monografía se inspiró en diversas fuentes bibliográficas organizadas, desde la evolución de la teoría educativa moderna (Stenhouse, 1998, Lundgren, 1992; Grundy, 1998; Kemmis, 2007) hasta los referentes de la problematización en los diálogos entre saberes, centrados en prácticas educativas de la realidad latinoamericana (Sousa, 2015; Pérez, 2011 y Ubals & López, 2018). Con ello, se trazó una línea directriz para abordar específicamente la noción de curriculum a partir de los modelos emancipadores, que ponen en relieve el compromiso de un profesional con una epistemología descolonizadora, enraizada en la América del Sur.

El escrito está estructurado de la siguiente manera: se hace un recorrido histórico de la teoría curricular crítica a partir de los

aportes de Herbart hasta el surgimiento de los modelos emancipadores de los diseños y desarrollos del currículum, destacando los alegatos frente a la hegemonía del positivismo en la producción del conocimiento pedagógico. Además, se especifica la transversalidad de los procesos de cambio curricular que, en esta dinámica, adquiere preponderancia el diálogo de saberes y los proyectos de investigación. Se concluye con una reminiscencia de la pedagogía en situación y del compromiso, como tendencia en el abordaje de los conocimientos y de la formación del licenciado en ciencias de la educación; pedagogías que aseguran que la problematización del saber se encuentra en las realidades locales y globales, en la separación de dos mundos: los hegemónicos y los desplazados.

Referentes históricos de la teoría curricular: evolución y desarrollo

La moderna concepción de la teoría curricular es el referente para comprender la evolución y desarrollo de los sistemas educativos nacionales que, desde 1806 adquiriría relevancia, el carácter de los fines y objetivos de la enseñanza. Las ideas pedagógicas predominantes en esta época fueron ampliamente desarrolladas por Herbart en 1809, cuando introduce el significado de sistematización como principio organizador de la estructura de los planes y programas de estudios, a la vez que resaltaba el significado de instrucción en el ámbito de producción y reproducción de textos (Lundgren, 1992; Kemmis, 2007).

La producción de texto consiste en el diseño curricular que incluye la confección de planes y programas de estudios, la escrituración de textos u obras científicas y los planes didácticos que el docente utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La reproducción es equivalente a transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas; un proceso de secuenciación del cumplimiento de fines-objetivos mediante un determinado abordaje, de modo que quede abierto a la evaluación como verificación de objetivos. Por tanto, “un currículum incluye un conjunto de principios sobre cómo debe seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y la destreza” (Lundgren, 1992, pág. 20).

En esta línea, el currículum es una guía orientadora de la labor de los docentes con el propósito de promover las experiencias de aprendizaje, sin las cuales, es imposible comprender los vínculos entre diseño y desarrollo. En otras palabras, en la producción se forma “la selección, la organización y los métodos de transmisión” (Lundgren, 1992, pág. 21), de modo que regule la práctica educativa en correspondencia con los objetivos y fines establecidos.

Con el pleno desarrollo del positivismo (1889), el currículum estuvo determinado por los fines derivados de la sociedad industrial. La concepción de Herbart fue ampliada por la administración de empresas, en especial, cuando se subordina la formación de recursos humanos a los intereses económicos de este tipo de sociedad. Así pues, los términos gestión y control, adquirieron hegemonía en la actividad de enseñar, aprender y

evaluar, convirtiéndose, en un fuerte dispositivo que reiteraba la cultura del positivismo.

Se trata del modelo académico del currículum que, para Grundy (1998) estaba centrado en el saber hacer (de manera exclusiva); es decir, en el imperativo de acción de las ciencias empírico-analíticas, basadas en “la experiencia y la observación, propiciada, a menudo por la experimentación” (pág. 28). El currículum, desde esta perspectiva, estaba basado en un conjunto de reglas o preceptos que se expresan como objetivos operativos, que el docente deberá promover para que sean alcanzados por los estudiantes.

