



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**TEORÍA Y PRÁCTICA DEL *CURRICULUM* A PARTIR DE TRES DIFERENTES
ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

FERNANDO ARNULFO SANTANDER GUERRERO

Asesora:

DRA. TERESITA DURÁN RAMOS

MÉXICO, CD. UNIVERSITARIA 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos y dedicatorias

A mi mamá por su inmenso amor, por los regañones, por la paciencia y comprensión durante este largo proceso, por su apoyo incondicional y su esfuerzo permanente para hacer de mí una mejor persona; infinitas gracias “jefa”. A mi papá por siempre estar en los momentos más cruciales, por confiar en mí y convencerme de confiar en mí mismo, por el gran amor reflejado en el respeto a los caminos y las decisiones que he tomado en mi vida; gracias “pa”. A mi hermana Anahí por sus “maltratos” y su paciencia, siempre manteniéndome con los pies en la tierra con su forma y su modo, siempre aguardándome con una buena sacudida de realidad; gracias “carnala”. A mi hermana Fany que, aunque la vida le lleve por caminos lejanos al mío, siempre la traigo a mi lado y en mis adentros esperando verla pronto desde no tan lejos. Gracias a ustedes, este logro es más suyo que mío. A mi familia: A “Chepita, mis tías y tíos y a mis primos y primas.

A Vania por su amor, por su apoyo incondicional, por motivarme, por escucharme y por cuestionarme, por su enorme ayuda para elaborar este trabajo y por siempre estar al más izquierdo de mis lados, donde llevo el corazón; gracias “Chavi”.

A mi otra familia, la intelectual, la que adopté (y me adoptó) en este andar: Ivonne Espinoza, Nathalie Portilla, Gabriel Macías, Omar Nava, Erick Nava, Luis Román, Zanya Echeverría y Ashanty Herreras (gracias por tu gran amistad, güera); en gran medida ustedes son culpables de en lo que me he convertido, gracias.

Especial agradecimiento a todas y todos los que compartieron estos pasos conmigo, son parte de mí para siempre: Gustavo López, Fernanda Calzada, José Silva, Oscar Durán, Mariana Mancilla, Guadalupe Espejo, Valeria Flores, Katherine Mejía, Ernesto Armada, Alfredo Muñoz, Margarita Pacheco, Beatriz Cadena, Fernando González, Viviana Melgarejo, Kevin Galeana, Eréndira Garnica, Karen Thee, “Nina” Barrera, Nancy Sánchez, Jessica de la Colina, Luis Cruz, Anaid Zarate, Nictexa Ytza, Ilse Castro, Tania Nieto, Adriana Ocampo y a todos y todas las compas y colegas que de alguna forma han dejado en mí una parte suya.

A mi asesora, la Dra. Tere Durán, por haber aceptado el reto de acompañar y guiar mis locuras, por su paciencia y sus invaluable consejos que me permitieron crecer como persona y como pedagogo. A mi maestra Laura Márquez y al profesor Alejandro Rojo por sus animosos y amables comentarios al haberse permitido leer este trabajo, sus palabras han sido muy importantes y de mucho aliento para mí. A Omar Chanona, maestro y ejemplo que inculcó en mí el amor por nuestra digna profesión e influyó en muchas de las ideas que aquí se plasman.

A quienes puedan leer esta tesis y a quienes no: dijo el Ché Guevara: “No creo que seamos parientes muy cercanos, pero si usted es capaz de temblar de indignación cada vez que se comete una injusticia en el mundo, somos compañeros, que es más importante” y a todas esas personas dedico mi trabajo, no sólo este escrito; que sirva para la construcción de utopías.

Índice	Página
Introducción -----	1
Marco conceptual-----	4
Epistemología -----	4
Enfoque epistemológico-----	8
Introducción de <i>curriculum</i> como concepto-----	11
<i>Campo curricular</i> -----	13
<i>Plan de estudios y Curriculum</i> -----	15
Introducción a tres enfoques epistemológicos: empírico-analítico, fenomenológico-hermenéutico y crítico -----	20
Capítulo 1. Enfoque empírico-analítico y <i>curriculum</i> -----	23
1.1 Enfoque empírico-analítico -----	23
1.1.1 Crítica al enfoque empírico-analítico -----	31
1.2 <i>Curriculum</i> a partir del enfoque empírico-analítico -----	33
Capítulo 2. Enfoque fenomenológico-hermenéutico y <i>curriculum</i> -----	45
2.1 Enfoque fenomenológico-hermenéutico -----	45
2.1.1 Crítica al enfoque fenomenológico-hermenéutico-----	59
2.2 <i>Curriculum</i> a partir del enfoque fenomenológico-hermenéutico-----	61
Capítulo 3. Enfoque crítico y <i>curriculum</i> -----	77
3.1 Enfoque crítico-----	77
3.1.1 El giro decolonial -----	87
3.2 <i>Curriculum</i> a partir del enfoque crítico -----	98
Conclusiones -----	125
Bibliografía-----	133

Introducción

El estudio de la ciencia ha permitido evidenciar que, las ciencias en general y particularmente las ciencias sociales, han sufrido grandes cambios consecuentes con los diferentes momentos históricos y evolutivos del pensamiento humano. La pedagogía no ha quedado al margen de estos procesos de desarrollo científico y ha experimentado transformaciones epistemológicas; se puede decir que por consecuencia, casi natural, la pedagogía ha sido trastocada por esta evolución del pensamiento.

El ser humano ha desarrollado diferentes formas de conocer e interpretar el mundo, diferentes formas de explicarse lo que sucede en él, de concebirlo y concebirse siendo parte del mismo. Estas visiones y formas de relacionarse con el mundo y con sus semejantes, han llevado al ser humano a construir conocimiento por caminos variados, determinados por su época, contexto y situaciones específicas.

Por ello, la conceptualización y significados de la pedagogía también se han transformado, desde enfoques que la conciben como un conjunto de técnicas en las corrientes más tradicionales de la ciencia, hasta enfoques que la defienden como un cuerpo de conocimientos y elementos teóricos que tienen como objetivo el estudio, análisis y elaboración de herramientas que permitan la comprensión de los procesos educativos con una visión más amplia y multidimensional.

La pedagogía, como el resto de las ciencias, ha tenido que acercarse a distintas disciplinas que han fortalecido su visión sobre lo que es la educación, así como sus perspectivas y alcances; es decir, en la consolidación de su objeto de estudio, la pedagogía misma ha ido construyendo y transformando su propio *éthos*.

En el presente trabajo se hará un recorrido analítico por tres diferentes enfoques epistemológicos que, a su vez, han tenido derivaciones epistemológicas en el campo curricular.

La proyección y construcción de escenarios de aprendizaje así como de experiencias educativas, propias de la planeación curricular, son inherentes y conciernen al estudio y

reflexión acerca de la educación. Es por ello que el *curriculum* como concepto, como categoría social o como construcción cultural, ha sufrido transformaciones condicionadas por los paradigmas desde los que se construye el conocimiento de la educación.

Por lo anterior, es que resulta imprescindible hacer una distinción entre los enfoques epistemológicos que han sido la plataforma de la cual partir para llevar a cabo la construcción del campo curricular pues, a partir de la tesis que se sostiene en el presente trabajo, esto determina las prácticas y las concepciones de *curriculum*. Se podrá observar que la respuesta a la pregunta -¿qué es el *curriculum*?- está condicionada, de distintas maneras, por cada uno de los enfoques desde los que se contesta esta pregunta.

Los tres capítulos que conforman la estructura de este trabajo están dedicados a rescatar las características propias de cada uno de los tres enfoques epistemológicos que se incluyen y sus derivaciones teórico conceptuales en el campo curricular.

El capítulo 1 abordará el enfoque empírico-analítico de la ciencia, se resaltarán sus principios epistemológicos y sus cualidades más representativas; después se presentan los argumentos que cuestionan el enfoque y manifiestan sus debilidades. Para concluir el capítulo se hace un ejercicio de articulación de la relación que existe entre el enfoque epistemológico y el campo curricular.