Después del impacto del Movimiento de Educación Nueva (1889-1925) al desarrollo de la didáctica (métodos activos y experimentales), la psicología de la educación y la democracia en las interrelaciones docente-estudiante en el aula, el modelo académico se centró en la formación de ciudadanos, moralmente desarrollados y altamente instruidos en correspondencia con las necesidades del estado moderno de la industrialización: avance tecnológico a gran escala (Kemmis, 2007). Esencialmente, se necesitó mayor cualificación de la fuerza de trabajo para la reproducción de los ideales de la sociedad, dado que Estados Unidos e Ingla-

terra consideraron reestructurar los objetivos operativos, como parte de los diseños curriculares, con el propósito de certificar los conceptos de eficacia y eficiencia en los nuevos perfiles del profesional, establecidos en los planes y programas de estudios que se necesitaban impulsar.

Como consecuencia, el modelo académico se fue convirtiendo en el nuevo pragmatismo, porque incluía las ideas reformadas de Dewey en cuanto a los ideales de la sociedad y los métodos activos que debían ser aplicados en el aula para lograr los fines de la educación (Kemmis, 2007). Teorizadores de esta tendencia, como Gagné y Tyler, en 1959, consideraron oportuno modificar los contenidos y las modalidades organizativas de la enseñanza de acuerdo con las políticas económicas, culturales y morales de la sociedad, de modo que el ciudadano, al responsabilizarse de su formación, fuera capaz de insertarse en el campo laboral. Tyler (1959) denominó a este proceso como *«diseño instruccional»* porque implicaba cuatro secuencias del diseño, centrado en la pedagogía por objetivos: a) objetivos operativos; b) selección de experiencias educativas; c) organización de experiencias (actividades); d) evaluación del aprendizaje.

Figura 1: Diseño instruccional basado en la pedagogía por objetivos (Tyler, 1959).



El punto de partida son las ideas que se derivan de los propósitos del mundo industrial. Se materializan en los objetivos operativos, que se formulan en términos de conductas observables, contenidos de enseñanza, condiciones de ejecución y pautas de rendimiento. A partir de esta formulación, se seleccionan y organizan las experiencias de aprendizaje (el foco de atención del currículum), para que las actividades o tareas queden adscritas a la conducta observable, a fin de que la evaluación se centre en la comprobación de los objetivos (conocimientos, habilidades y hábitos) y en los procesos de retroalimentación expresados como rectificación o refuerzo de la conducta observable (Stenhouse, 1998).

Para 1969, Schwab en su obra *Collage Curricula and Student Protest* (Currículum universitario y protesta estudiantil) consideró que la oportunidad de contextualizar el currículum está en la aplicación de un tipo de racionalidad práctica, definida como pertinencia curricular desde el aula, situando la labor de los docentes como investigadores para reconstruir los textos educativos en la

dinámica de provocar aprendizajes diversos y de generar participación en el estudiante.

Schwab basó su análisis en la teoría de la comprensión desarrollada por Gadamer (Eliott, 1998), quien sostenía que el hombre reflexiona en la praxis y en la búsqueda de cómo actuar “adecuadamente en una situación humana particular y concreta” (Kemmis, 2007, pág. 144). Es una forma de razonamiento, no sujetas a prescripciones o reglas establecidas, sino como resultado de la reflexión, del juicio práctico que se deriva de la búsqueda de la comprensión en el campo humano.

Schwab consideraba que los docentes no podían actuar como autómatas ni depender su análisis desde una posición instrumental. La relación medios-fines, según él, domestica la actividad de los docentes, convirtiéndolos en *operarios* en la construcción curricular, sin llegar a incidir en el diseño y organización de los programas de estudios (Kemmis, 2007).

La teoría comprensiva incluyó, desde la perspectiva de Schwab, el significado de la

deliberación que, para 1975, fue desarrollada plenamente por Stenhouse, al considerar que el curriculum es procesual, comprobado por docentes y estudiantes en la práctica educativa. El cambio curricular se genera desde ella, porque los programas de estudios se someten a verificación o validez por la relación docente-estudiante y por la apertura de la figura del profesor investigador en la construcción del curriculum.

La figura del profesor investigador se encuentra fundamentada en el movimiento de la profesionalidad prolongada, cuyas características principales son:

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, 1998, pág. 144)

El profesor investigador reconoce su situación real como enseñante, que se somete a una evaluación de proceso, a fin de mejorar la práctica educativa y, por ende, contribuir al desarrollo integral del estudiante. Este movimiento es una respuesta ante la necesidad de

que los docentes se conviertan en constructores del curriculum real¹ y del diseño.

En el proyecto Humanities Curriculum Project, Stenhouse exaltó la profesionalidad de los docentes y determinó que su autonomía estaba vedada por la tendencia de la pedagogía por objetivos, por la operacionalización de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se incrusta como sistema dominante, de quien posee el saber y resta autonomía profesional a los docentes. “Si el conocimiento ha de ser considerado como un recurso y un sistema abierto, y no como una imposición por parte de aquellos que lo poseen, es necesario desarrollar nuevos estilos de enseñanza” (Stenhouse, 1998, pág. 63), los cuales tienen implicaciones en el curriculum que se ejecuta y en el aprendizaje de los estudiantes.

El movimiento del profesor como investigador fue la antesala del curriculum crítico, el cual se basó, en primer lugar, en el código oculto o pedagogía invisible, como una especie de labor del docente, para descubrir las distorsiones ideológicas que se expresan en las costumbres, relaciones sociales educativas, el lenguaje pedagógico, formas de comportamientos, entre otros, y que pueden afectar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, al rechazar la predominancia de los programas de estudios en las carreras universitarias, el currículum crítico se configura como un proceso de práctica

1 Curriculum real es la figura jerárquica de los procesos de desarrollo curricular. Consiste en la transformación de la práctica educativa, los ambientes de aprendizaje y el desarrollo de habilidades y valores morales de los estudiantes.

educativa mediante la investigación-acción crítica que, para Kemmis (2007) constituye

la relación entre el discurso y la práctica en contexto (constructivo y reconstructivo).

Figura 2. Momentos del proceso de investigación-acción (Grundy, 1998, pág. 199).

	Investigación reconstructiva	Acción constructiva
Discurso entre los participantes	Reflexión-reconocimiento y evaluación (retrospectiva sobre la observación, prospectiva para la acción)	Planificación-acción constructiva (prospectiva para la acción, retrospectiva sobre la reflexión)
Práctica (en el contexto social)	Observación-acción reconstructiva (prospectiva para la reflexión, retrospectiva sobre la acción)	Acción-acción deliberada, estratégica (orientación retrospectiva a partir de la planificación, prospectiva para la acción)

La investigación-acción crítica integra dos momentos fundamentales: lo reconstructivo y lo constructivo. El punto de partida para la producción de conocimiento es la evaluación de la acción antecedente, que implica retrospectión sobre la observación y proyección para la acción. En otras palabras, se observa y se reflexiona sobre la práctica educativa en contexto, a fin de convertir el plan de la acción en un proyecto estratégico, capaz de generar el cambio educativo.

Los vínculos entre investigación-acción y currículum fue fundamental para que, en 1999, se apelara por la interdisciplinariedad como una visión dialéctica que integra los conocimientos (síntesis) de diversas áreas para la creación de uno nuevo, de modo que se presenten de “forma relevante social y culturalmente, centrándose en problemas que requieren respuestas globales, propiciadas por la contribución de distintos campos

del saber” (Sacristán, Alonso, Perrenoud, & Linuesa, 2012, pág. 21).