En el capítulo 2 *Enfoque fenomenológico-hermenéutico y curriculum*, se encontrará la misma estructura que en el primero, pero dedicado, como lo indica el nombre, al enfoque caracterizado por sentar las bases para el desarrollo de las ciencias sociales como hoy las conocemos. En un primer momento se hará una descripción del enfoque y se destacarán sus principios más significativos; posteriormente se replicará la elaboración de argumentos que cuestionan los principios del enfoque. Para concluir el capítulo, se encuentra el apartado destinado a analizar las derivaciones de la relación de este enfoque epistemológico con el *curriculum*.

El capítulo 3 *Enfoque crítico y curriculum*, es el último capítulo de este trabajo. En él se encuentra un balance de algunas de las características más distintivas del enfoque y los principios que lo sustentan. A este capítulo se incorpora un apartado destinado a la

perspectiva crítica decolonial, que viene a ser una revitalización al enfoque, con una visión crítica actual y más adecuada al contexto latinoamericano. Se hace una explicación de los elementos del *giro decolonial* que dan mayor fuerza al enfoque crítico en nuestro contexto histórico y social. Finalmente en este capítulo se intenta describir la forma en que se podría concebir un *curriculum* crítico.

El trabajo cierra con un esfuerzo de contrastar la realidad con todo el andamiaje teórico y analítico revisado en los capítulos precedentes. Se presenta el enfoque del *curriculum* que actualmente domina y las consecuencias que de ello derivan. Se retoman, de los otros enfoques, los tópicos más relevantes que pueden aportar al desmantelamiento de este dominio hegemónico poco deseable y cómo potencian la transformación de nuestra sociedad.

En la actualidad vivimos en una sociedad saturada de profundas injusticias y marcadas desigualdades; en un mundo que requiere de una profunda y radical transformación que evite la destrucción de la humanidad a manos de ella misma. Hablar de diferentes enfoques epistemológicos y curriculares, cobra mayor relevancia cuando actualmente domina la noción de la educación aséptica; evidenciar la existencia de diferentes enfoques abre la posibilidad de imaginar otros mundos, diferentes a éste, negando a su vez la consigna de que éste es el único posible. Para ello el *curriculum* puede ser un potencial agente educativo emancipador y transformador de la realidad social, concibiéndolo como *praxis*, desde un enfoque crítico.

Marco conceptual

Epistemología

*Si se considerase más que un acervo de anécdotas
o más que simple cronología,
la historia podría provocar un cambio decisivo
en la imagen de la ciencia que hoy nos domina.*
Thomas Kuhn

La cita anterior, sin duda, sintetiza de forma adecuada la postura epistemológica histórico-social que se posiciona desde la construcción del conocimiento, partiendo del momento histórico en el que se construye y las influencias sociales que lo permiten y lo incitan. En la actualidad sigue vigente hablar sobre esto y sumarse al diálogo y debate de los distintos enfoques epistemológicos que hoy construyen, no sólo “la imagen de la ciencia que hoy nos domina” (Kuhn, 2013), sino sus derivaciones y la influencia que tiene ésta en la construcción social.

En contraposición, ha habido detractores de esta postura histórico-social de la epistemología, que son defensores de otra y afirman que tanto la ciencia, como la historia, son un proceso lineal y un cúmulo de hechos sobresalientes que se dirigen en un sólo sentido al desarrollo de las sociedades. Dicha postura desprecia el valor de la Historia como ciencia y el valor constitutivo de la historia para la ciencia. Esta postura es la positivista, fundamento del enfoque empírico-analítico. En palabras de Thomas S. Kuhn (2013), “en la ciencia el progreso no es una línea recta que lleva a la verdad, sino una forma de alejarse de concepciones e interacciones con el mundo menos adecuadas” (p. 14). Y es así, que a partir de distintas posturas epistemológicas se ha construido el debate sobre qué enfoque es más adecuado para la construcción de conocimiento y cuál es más objetivo e infalible.

Se puede notar en los trabajos de autores como Mario Bunge con *Epistemología* (1997) y *La ciencia, su método y su filosofía* (2012), Thomas Kuhn con *La estructura de las revoluciones científicas* (2013), o bien, Mardones y Ursua con su libro *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica* (1994); que

estas reflexiones han sido fruto del trabajo, en la mayoría de los casos, de aquéllos que han dedicado su tiempo y esfuerzo a pensar y cavilar sobre el quehacer de la ciencia. Han sido quienes han trabajado en la ciencia de las ciencias, los que han permitido conocer, explicar, comprender y transformar la ciencia de las ciencias y de la construcción del conocimiento, a través de la historia de la humanidad: la epistemología.

Antes de entrar de lleno a los distintos enfoques epistemológicos, es necesario tener una aproximación al concepto empezando con la voz de un epistemólogo tan reconocido como es Mario Bunge (1997), quien nos dice que “La epistemología, o filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico. Mera hoja del árbol de la filosofía hace un siglo, la epistemología es hoy una rama importante del mismo” (p. 21).

Mardones y Ursua (1994) nos dicen que “La epistemología no quiere imponer dogmas a los científicos, sino estudiar la génesis y la estructura de los conocimientos científicos” (p. 39), y ésta es una de las definiciones que más comparto, pues el interés profundo, como lo menciona este autor, es hacer el esfuerzo más riguroso y objetivo por descubrir la génesis de los conocimientos; el momento, lugar y condiciones que permiten que se fecunde una idea, una teoría o cualquier conocimiento científico.

Ahondando en lo anterior, los mismos, Mardones y Ursua (1994), dicen que “en una primera aproximación, la epistemología general se propone estudiar la producción de conocimientos científicos bajo todos sus aspectos: lógico, lingüístico, histórico, ideológico, etc.” (p. 40), a lo cual añadiría los aspectos: político, cultural, psicológico y pedagógico, que son aspectos del conocimiento que hacen evidente la tradición epistemológica que incita este trabajo.

Cuanto más amplio sea el espectro de las condiciones, intereses y variables que se consideren para aportar amplitud al objetivo de acercarse cada vez más a la génesis del conocimiento científico, se estará transitando el camino más conveniente para acortar la distancia hacia la verdad.

El conocimiento está ligado de forma irremediable a la noción de *lo verdadero*, es por ello que a continuación se elabora, brevemente, una caracterización general de lo que se puede concebir como verdad y cómo esta concepción influye constantemente como una brújula al transitar los caminos de la ciencia para hacer evidente la íntima relación entre conocimiento, ciencia y verdad.

Sobre el conocimiento y la verdad

Haciéndose necesario hablar de la verdad, las teorías consensuales pueden hacer una fértil aportación a la epistemología, ya que “las teorías de la verdad fundada en el consenso reconocen que, en la construcción del conocimiento humano, estamos dispuestos a aceptar como verdad lo que los grupos de personas están preparados para aceptar como verdad” (Grundy, 1998, p. 196), pues como lo han reconocido autores como Mario Bunge (2012): “Vale decir, los científicos no consideran su propia experiencia individual como un tribunal inapelable; se fundan, en cambio, en la experiencia colectiva y en la teoría” (p. 18), o T. Kuhn (2013): La veracidad del conocimiento se legitima mediante la aceptación por grupos o clanes de personas que tienen los elementos suficientes como para dar valor de verdad a una estructura científica o no, resaltando que esta aceptación de la verdad, no debe ser confundida con la imposición o cualquier tipo de coerción que anule la disposición a aceptarla, como se puede observar con un lente histórico que nos presenta experiencias en las que “la verdad” se ha impuesto con sangre y muerte, y no a través de su legitimidad científica o su grado elevado de científicidad.