Esto significó una apertura hacia el currículum crítico, el cual, poseía una dimensión sociopolítica y emancipadora de la mente y la acción humana. En realidad, la emancipación ha sido el concepto que ha superado el reduccionismo, el determinismo y la cosificación, tal y como lo evidenciaba Kemmis (2007). La comunicación es otro concepto empleado en este proceso curricular y, por tanto, el conocimiento que se produce gracias a la investigación –acción, es social y valorativo, es decir, una realidad ideológica, socialmente construida, comprometida por opciones de valor.

La construcción del currículum es una referencia política de la acción humana, configurada en el rol que deben asumir las universidades. Es decir, se trata de que el contenido

especificado en los programas de estudios tenga como propiedad la asunción de una cultura local y global, para que se pueda advertir que la transmisión de conocimientos quede adscrita al fortalecimiento de una visión académica y valorativa, capaz de contribuir a la conformación de una nueva base cultural, en el que los estudiantes, no solo desarrollen habilidades y destrezas, sino que puedan expresarse en espacios democráticos, que abran la posibilidad de identificar las impregnaciones ideológicas, que surgen del conocimiento científico del proceso educativo como práctica social.

La tendencia crítica del currículum, que ha tenido una proyección fundamental en el desarrollo de algunas universidades latinoamericanas a partir del año 2000 hasta la actualidad, ha sido el resultado de la unificación de la administración académica, los objetivos generales de las carreras, las áreas de conocimiento, la metodología, los materiales didácticos y tecnológicos, y la evaluación de los aprendizajes (Sacristán, Alonso, Perrenoud, & Linuesa, 2012); una representación para comprender que la educación está fuertemente ligada a perspectivas ideológicas y que, por lo general, inciden en la manera de pensar, sentir y actuar del estudiante.

Kemmis (2007) se trata de someter a juicios críticos el desarrollo de los programas de estudios, con el propósito de comprender que, la teoría que sustenta el establecimiento de los contenidos, sea capaz de afrontar las prácticas distorsionadas, validadas por la

autoconciencia de los profesionales dedicados a la práctica en contexto, bajo condiciones de diálogo libre y abierto.

Problematización y diálogo entre saberes: los proyectos de investigación

En este apartado se presentan, de forma sintética, miradas acerca del modelo curricular crítico, su importancia en las prácticas educativas y la tendencia que, desde la Epistemología del Sur, asume en la reconstrucción de una pedagogía problematizadora como eje vertebrador en los procesos de formación profesional. Se ha dividido en dos partes: la construcción de una pedagogía del sur, por un lado; y el modelo curricular propuesto, basado en el diálogo de saberes y los proyectos de investigación, por el otro.

Desafíos en la construcción de una pedagogía del sur. La ausencia y la emergencia

Sociología de las ausencias y de las emergencias son dos referentes de la Epistemología del Sur que han sido retomadas para la comprensión del modelo curricular crítico que se propone para la formación del licenciado en ciencias de la educación. Ante la ausencia de una identidad pedagógica latinoamericana en la mayoría de las universidades, los aportes de Boaventura de Sousa Santos (2015), Pérez (2011) y Ubals & López (2018), representan la alternativa para superar la concepción de neutralidad ideológica, que perfecciona el horizonte de la desigual-

dad y hegemoniza los enfoques curriculares tecnológicos en el tratamiento de los contenidos y en la comprensión de los sistemas del aprender hacer (conocimiento técnico) como ejes transversales para la reproducción y la división social del trabajo.

En el Foro Social Mundial (2015) se discutió ampliamente las realidades que viven los mundos desfavorecidos y, entre otras cosas, se señaló el término “el conocimiento-otros” para ser valorizado en el mismo nivel del conocimiento occidental. Al respecto, Sousa (2010) indicaba que la teoría crítica europea no ha sido capaz de legitimar alternativas para una sociedad justa y libre; es más, en la actualidad, no ha podido dar respuestas ante el inminente desarrollo tecnológico que se está perpetuando en la mayoría de las universidades del mundo, en detrimento de la felicidad de los pueblos y de la capacidad crítica e identitaria de los individuos.