Lo que se busca, desde las teorías consensuales, es el mayor grado *aceptación* de una estructura de ideas, conocimientos y teorías, para que sean aceptados como verdaderos por las colectividades que poseen los mejores elementos para hacerlo.

Con lo anterior se puede hacer notar la importancia y el por qué es necesario tomar en cuenta la mayor cantidad de aspectos posible por el estudio de la construcción del conocimiento. “Dado que las ciencias nacen y evolucionan en circunstancias históricas determinadas, el epistemólogo se preguntará también cuáles son las relaciones que pueden existir entre la ciencia y la sociedad, entre la ciencia y las instituciones científicas, entre la ciencia y las religiones, o entre las diversas ciencias” (Mardones y Ursua, 1994, p. 40).

No siempre un paradigma, en términos de Kuhn, se vuelve tal, únicamente por su nivel de cientificidad. En la historia hay ejemplos de paradigmas científicos que fueron impuestos con violencia cuando, en el mejor de los casos, se terminaron los argumentos intelectuales; porque en otros menos amables ni siquiera hubo oportunidad de debate, por el contrario, la legitimidad de los paradigmas se consiguió imponiéndola a través de la fuerza, como en la colonización de las américas o en la edad media.

La historia de las ideas no puede estar por ningún motivo desligada de la Historia, de la configuración histórico-social, de lo contrario estaríamos posicionándonos en una perspectiva pretendidamente neutral de la ciencia y de las ideas, haciendo una omisión grave de las dimensiones políticas y sociales que permitieron el ascenso y legitimación de algunos conocimientos, develando que no siempre y no sólo es la objetividad y la infalibilidad del conocimiento científico, lo que da valor por sí mismo a alguna teoría o por otro lado su invalidez y deslegitimación. La *falibilidad del conocimiento científico*, como la llama Bunge (2012), refiere a que este “es susceptible de ser parcial o aun totalmente refutado” (p. 43).

“La ciencia no es posesión de la verdad, sino búsqueda incesante, crítica, sin concesiones, de la misma” (Mardones y Ursua, 1994, p. 26), por lo que sería un error pensar que el fin último de la ciencia es hacer verdades acabadas o dogmas irrefutables y universales, que puedan trascender el tiempo y el espacio. Este resulta ser otro aspecto que deben tener presente en todo momento las personas que se dediquen a la epistemología.

Una vez hecho este breve acercamiento introductorio a la epistemología y su sentido, posteriormente el esfuerzo de este trabajo será abocado al análisis de tres enfoques epistemológicos que han sido paradigmáticos en la historia de las ciencias: empírico-analítico, fenomenológico-hermenéutico y crítico. Sin embargo; antes de esto se elaborará un marco conceptual que sirva para entender lo que es un *enfoque epistemológico*, y así, dar paso al análisis de los tres que ya se mencionaron antes, comenzando por el empírico-analítico, pues cronológicamente es el primero en cobrar fuerza y legitimidad científica. Es importante destacar que los otros dos han nacido a partir de la crítica a éste y por ello la importancia de conocerlo inicialmente.

Enfoque epistemológico

Los espacios de construcción y producción de conocimiento son espacios en disputa, pues como se ha señalado, los debates son constantes en torno a las formas y métodos para llegar a él. Distintos autores que han adoptado diferentes posturas, enmarcadas en corrientes de pensamiento diversas, han debatido, y lo siguen haciendo, respecto a cómo producir conocimiento.

Desde múltiples enfoques se construye conocimiento de diversas formas, debido a que se parte de una visión particular del mundo, de una concepción y una forma específica de relacionarse con el entorno. Es a partir de estas visiones determinadas que se funda un enfoque epistemológico.

Si separamos este concepto en las dos palabras que lo conforman: *enfoque* y *epistemológico*, se tiene que, por un lado:

El concepto de *enfoque*, como expresión de una singular visión del mundo, tiene el mismo significado que la de otros conceptos utilizados en los ámbitos epistemológicos, tales como el de modelo, perspectiva o paradigma, cuando cada uno de ellos adopta el propósito de mostrar una configuración determinada del conocimiento, bajo contextos y concepciones metodológicas propias, que en conjunto dan forma diferencial y característica a un espacio de saber científico (Rivero, 2000, p. 69).

Como se menciona en la cita anterior, un enfoque es una forma de mirar algo, de entenderlo y de relacionarnos con base en ello, partiendo de criterios particulares y visiones específicas que configuran una forma singular que nos permite establecer una relación con aquello que nos rodea; podemos ejemplificar esto con una analogía: podemos relacionarnos de forma distinta con el mundo si lo miramos a través de lentes distintos, nuestra percepción del mundo cambiará si, por ejemplo, usamos lentes de mayor o menor aumento, miraremos cosas distintas si cambiamos los lentes de color y de tonalidad, con ello, veremos el mundo de formas distintas y entonces las decisiones que tomemos respecto a la relación que establezcamos con el mundo que vemos, a través de esos lentes, será distinta.

Partiendo de lo anterior, incorporaré al concepto de *enfoque* el “apellido” *epistemológico*, que lo complementa. Para construir este puente, se recurre a las palabras de Norma Rivero (2000), quien dice que:

En el contexto de la producción de conocimiento científico, el hombre utiliza vías que se definen en armonía con lo que de acuerdo con su perspectiva considera válido. A menudo estas posiciones individuales pueden ser fortalecidas en la asociación con otras personas que también comparten las mismas convicciones y prioridades que se perfilan hacia la preferencia de determinadas formas de acción para el logro del saber. Estas preferencias abarcan distintos aspectos que incluyen componentes teóricos, metodológicos y observacionales, formas específicas de representación lingüística o la aceptación recíproca de la certeza de conceptos o nociones estructurales sobre las cuales necesariamente se elaboran las construcciones del conocimiento. La singular integración de esos distintos elementos puede ser llamada ‘*enfoque epistemológico*’ (p. 68).

Con base en la cita anterior se afirma, que un enfoque epistemológico es, como ya se venía perfilando, una vía, que en armonía con su particular visión del mundo, permite elaborar construcciones de conocimiento. Estas vías cobran fuerza en tanto más individuos compartan las mismas convicciones en los fundamentos que guían ese camino, por lo tanto, no existe una sola vía, un solo camino o forma de lograr el saber. La historia del conocimiento científico ha sido muestra de ello y reconoce una multiplicidad de manifestaciones y variantes que con el transcurrir de las épocas se han ido transformando, evolucionando y consolidado.

Un enfoque epistemológico, es una forma de construcción de conocimiento que está orientada por una visión del mundo, estableciendo perspectivas y concepciones del entorno, que a la vez fomentan relaciones (y formas de relacionarse) enmarcadas en esta cosmovisión, arraigada, inevitablemente, al contexto.

Esta práctica está orientada a la generación de teoría, o incluso a su aplicación, dentro de un campo científico particular, que tiene como propósito final ampliar el conocimiento en ese campo. José Padrón (2001) en su artículo *La estructura de los procesos de investigación*, menciona que en esta práctica de producción y/o ampliación del conocimiento, es ineludible privilegiar, no sólo determinados métodos y determinadas formas teóricas, “sino que además se cohesionan en torno a determinadas convicciones acerca de lo que conciben como conocimiento científico, como vías de acceso y de producción del mismo, como medio de

validación o crítica” (p. 33). Lo anterior da fundamentos a la forma particular que tiene un individuo de buscar respuesta a las incógnitas que se le presentan. Todas estas particularidades constituyen un enfoque epistemológico.

Recordando que el campo del conocimiento científico es un espacio en disputa, hay enfoques epistemológicos que han logrado encumbrarse con mayor fuerza que otros y han logrado que sus argumentos sean más convincentes en distintos espacios temporales y geográficos. Al respecto, Rivero (2000) nos muestra un ejemplo de la forma en que puede robustecerse esa fuerza.

Examinamos el supuesto de que la adhesión natural hacia una forma particular de producción de conocimiento parece estar vinculada con configuraciones de tipo cognitivo, las cuales proporcionan elementos operacionales de tipo mental que se adecuan más cómodamente a determinados contextos de investigación que a otros. El hecho de que en determinado período o momento un enfoque X predomine sobre otros enfoques, los cuales siempre atinan con alguna forma de expresión, se debe a circunstancias históricas que hacen posible que las producciones epistemológicas de un individuo o grupo de influencia o de poder engrane perfectamente con los requerimientos que se imponen sobre otras consideraciones adicionales: el surgimiento del empirismo se hizo necesario en un época en que el desarrollo emplazado en los medios de transporte y la expansión del capitalismo no eran sostenibles en una plataforma epistemológica cuyos fundamentos mágico-religiosos eran incapaces de ofrecer respuestas concretas a problemas puntuales y materiales; ese mismo enfoque empírico comienza a perder su fortaleza por el excesivo apego al dato observable, medible, cuantificable, objeto de predicciones estadísticas y de probabilidades identificables, el cual una vez que cubrió la exigencia histórica, se hizo insuficiente como armazón epistemológica para atender la urgencia de un tipo de conocimiento sustentado sobre procesos más abarcales y universales con apertura a los fenómenos de naturaleza inobservable pero sustentable (p.68).

Lo anterior es importante porque permite evidenciar que un enfoque epistemológico, es decir, una visión particular sobre la forma de producir conocimiento científico, está inevitablemente relacionada de forma condicionante con la cosmovisión que deriva de su contexto.

Una vez que se ha expuesto, de forma sintética, lo que es un enfoque epistemológico, se dará paso al análisis de los tres enfoques epistemológicos que conforman la estructura de este trabajo: empírico-analítico, fenomenológico-hermenéutico y crítico; enfoques que representan tres formas distintas de mirar el mundo y sobre todo de construir conocimiento

a partir de cada una de sus particulares visiones. Son representación de formas distintas de entender, comprender y transformar el mundo, tres perspectivas distintas de relación del ser humano con el conocimiento.

Revelar la orientación epistemológica de un trabajo científico, en este caso la construcción del *currículum* y su campo, reclama el compromiso de puntualizar cuál es la postura elegida entre los posibles caminos de confección de la teoría y la relación con la práctica.

Más adelante se ahondará en el análisis de los enfoques epistemológicos, para conocer las características y particularidades que los diferencian entre sí.

Introducción de *currículum* como concepto

A lo largo de la historia se ha definido el *currículum* de diferentes formas, las cuales están fuertemente ligadas con las distintas percepciones que se tiene de éste. Cada teórico y cada educador han abonado una perspectiva distinta de lo que debería ser el *currículum* y lo han hecho partiendo de los referentes que su momento histórico y su contexto situacional les posibilitan.

Existen distintas configuraciones y diferentes matices del *currículum* como concepto; desde los que lo conciben como una lista de asignaturas y contenidos predispuestos que tienen que ser acatados para su ejecución correcta, hasta los que sostienen que el *currículum* es todo aquello que realmente ocurre en la escuela distinguiéndolo del plan de acción escrito (Monclus, 2004, p. 17).

Es indispensable tener claridad sobre lo que es llamado *currículum*, pues resulta inevitable, frente a sus distintas representaciones, tomar postura una vez que se puede distinguir entre éstas.

A continuación se presentan algunas definiciones retomadas del trabajo de Antonio Monclus, *A qué llamamos enseñanza, escuela y currículum*, del cual se extraen algunas

definiciones generales del pensamiento de diferentes autores y autoras que han hecho aportaciones a este campo.

Para Bobbit por ejemplo, el *curriculum* es un

conjunto de experiencias que permiten que los alumnos se adapten a la vida de los adultos en sociedad[; para] R. Tyler (1949) significa todos los aprendizajes de los estudiantes que están planificados y dirigidos por la escuela para obtener sus objetivos educativos[; para] Gagné (1967) un currículo es una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades específicas de las unidades anteriores y que ya hayan sido dominadas por el alumno. Taba (1974) [dice que] el currículo es en esencia un plan para el aprendizaje. Schwab (1938), [lo define como] aquello que es transmitido con éxito en diferentes grados a diferentes alumnos por profesores implicados, utilizando materias y acciones apropiadas, de cuerpos legitimados de conocimiento, habilidad, tacto y propensión para actuar y reaccionar, que son elegidas para la instrucción después de una reflexión seria y una decisión colectiva por representantes de los que están involucrados en la enseñanza de un grupo específico de alumnos que son conocidos por los que toman las decisiones. Stenhouse (1984), [afirma que] un *currículum* es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Monclús, 2004, p. 18-20).

Por otro lado, a partir de los años ochenta comienza a nutrirse el término *curriculum* con concepciones y nociones distintas a las de la planeación educativa. Aquí se presentan algunos ejemplos de esto.

Kemmis (1988) [define] el *curriculum* [como] un concepto que se refiere a una realidad que expresa, por un lado, el problema de las relaciones entre teoría y práctica, y por otro, el de las relaciones entre la educación y la sociedad. [Para la autora] Shirley Grundy (1991) el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural; es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana; es en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. (Monclús, 2004, p. 20 y 21)

En Bolivia, “en el programa de estudios de primaria, *curriculum* se define como un “diseño mediante el cual se seleccionan y organizan los contenidos culturales que una sociedad estima adecuados para ser transmitidos a las nuevas generaciones (MDH/SNE, 1996, p.5)” (Díaz Barriga y García, 2014, p. 69).

Estas son sólo algunas de las ideas generales que ayudan a expresar qué se entiende por *curriculum*. Sin duda, los autores de los conceptos anteriores han aportado fundamentos epistemológicos que sostienen a cada una de las afirmaciones hechas, propiciando el crecimiento del campo curricular.

Campo curricular

El concepto o categoría mayormente empleada actualmente por distintos investigadores y expertos en esta disciplina es: campo curricular, para hacer referencia y enmarcar el conjunto de trabajos teóricos, investigaciones y reflexiones intelectuales que se están construyendo y consolidando en torno al tema del *curriculum*.

Alice Casimiro y Elizabeth Macedo¹ explican:

utilizábamos el concepto de campo intelectual de Bourdieu, que se entiende como el espacio en el cual los diferentes actores sociales, que poseen determinados capitales sociales y culturales en el área, legitiman determinadas concepciones sobre la teoría del curriculum y disputan entre sí el poder de definir quién tiene autoridad en el área (Díaz Barriga y García, 2014, p. 90)

Con la cita anterior se observa que el campo curricular no es un espacio acabado, por el contrario, es un espacio en constante disputa, en el que los distintos actores trabajan por legitimar discursos y perspectivas teóricas que logren el mayor nivel de credibilidad e infalibilidad frente a sus contrapartes.

El *curriculum* como objeto de estudio ha ido adquiriendo mayor relevancia dentro del ámbito de la pedagogía y se ha consolidado un campo disciplinar propio para su estudio, que

¹ Estas autoras son de nacionalidad brasileña. En un ensayo sobre el tema de *curriculum*, explican cómo se retoma en Brasil el concepto de *campo intelectual* de Bourdieu para dar sustento al de *campo curricular*. Este ensayo es parte del libro: Díaz Barriga, A. y García J.M. (coords.). (2014). *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores

ha edificado ya un andamiaje teórico importante a nivel global y particularmente en la región de América Latina.

El trabajo teórico realizado en el campo curricular tiene fundamento en teorías filosóficas que dan sustento a la visión de humano, de sociedad y de educación; fundamentos que se encuentran enraizados en cada una de las perspectivas de *curriculum*. La visión antropológica que una corriente filosófica defiende, tiene consecuencias en la construcción del concepto de educación, pues se hacen necesarias las preguntas: ¿qué sujeto se quiere formar y para qué sociedad se quiere formar a ese sujeto?, y es en las respuestas a estas preguntas, que se va descubriendo la relación existente entre un proyecto político-social y el proyecto pedagógico que le dará impulso, sintetizado y haciéndose tangible a través del *currículum*.