Sousa (2015) propone que la teoría crítica debe responsabilizarse del conocimiento de los otros, que visibilice su existencia y haga público los saberes y los proyectos de vida de los desfavorecidos. En la actualidad, la educación universitaria sigue siendo elitista, con poca apertura para los ausentes, los olvidados y los oprimidos que, conforme marchan los proyectos neoliberales, el conocimiento identitario y local desaparecerá

del diseño del currículum y, por ende, la supremacía del dato y el manejo instrumental se convertirá, en los próximos años, en el referente de la formación profesional.

Desde esta óptica, el punto de partida de la teoría crítica para América Latina y, particularmente, para El Salvador, es la realidad nacional e identitaria, enraizada en “las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las neutralizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado” (Sousa, 2015, pág. 16).

Como señala Sousa (2015), el colonialismo y el capitalismo se perpetuaron en los proyectos neoliberales que, en nombre de la modernización y calidad educativa, acrecentaba el valor del mercado y reiteraba el statu quo en la sociedad. En El Salvador, desde 1981 y, de manera especial, a partir de 1992, los procesos de cambio curricular se insertaron en las universidades como una exigencia del Estado, acorde con los Sistemas de Acreditación y Evaluación Institucional para América Latina² y de los compromisos que los gobiernos asumieron para elevar la calidad educativa en todas las dimensiones que se requerían: visión y misión institucional, infraestructura, equipo docente, currículum, tecnología, presupuesto, investigación, entre otros.

2 En 1990, en Río de Janeiro se celebró por primera vez el Seminario “Acreditación y Evaluación Institucional”, bajo la injerencia de los sistemas de acreditación norteamericana (Southern Association of Schools and Colleges – SACS, New England – NEASC, Middle State – MSA, North Central, Western – WASC) a través de las políticas de organismos financieros internacionales (Picardo, 2011).

Como consecuencia de estos procesos, los programas de estudios se actualizaron por periodos de cinco años, según lo establecido por el Ministerio de Educación, mediante la Asamblea Legislativa³, hegemonizando el conocimiento técnico en las carreras universitarias, en conformidad con la tendencia de la sociedad posmoderna. No se trata solo de los contenidos del curriculum, sino de su abordaje, que integra métodos, recursos, actividades y evaluación para renovar el pensamiento del estudiante en las diversas áreas del saber.

Lo anterior es reforzado por Ubals & López (2018), quienes indican que los cambios curriculares están determinados por los generadores del poder simbólico que se presentan como esquemas que han estado direccionando el futuro de la educación de los pueblos; por lo que, problematizar el conocimiento, vendría a constituir una contradicción antagónica en el escenario del aula y en los diseños curriculares que se actualizan según requerimientos gubernamentales.