Es importante tener en cuenta que los distintos movimientos y corrientes filosóficas que han estado en disputa a través de los años, han tenido influencia y repercusiones explícitas o implícitas en la conformación de la Pedagogía como ciencia, a la vez que se desarrolla el *curriculum* como uno de los campos disciplinares más importante de la pedagogía.

“Estas racionalidades se expresan en el currículo y son las orientaciones epistemológicas, gnoseológicas, éticas y políticas que se imponen como determinantes de los procesos de elaboración y de conceptualización del mismo” (Pinto, 2008, p. 93)

Actualmente es posible observar la coexistencia de distintas perspectivas del *currículum*, desde las que lo equiparan con el plan de estudios o un listado de asignaturas de un acto educativo, hasta quienes lo visualizan como “un conjunto de experiencias de aprendizaje que obtiene el alumno en el espacio escolar” (Díaz Barriga y García, 2014, p. 174). Desde las perspectivas que hacen énfasis en los resultados y productos obtenidos al paso de los estudiantes por un tratamiento científico (el plan de estudios), hasta las que dan mayor valor a la experiencia educativa de los procesos que se tienen en los espacios construidos, a partir de un contexto sociocultural particular.

Sin embargo, a pesar de coexistir teorías en disputa que dan sustento al trabajo teórico curricular, hay algunas que han tenido mayor peso histórico y han ejercido más influencia en el campo hasta nuestros días, por ejemplo: el positivismo, el liberalismo y el pragmatismo que tienen en común los conceptos centrales de la racionalidad, el orden y el progreso y el cientificismo, respectivamente.

Ante el “dogma de la razón” presente en estas teorías, aparecen otras que se contraponen, colocando en el centro a la persona y no a la razón. También aparecen los movimientos que nacen del materialismo como por ejemplo: el marxismo, el anarquismo y la teoría crítica, que dan énfasis a la dimensión social, libertaria y dialéctica. “Es importante notar que estos movimientos conviven y van a estar presentes explícita o implícitamente en las teorías curriculares” (Díaz Barriga y García, 2014, p. 344), desde los inicios de la construcción del *campo curricular* hasta la actualidad.

Plan de estudios y Curriculum

Como ya se dijo, hay enfoques que equiparan el plan de estudios con el *curriculum*, desde la perspectiva curricular tradicional esto es válido; sin embargo, el concepto de *curriculum*, desde otro paradigma, trasciende el concepto de *plan de estudios* que resulta limitado e insuficiente para acuñar categorías más amplias en las que se ha trabajado desde el campo. En *plan de estudios* es complicado introducir, por ejemplo: *hegemonía, curriculum oculto, ideología, etc.*

Para hacer mayor énfasis en las diferencias de estos dos conceptos, es necesario poner la mirada sobre los enfoques desde los que se nombran.

Con base en las perspectivas críticas, al referirse al *plan de estudios*, éste es comprendido como “un conjunto de materias, disciplinas o asignaturas que un sujeto cognoscente deba aprender para que responda a determinados fines y visiones” (Díaz Barriga y García, 2014, p. 158), estos fines pueden ser los de acreditar y certificar al estudiante como conecedor de los contenidos elegidos para su formación. Desde el mismo enfoque crítico del

curriculum, *el plan de estudios* hace referencia al documento en el que se hace manifiesta la síntesis organizada de los contenidos que se espera que el sujeto cognoscente aprenda en función de objetivos previamente diseñados.

En ese mismo paradigma, se afirma que al equiparar *el plan de estudios* con el *curriculum* se hace una reducción del segundo concepto, pues los fines del *curriculum* quedan entonces en el nivel de la apropiación de ciertos contenidos y conocimientos específicos, ignorando elementos más amplios y diversos que permitan otras preguntas y más respuestas a las preguntas hechas; por ejemplo: se pregunta solamente ¿de qué forma se aprenden o se enseñan mejor ciertos contenidos? Y se mengua la posibilidad de cuestionar más profundamente: ¿Por qué se enseñan y por qué deben aprenderse esos contenidos? o ¿Por qué fueron seleccionados?, entre muchas otras. Cuando se instaló la conceptualización y operacionalización del *curriculum* que correspondía a lo que se ha caracterizado como *perspectiva tecnológica*, “se reconoce una marcada preocupación por las metodologías (“cómo enseñar”) que, en gran medida, llegó a eclipsar toda eventual discusión acerca de “qué enseñar” o “para qué enseñar” (Díaz Barriga y García, 2014, p. 19).

Lo anterior puede entenderse por la crítica hecha a la orientación tecnicista del *curriculum*, que ponía el énfasis del desarrollo del campo curricular en la planeación escolar, el diseño de planes y programas de estudio, en mejorar las técnicas didácticas que permitieran mejorar la actividad docente de enseñanza con el fin de optimizar la transmisión de contenidos a los alumnos y el cumplimiento de objetivos como el fin último.

Es a partir de la década de los ochenta, como ya se mencionó anteriormente, que se comienza a dotar de contenido distinto al concepto de *curriculum*. Partiendo de los fundamentos de la teoría crítica, se requiere tomar distancia del *plan de estudios tecnicista* para construir teóricamente las relaciones sociales, culturales y económicas que envuelven y permean los planes y programas de estudio y a las diferentes técnicas didácticas utilizadas para ejecutarlos. A la vez se comienzan a cuestionar *los objetivos del plan de estudios* como el fin en sí mismo de la educación y el *curriculum*, y se ponen en tela de juicio los objetivos de un plan de estudios, por la relación que estos tienen con el entramado de relaciones sociales al que está sujeto.

Por lo anterior es que se problematiza la perspectiva tradicional, afirmando que *el plan de estudios* no contempla de manera explícita elementos como: la ideología, postura política, relaciones interpersonales, relaciones de poder entre los actores de la educación, dimensión histórica de sus contenidos y de su modelo pedagógico y no hace explícita su indiscutible relación política con el proyecto de la institución que le da vida; son estas categorías, las que dotan de contenido al *currículum* como concepto crítico.

Lo que se desea hacer evidente es que a partir de paradigmas curriculares distintos, fue necesario trazar líneas conceptuales disímiles para ampliar las categorías, las significaciones, las respuestas, pero sobre todo y más importante, las preguntas respecto a la educación, desanclándola del espacio escolar como monopolizador de ésta y ampliando el análisis de los procesos con intención educativa y formativa a otros ámbitos sociales.

Por lo anterior, es que desde las perspectivas curriculares que son críticas del enfoque tecnicista y objetivista, el concepto de *plan de estudios* fue remplazado paulatinamente, debido a la necesidad de ampliar el campo, y así, se acuñó en el concepto de *currículum* un marco más amplio de posibilidades teórico-prácticas en el estudio del ámbito educativo.

En este sentido, el *currículum* es entendido como “la síntesis de elementos culturales, esto es de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos que conforman una determinada propuesta político-educativa” (De Alba, citada en Díaz Barriga, 2014, p. 259), distanciándose ampliamente de la noción de un listado de contenidos, escenarios y aprendizajes, ya que se hace explícito que hay una promoción de valores, creencias y costumbres que niegan el carácter aséptico que había sido otorgado a los contenidos escolares; lo que se dejaba de mirar al momento de diseñar y ejecutar los planes de estudio, se vuelve objeto de estudio del campo curricular.

Es necesario hacer una aclaración que muestre la postura de este trabajo respecto del término *currículum*, ya que coincidiendo con la autora Shirley Grundy (1998) el *currículum* “no es un concepto sino una construcción cultural” (p.19) y esta distinción permite trazar caminos distintos, de inicio, a nivel teórico. La misma autora afirma que “una perspectiva cultural del *currículum* se refiere a las experiencias de las personas consiguientes a la existencia del *currículum*, y no a los diversos aspectos que lo configuran” (Grundy, 1998,

p.20); es decir que el *curriculum* no es únicamente el trabajo de diseño y organización de contenidos y escenarios de aprendizaje, sino más importante, es lo que emana de esa propuesta diseñada, por ejemplo, las relaciones de los actores con los contenidos, los contenidos con el medio sociocultural, las creencias que fomenta, los hábitos que siembra, la ideología que promueve y la epistemología que sustenta.

Al calor de estas disputas entre perspectivas, antagónicas unas y complementarias otras, con el propósito de erigirse como el paradigma actual en el estudio del campo, “el *curriculum* se ha tornado en un ámbito de conocimiento, prácticamente una disciplina en el marco de las ciencias de la educación, que tiene objeto, metodología, conceptualización y desarrollos propios” (Díaz Barriga y García, 2014, p. 363), que han permitido y avivado el trabajo de teorización curricular a nivel global de manera seria y rigurosa.

Este trabajo, en la actualidad, se sigue nutriendo con teorías de otros campos que tienen gran peso como queda manifestado en el libro coordinado por Ángel Díaz Barriga (2014]):

La reflexión curricular mundial en este momento es objeto de múltiples influencias conceptuales: en el plano pedagógico, las perspectivas constructivistas, y de la nueva didáctica; en el plano sociológico, el neo-marxismo, la nueva sociología; y en una perspectiva epistémica, el pensamiento postestructuralista y postcrítico (p. 363).

Sin embargo, no son las únicas influencias conceptuales pues desde la filosofía, el psicoanálisis, la filosofía, la historia y otras ciencias, se ha apoyado la creación de conocimientos en el campo curricular.

Para comenzar a cerrar esta breve introducción al *curriculum*, se hará distinción entre tres engranes que están interrelacionados entre sí en el ámbito curricular.

Se puede llamar *curriculum* a “las experiencias de las personas consiguientes a la existencia del *curriculum*, [así como a todas las relaciones sociales imbricadas en ellas,] y no [solamente] a los diversos aspectos que lo configuran” (Grundy, 1998, p.20). Por otro lado, pueden nombrarse esos “diversos aspectos que lo configuran” como -la construcción del *curriculum*-, que refiere a “seleccionar, organizar, transmitir y evaluar contenidos culturales” (Pinto, 2008, p. 91), este término estaría más relacionado con *el plan de estudios* y las

dimensiones técnica y práctica del *curriculum* sin que esta relación primaria imposibilite el análisis teórico y crítico de sus elementos. Y por último el campo curricular, que es el conjunto de trabajos teóricos, investigaciones y reflexiones intelectuales, que se están construyendo y consolidando en torno al tema del *curriculum*.

Estos tres términos se encuentran inminentemente relacionados como los engranes de una máquina, no se pueden desligar uno del otro pero es importante marcar la diferencia para lograr mayor claridad en el análisis.

Para concluir esta introducción al *currículum*, se recuerda que existen enfoques epistemológicos curriculares, lo que quiere decir que, en la construcción curricular hay posibilidad de elegir entre opciones para la selección y la organización de los contenidos, al elegir entre estas opciones existe implícito un compromiso con sentidos de vida y con relaciones de poder y de saber-hacer que configuran verdaderos campos de fuerza epistemológicos, éticos y ontológicos que se disputan la orientación y la legitimidad del acto educativo (Pinto, 2008)

Hay una multiplicidad de sentidos y factores que se debe tener en cuenta cuando se opta por la construcción curricular [...], la manera como se organizan esos sentidos y factores curriculares, es a lo que la literatura especializada más reciente le da el carácter de racionalidad o paradigma teórico del currículo (Pinto, 2008, p. 92).

La importancia de ahondar en estos paradigmas teóricos, radica en el interés por comprender, a la luz de éstos, las reformas educativas que se han avivado globalmente en las últimas décadas y cuáles son las dinámicas y las derivaciones, sociales, pedagógicas, políticas, culturales, económicas, etc., que de éstas resultan; igualmente:

Interesa entender cómo asumen y usan sus racionalidades epistemológicas, éticas y políticas, los actores que deciden los procesos de desarrollo curricular, más que las explicaciones del contenido o conocimiento analógico que tengan esos actores. En fin, interesa la constitución del saber y del hacer curricular, más que la lógica de determinación del currículo como resultado o producto (Pinto, 2004, p. 94).

Introducción a tres enfoques epistemológicos: empírico-analítico, fenomenológico-hermenéutico y crítico

Antes de comenzar enteramente con el primer capítulo de este trabajo, se presenta una breve introducción de los enfoques epistemológicos que se analizarán en él.

Una vez que se ha explicado lo que es un enfoque epistemológico, es necesario puntualizar que en este escrito se ha elegido trabajar tres enfoques epistemológicos: empírico-analítico, fenomenológico-hermenéutico y crítico.

Se recalca lo siguiente respecto de estos tres enfoques, pues es importante tenerlo presente a lo largo de la lectura de los capítulos. La separación y clasificación de los elementos característicos de los tres diferentes enfoques epistemológicos aquí presentados, es una “arbitrariedad” necesaria, ya que en las experiencias epistemológicas y sobre todo en las curriculares, las características y particularidades de cada uno de los enfoques no siempre están separadas como aquí se presentan; lo que sí existe es un predominio de algún enfoque en las prácticas cotidianas, ya sea epistemológicas o curriculares y es este predominio el que se intenta hacer evidente.

A manera de resumen, diremos lo siguiente:

- En cada momento histórico, encontramos de manera invariable, los tres enfoques epistemológicos claramente definibles.
- Ellos exhiben diferente dominio sobre el contexto de producción del conocimiento científico
- Cada enfoque coexiste con otros que manifiestan diversas clases de oposición.
- Es posible delimitar dentro de cada movimiento o tendencia, en cada escuela o en cada postura particular distintas variaciones de un mismo enfoque.
- Consideramos que, debido a las regularidades que se observan tanto en tendencias o movimientos, escuelas o en el ámbito individual, los enfoques epistemológicos son expresiones de configuraciones cognitivas que funcionan como facilitadoras en la propensión de ajustarse hacia unos patrones de investigación en desdén de otras alternativas (Rivero, 2000, p. 78).

Para dar introducción a cada uno de los enfoques, se inicia con las nociones más generales. En la siguiente cita se expresan de manera concisa y clara algunas diferencias destacadas entre los tres enfoques:

Carr y Kemmis, desde la postura teórica crítica, proponen tres paradigmas sobre la base del criterio de la relación entre teoría y práctica; los mencionamos a continuación:

- a) Paradigma positivista: las normas y los criterios científicos deben orientar las acciones tanto en las ciencias naturales como en las sociales. La función teórica es explicativa y predictiva y determina la práctica.
- b) Paradigma crítico: plantea la unidad dialéctica entre teoría y práctica; es un positivismo que demanda el reconocimiento de los valores, juicios e intereses de la humanidad, sobre la crítica a la racionalidad instrumental.
- c) Paradigma interpretativo: el ideal teórico se centra en la búsqueda de comprensión y significado de las formas particulares de la vida social (Rivero, 2000, p. 81).

En este sentido, cada uno de los paradigmas que la autora retoma en la cita anterior, es afín a cada uno de los enfoques epistemológicos que se presentan en este escrito. El paradigma positivista y las características que se presentan a groso modo de él están relacionadas con el enfoque empírico-analítico. El paradigma interpretativo que se menciona en el inciso “c”, está orientado a partir del enfoque fenomenológico-hermenéutico y el paradigma crítico se articula con el enfoque que lleva el mismo nombre en el presente trabajo.

Con lo anterior se puede dar paso a un análisis más amplio y profundo de cada uno de los tres enfoques epistemológicos que se muestran aquí, iniciando con el enfoque empírico-analítico.