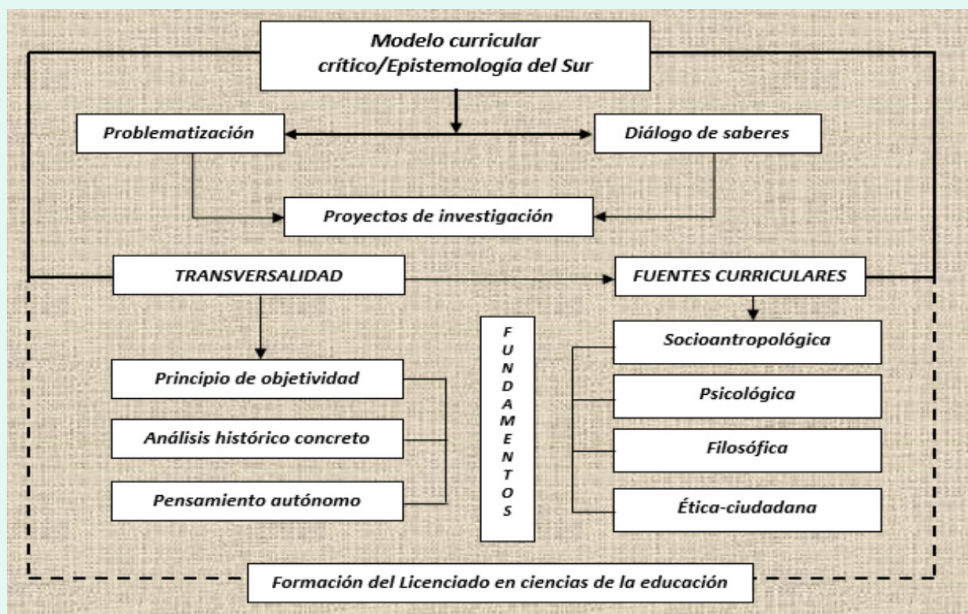
Modelo curricular crítico y problematización: diálogo entre saberes

Una mirada hacia la problematización del curriculum solo puede existir en su desarrollo que, desde ahí, es posible encarar el conocimiento científico con los binomios “yo-mundo, local- global, cultura-historia, ambiente-tecnología, territorio-desarrollo”, ya que el panorama social de presentación de la educación siempre ha estado presidido por el modelo socioeconómico que ha estado rigiendo en cada uno de los países.

De ahí que los esquemas de dominación por un lado y de emancipación por el otro afloran por doquier en cada uno de los tratados que al respecto se han estado escribiendo sobre los comportamientos seculares de esta importante arista de la cultura de los pueblos latinos, como lo es la educación.

3 En el Artículo 47, de la Ley de Educación Superior, se establece que la Acreditación de la Calidad tendrá una validez mínima de cinco años prorrogables mediante procesos de evaluación continua que sean verificadas por lo establecido en el Reglamento Especial de Acreditación.

Figura 3. Modelo curricular crítico para la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación (Elaboración propia)



El modelo curricular crítico está basado en la Epistemología del Sur y en la justicia entre saberes. Consiste en una visión sintética de teorías educativas emancipatorias que iluminan a los docentes en los procesos de construcción de los programas de estudios y sistematización de las prácticas educativas, con la finalidad de orientar la formación profesional sobre la base de los principios de la problematización (autodeterminación, codeterminación y solidaridad) y el diálogo de saberes a través de proyectos de investigación-acción.

Para Ubals & López, la investigación-acción es proceso de enseñar y aprender,

que integra saberes que el mundo en su diversidad ofrece (científicos, técnicos, críticos, globales, locales, valores, entre otros) para que el estudiante en formación alcance las metas establecidas en los programas de estudios orientados a romper con el silencio y con la mentalidad neocolonial cultural (Pérez, 2006). Sobre este proceso, se coincide con Kemmis (2007), quien destaca, entre otros planteamientos, que la investigación-acción es proceso de concientización de docentes y estudiantes acerca del subdesarrollo y la dependencia y sobre la necesidad de mantener relaciones democráticas, desarrollar la autonomía y la innovación.

En este sentido, la problematización es proceso de inquirir la realidad, que genera un trabajo académico, capaz de avivar la voz de la universidad para cuestionar la sociedad y, a la vez, descubrir su fuerza creadora de transformarla concretamente. En este proceso, se profundiza en el desarrollo de los contenidos para que los estudiantes comprendan los hechos y perciban las causas que los generan; interpreten que la secuenciación de temas va más allá de lo programático, de su apariencia y de su concepción técnica, de modo que se oriente a la interrelación dialéctica entre el mundo y el hombre, el individuo y la sociedad.