Capítulo 1. Enfoque empírico-analítico y *curriculum*

1.1 Enfoque empírico-analítico

En este apartado del trabajo se hará un esfuerzo para elaborar una descripción de distintos elementos que son característicos de este enfoque y su función constitutiva del conocimiento.

El punto del que se parte para la construcción característica de este enfoque, tiene que ver con los orígenes del ser humano y la necesidad de éste de defenderse ante un ambiente peligroso, un mundo que lo confrontaba y ponía en riesgo. Así comienza a surgir la necesidad de la especie humana por protegerse y es como “el espíritu científico que, en sus orígenes se desarrolló buscando transformar el medio ambiente hostil de la naturaleza en la cual aparece el ser humano” (Durán, 1998, p, 8), se presenta de forma más evidente.

Posteriormente conforme el pensamiento humano se fue desarrollando a través de los siglos, se fue haciendo explícita la necesidad de llevar a cabo la práctica intelectual como un trabajo o un rol social, destinado para algunos hombres² que habían heredado esta tradición familiar³, la actividad científica.

Entre los siglos VI al IV a.C. el método de conocimiento constituyó una preocupación aun cuando no fue objeto de un tratamiento expreso por parte de la filosofía; es obvio que se encontraba implícito. Se lograron separar ya desde entonces, los dos componentes del proceder científico: por un lado la acción sobre la naturaleza y observación de la misma y, por el otro, la reflexión orientada por la matematización. La concepción de entonces puede ser asumida ya como científico experimental (Durán, 1998, p. 10);

² A lo largo de este capítulo se utiliza la palabra «hombre» en su sentido más literal, haciéndose evidente que a través la historia fue negada la participación de las mujeres en la vida pública de la sociedad incluyendo estos procesos de desarrollo científico.

³ Este proceso se puede observar claramente en el conocido trabajo de Aníbal Ponce: *Educación y lucha de clases*.

Sin embargo, resulta necesario hacer explícito que esto solamente sucedía en el territorio que hoy conocemos como Europa, en las antiguas civilizaciones de la cultura clásica.

En un momento de la historia de las civilizaciones, que ha sido llamado edad media, el conocimiento científico elaborado por los hombres, fue de cierta forma secuestrado y negado, por el culto a la divinidad y el dogmatismo de las religiones. Era difícil hacer una separación de la dimensión científica objetiva del conocimiento y la obra divina, pues el conocimiento predominante que se generaba estaba sesgado por el conocimiento religioso. Por ende, estaba rotundamente prohibido todo conocimiento científico que cuestionara y no se ciñera al conocimiento dogmático de la religión. Naturalmente había conocimientos que se contraponían al cristianismo que era el dogma imperante, pero estos conocimientos fueron desvalorizados e invisibilizados y por ello la Historia de la ciencia tiene que hacer un esfuerzo mucho mayor para recuperarlos.

Posteriormente llega el periodo conocido desde la historia como humanismo, en el que se da una separación entre los conocimientos del hombre y el dogma religioso. Se le llama humanismo por el desplazamiento de racionalidad que se produce, de la racionalidad de “la palabra de Dios”, que era el poseedor de todo el conocimiento y es removido y desplazado hacia los hombres. Se le disputa a la figura de Dios el poder absoluto sobre el conocimiento y ahora los hombres se lo apropian. “El siglo XIV ha sido señalado como el de la ruptura entre razón y fe a causa de la también radical separación entre la Iglesia y los entonces nacientes estados nacionales, con intento de dominio desde ambos lados” (Durán, 1998, p. 14).

Hasta este momento se ha hecho un breve recuento de algunos acontecimientos y épocas que fueron definitivos para la construcción del pensamiento fundamental que aportó de forma pródica elementos para la construcción del enfoque empírico-analítico de las ciencias. Aquí se tratará de hacer un ejercicio de caracterización de dicha racionalidad.

Empirismo

Es necesario hacer un retorno a las corrientes de pensamiento que dieron fundamentos a la naturaleza de este enfoque. Como su nombre lo revela, este enfoque se nutre del empirismo.

El empirismo es una corriente filosófica que pone énfasis en la importancia del papel de la experiencia en la construcción de conocimiento, “todo conocimiento tiene su origen en la experiencia sensible” (Olesti, 1989, p. 26).

Entre sus máximos representantes se encuentra John Locke (1632-1704); en su libro más importante, *Ensayo sobre el entendimiento humano*, niega que las ideas puedan ser innatas. Según este autor, el único conocimiento que los humanos pueden poseer es el conocimiento *a posteriori*, es decir, el conocimiento basado en la experiencia y lo hace notar en su conocida analogía de la *tabula rasa*, cuando dice que la mente humana es una tabla lisa en la cual se graban las experiencias que resultan de la percepción sensorial, que es otro de los elementos fundantes de esta teoría, pues a partir del mundo sensible, palpable y tangible, es posible formar conceptos que tienen su significación en el mundo sensorial (Olesti, 1989).

Se puede decir de forma general, que se denomina empirismo a toda teoría que considere que la experiencia es el origen del conocimiento, el origen es la experiencia, entendiéndola como la percepción de los objetos sensibles externos (las cosas) y las operaciones internas de la mente (emociones, sensaciones, etc.). Así pues, para los empiristas, el único criterio de verdad es la experiencia sensible. Si todo conocimiento ha de provenir de la experiencia esto supone que habrá de ser adquirido. Desde esta teoría, la mente no contiene ideas innatas, sino que es un receptáculo vacío que debe "llenarse" a partir de la experiencia y el aprendizaje. “El empirismo [se puede definir como] la dependencia de la observación inmediata, la búsqueda de los datos del conocimiento en la experiencia sensible y la referencia a ésta de cualquier concepto o término que pretenda la condición de <<conocimiento real>>” (García-Borrón, 2001, p.31).

En cuanto a la construcción de conocimiento, el empirismo plantea que la experiencia repetida de ciertas situaciones nos ofrece un criterio para conocer las cosas, toda verdad debe

de ser puesta a prueba y a partir de la experiencia puede eventualmente reivindicarse, corregirse o abandonarse; este es el principio que da fundamento a la *demonstración* por la vía de la experimentación, que es un elemento fundamentador del método científico y del enfoque empírico-analítico. Para hacer esto posible, es necesaria la *observación*, que permite recibir conocimiento del mundo exterior a través de los sentidos y del registro de información por medio de herramientas e instrumentos científicos.

En este periodo de la historia, el empirismo y las teorías científicas del conocimiento fueron elaboradas como cimientos para *La ciencia*, en tiempos en los que ésta, se abocaba únicamente a estudiar e investigar los fenómenos de la naturaleza. La ciencia era, implícitamente, natural y no podía ser de otra manera.

Posteriormente, al surgir la necesidad de estudiar la actividad humana, surge una corriente científica que asume la tarea de estudiar al ser humano y sus relaciones, dando nacimiento a lo que hoy conocemos como ciencias sociales.

Las ciencias sociales

En los siglos XVI y XVII, está considerado “el origen propiamente dicho de las ciencias sociales o ciencias del hombre en su concepción moderna, ya separadas claramente de los fenómenos de la naturaleza y atendiendo a las particularidades de su objeto de estudio: la actividad humana” (Durán, 1998, p. 18).

Posteriormente hay otro cambio paradigmático, que con base en las circunstancias que lo precedieron, la situación y el contexto que lo rodeaba, el pensamiento de Descartes es reconocido como el fundador de la filosofía moderna. Este pensador

Fue formado durante una época de transición, en la cual, lo que significaba el fundamento comenzó a desmoronarse; razón por la que el valor más importante de su obra filosófica se centra en su carácter de explorador de nuevos territorios, [porque] su nuevo pensamiento lo edificó sobre la racionalidad humana y no sobre el ser o sobre Dios (Durán, 1998, p. 16).