En la problematización, el rol del docente se modifica en su esencia, ya que este modelo requiere, según lo tipifica Ubals & López (2018), de un pensamiento pedagógico latinoamericano, capaz de generar una actitud ante el saber. “Esto significa entregarse a la búsqueda incesante y placentera de la sabiduría y no creerse que se la posea. Y en este mismo sentido se alude también a un sentido de la vida, a un proyecto de vivir” (pág. 6). Es decir, proyectarse hacia la comunidad, tomar en cuenta las experiencias de sus estudiantes, su creatividad e impulsarlos a ser justos y honestos, en clara confrontación con los planteamientos derivados del mercado.

Desde esta perspectiva, los fundamentos del modelo crítico operan en su transversalidad y fuentes curriculares que, en su dinámica, rechaza la tendencia de formar a un licenciado en ciencias de la educación como un técnico eficaz de enseñanza, que planifica, ejecuta y evalúa los contenidos progra-

máticos. La transversalidad es un elemento determinante de este proceso de transformación curricular. Implica integración de materias por bloques de temas-problemas sobre los cuales gira la discusión académica y los proyectos de investigación-acción; no se trata de una disertación breve o larga del docente; constituye el principio de la objetividad que consiste en:

Analizar los objetos, fenómenos y procesos independientemente del nivel de agrado, concordancia, empatía y simpatía que sintamos por los mismos; o sea es trabajar, decodificar, operacionalizar, descomponer a los mismos con autonomía y no atados a los dictados de nuestra conciencia, voluntad, pasión, formación, etc. Es más bien tener en cuenta trabajar ese lado de la realidad que se ha presentado, tal y como es, sin la carga reduccionista que siempre aflora en los análisis de corte subjetivo, que en la mayoría de los casos no conducen a un análisis serio, racional y científico sobre cualesquiera de las áreas del saber de qué se trate. (Ubals & López, 2018, pág. 3)

Al centrarse en los proyectos de investigación, el estudiante estará en contacto directo con su realidad; lo que supone aprender de ella la explicación científica para desarrollar la capacidad para producir conocimiento, ser independiente y autocrítico de su formación. Esto es, actuar con autonomía en la participación colectiva de su aprendizaje y en la comprensión, explicación e interpretación de su realidad desde la realidad misma y no apelar a otros moldes, en especial, los derivados de la positivización del saber.

Se trata de un proceso pedagógico que rescata lo sustantivo que deben presidir “las culturas ancestrales o contemporáneas de los países que conforman la realidad latinoamericana” (Ubals & López, 2018, pág. 4), así como liberar a docentes y estudiantes del monopolio del saber técnico, que reproduce la realidad, sin llegar a entender su carácter dinámico.

Como fuerza motriz del desarrollo curricular, el problematismo asume la construcción y reconstrucción de saberes a partir de las fuentes socio antropológicas, psicológicas, filosóficas, éticas-ciudadanas, que garantizan que el modelo entretejerá el saber científico con la realidad, permitiendo que estos (técnicos, prácticos y críticos) comulguen en la dinámica de la promoción del desarrollo intelectual, creativo y del pensamiento autónomo.

Al respecto, Sousa enfatizó sobre la necesidad de que el conocimiento del otro sea percibido desde el ángulo de la diversidad, pues en la dinámica de las prácticas educativas no es posible que este quede invisible, tanto a nivel de programas de estudios como de planes didácticos. En tal sentido, a través de las fuentes curriculares y la visión del docente, es posible encontrar la pedagogía del compromiso que rescate lo ontológico desde sus propias bases, rompiendo con los fundamentos teóricos de la dependencia, en el caso de El Salvador, y con un currículum destinado solo al conocer.

Es, en realidad, en esta parte donde tendrá sentido, la preocupación desde que se buscó la alternativa de la propuesta curri-

cular, ¿Educar para cuál sociedad? ¿Cuál es la concepción de hombre que representaría las posibilidades de su transformación? Las respuestas posiblemente solo tengan cabida cuando se generen costumbres y tradiciones curriculares a partir de la aplicación de este modelo que, como dijo Stenhouse (1998), todo cambio del currículum indudablemente implica desarrollo profesional del docente.

Conclusiones

Después de haber mostrado la densidad de la evolución histórica de la teoría curricular y haber presentado los elementos constitutivos del diálogo entre saberes y los proyectos de investigación, ¿no sería presuntuoso formular pronósticos demasiado precisos sobre el porvenir de la formación del licenciado en ciencias de la educación? Vale más, en lugar de abandonarse al juego de las afirmaciones arbitrarias, recordar algunas tesis fundamentales que confluyeron en los procesos de construcción y reconstrucción del modelo curricular crítico.

El legado, quizá, más sobresaliente de la herencia evolutiva de la teoría curricular es su carácter holístico, dinamizado, por una parte, por la confluencia de los intereses constitutivos del saber que, al vincularlos con las prácticas educativas, inciden favorablemente en la formación del licenciado en ciencias de la educación. Nos encontramos, dice Kemmis (2007) en una sociedad educativa con el predominio de la ciencia aplicada, cuyo enlace entre la teoría y la práctica, está determinado por el binomio medios-fines y

por la comprensión del significado de currículum como producto: planes y programas de estudio. Sin embargo, apuntaba, las instituciones educativas tienen el desafío de buscar otras formas de producir conocimiento, caracterizado por la teoría comprensiva, que hace alusión a la capacidad de reflexión que debe adquirir la docencia en una situación determinada, es decir, el compromiso por la mejora cualitativa del currículum a partir de la asunción de la figura del profesor-investigador. Por otra parte, el carácter reconstructivo, permite evidenciar otras formas de comprender el currículum y no reducirlo, como sucede en las universidades salvadoreñas, a la modificación de su diseño, en el imperativo de los planes de estudio, perfiles y programas.

La comprensión de los paradigmas del currículum (técnico, práctico y crítico) permitió construir la propuesta sobre el modelo curricular crítico, basado en la Epistemología del Sur en dos dimensiones fundamentales:

problematización y el diálogo entre saberes. Sobre la base de que el currículum se evalúa desde la práctica educativa, la problematización y el diálogo entre saberes se convierten en un pensamiento latinoamericano que construye una pedagogía del compromiso con las identidades nacionales que, al poner en juicio el conocimiento europeo, asume nuevas categorías que el monopolio del saber ha invisibilizado y destruido a partir del colonialismo y el capitalismo.

En definitiva, la transversalidad y las fuentes curriculares que se proponen determinarán el carácter de la práctica educativa que, en su esencia, apunta hacia un pensamiento autónomo y con un rol docente, capaz de promover el desarrollo individual en la creatividad, lo académico, lo ético-social y en la convivencia en la formación profesional, de modo que quede adscrito cualquier cambio curricular a través de la emisión de juicios de aquellos sujetos implicados en los procesos de reconstrucción del currículum.

Referencias

- 1 Elliott, J. (1998). *Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- 2 Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- 3 Kemmis, S. (2007). *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículum y la transición*. Valencia: La Linterna Pedagógica.
- 4 Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- 5 Pérez, E. (2006). Enseñanza, formación e investigación. *Teoría y didáctica de las ciencias sociales*(11), 95-112.
- 6 Picardo, O. (2011). *Transición, retos y problemas de las universidades en El Salvador*. San Salvador: Delgado.
- 7 Sacristán, J., Alonso, R., Perrenoud, P., & Linuesa, M. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- 8 Sousa, B. (2015). *Introducción: Epistemología del Sur*. Salvador: Gutiérrez Amparán y Natalia Biffi. Editores.
- 9 Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- 10 Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins*. Madrid: Morata.
- 11 Ubals, J., & López, I. (2018). *Educación: entre dominación y liberación. Multivisiones del río bravo a la Patagonia*. La Habana: Universidad de La Habana.