Durante los siglos XVI y XVII se hace una separación más clara entre lo divino y lo humano y uno de los mayores representantes de dicha dicotomía es John Locke. Éste partía de un principio que era: “que las agrupaciones sociales se constituían a través de un convenio compartido, es decir, para satisfacer sus necesidades y no en acatamiento de un mandato divino” (Durán, 1998, p. 17), y es gracias a este autor que el empirismo logra su primera formulación paradigmática. Su pensamiento es retomado de manera importante en el siglo XIX.

Entre 1543 y 1638 se desarrolla el auge de las ciencias modernas (positivistas) enmarcadas por la separación entre razón humana y dogma, antes descrito.

Pero los humanistas solos no hubiesen logrado mucho. Junto a ellos aparecen unas condiciones sociales engendradas por el *capitalismo incipiente* nacido ya en el siglo XIII alrededor de las ciudades italianas y su comercio con Oriente, que rompe el control de la producción y distribución instaurado por los gremios. La incipiente producción, según el esquema de la oferta y la demanda, favorece la acumulación de capital y el fortalecimiento de una nueva clase social urbana: la burguesía. Propio de esta clase social va a ser el gusto por una cultura más secular, una propensión a los hechos concretos y su sentido del orden y lo positivo. Lo positivo que es lo que nuestro lenguaje popular ha recogido en expresiones como <<ir a lo positivo>>, esto es, a lo útil y pragmático. La nueva ciencia recoge este interés pragmático, acorde con el intento de dominar la naturaleza, y señala una actitud tecnológica del conocimiento y sus aplicaciones. F. Bacon será el gran apóstol de esta actitud <<científica>> (Mardones y Ursua, 1994, p. 52).

Se dice que el siglo XIX ha sido caracterizado frecuentemente como una época de consolidación de una actitud científica libre de prejuicios, moderna y que conduciría a la felicidad de la humanidad gracias a los adelantos tecnológicos y el dominio de su medio. Sin embargo, esto no es completamente cierto, pues muchos prejuicios se ocultaron detrás de la pretendida objetividad y muchas prácticas y valores religiosos se pasaron por alto y operaron con mayor fuerza en las prácticas científicas y cotidianas.

Las corrientes más relevantes en este siglo (XIX), son la positivista y el cientificismo con uno de los representantes más emblemáticos que es Augusto Comte (1798-1857). El cientificismo es caracterizado como un “exceso de espíritu científico” y como una oposición exacerbada hacia todo lo religioso o metafísico (Durán, 1998, p. 21).

Positivismo

El fundador de la filosofía positivista, Augusto Comte, hace una importante aportación a este enfoque, con *El estado positivo*, que

Representa el abandono, por estéril, de la pregunta << ¿Por qué? >> -estudio de las causas o esencia de los fenómenos-, interesándose por el << ¿Cómo? >> (Cómo surgen los fenómenos, cómo se desarrollan, cómo se relacionan). Hay una renuncia a buscar el origen y el destino del universo y el interés se centra en la investigación de los fenómenos concretos para descubrir así las leyes que los rigen (López I Carrera, 1989, p. 8).

Se renuncia a la búsqueda del origen y destino del universo y a conocer las causas íntimas de los fenómenos, para dedicarse únicamente a descubrir, “mediante el uso bien combinado del razonamiento y la observación, sus leyes efectivas, es decir, sus relaciones invariables de sucesión y de semejanza” (López I Carrera, 1989, p. 14).

En Comte se aprecian tres estadios del conocimiento:

El Teológico equiparado con lo ficticio mitológico, el Metafísico asociado con lo especulativo abstracto y por último el Positivo que encierra la dicotomía entre lo real vs lo quimérico y es este último, -el estadio Positivo-, el que es convenido como científico, así es como se funda el positivismo. Cualquier conocimiento no positivo queda delgado fuera de la ciencia, por lo tanto devaluado y obsoleto (Mardones y Ursua, 1994).

Además de lo anterior, que es una característica cuestionable de las corrientes positivistas y empiristas, también se puede decir que “Lo negativo de este movimiento tan violento es que a causa de la influencia de la revolución científica de Galileo, los filósofos trataron de aplicar rígidamente la geometría y la física como modelos explicativos en otros campos, lo cual dio lugar a excesos no deseados”. (Durán, 1998, p. 16)

En este mismo tenor, el determinismo es otra corriente que se articula muy bien con el pensamiento positivista que consolida la racionalidad técnica e instrumental por encima de otras.

Se habla de un dogmatismo inductivo, certezas fundamentales que no parten de principios sino de la experiencia. Bacon dice que el método inductivo está “fundado en la observación empírica, y que, sobre el análisis de los datos observados, infiere hipótesis, verificadas mediante continuas observaciones y experimentos, en un proceso de los experimentos y axiomas que indiquen o delimiten nuevos experimentos” (Bacon en García-Borrón, 2001, p. 46).

Esto provoca una gran rigidez en las ciencias sociales pues “el estudio de los fenómenos sociales así como también todos los demás, designan una manera uniforme de razón, aplicable a todos los objetos sobre los que el espíritu humano puede ejercerse” (López I Carrera, 1989, p. 13). Desde este enfoque, lo científico hacía total referencia a las leyes universales. Todos aquellos saberes que no se enmarcaran en esta lógica, eran descalificados y nombrados como metafísicos (no científicos), por carecer de dichas leyes, acusados por la lógica formal neopositivista de estériles y sin sentido.

En la relación entre teoría y práctica, la teoría justifica las prácticas, es decir, lo que es poco o nada cuestionable es la teoría, que rige y legitima las prácticas sin que éstas sean precisamente las mejores opciones en función de la situación. La construcción de teorías basadas en leyes universales capaces de trascender temporalidad y espacialidad para su aplicación, se convirtió en el fin de la ciencia.

Han sido muchos los estudiosos que han considerado que la tarea principal de la ciencia es de carácter teórico; estiman la teoría por sobre la práctica haciendo una separación entre ambos conceptos y si bien la práctica era eficiente en la experimentación, la consideran secundaria. “Desde este punto de vista, el saber humano se considera como independiente del tiempo y del lugar; se convierte en saber universalizado y ahistórico” (Giroux citado en Grundy, 1998).

Después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), el mundo quedó dividido en dos grandes bloques, confrontados por diferentes perspectivas ideológicas, políticas, y económicas principalmente. Los Estados Unidos eran el ícono que enarbolaba la bandera del capitalismo frente al bloque comunista. El ámbito de la ciencia no quedó excluido de esta

disparidad y el positivismo encontró en las condiciones del sistema capitalista, el ambiente ideal para su consolidación moderna.

Durante este periodo del siglo XX, se funda una visión científica, desarraigada y al margen de su sociedad, de sus raíces culturales, políticas y económicas, que entorpeció los ideales de fundar en la visión científica la identidad intelectual y moral de la nación estadounidense.

Aquellos ideales de fundar en la visión científica la identidad intelectual y moral de la nación se vieron sustituidos por una correosa filosofía analítica de la ciencia y una historia de la ciencia que tendía a cortar toda relación de ésta con la sociedad, por lo que lejos de constituir un puente entre las dos culturas desgajaba la actividad científica de sus raíces culturales, políticas y económicas (Kuhn, 2013, p. 77).

Además, la corriente idealista de Koyré, contribuyó a “marginar los estudios sociológicos de origen marxista, como los de los británicos J. Needham o J. D. Bernal, que habían quedado fascinados por B. Hessen, N. I. Bujarin y otros miembros de la delegación soviética en el Congreso de Londres de 1931” (Kuhn, 2013, p. 72), lo que dio mayor fuerza al enfoque empírico-analítico de las ciencias.

Retomando los párrafos primeros de este apartado, se recapitulan de forma sintética algunas ideas centrales.

Se puede apreciar que en un inicio, la pretensión o el interés mayor de la ciencia, era preponderantemente un afán por desligar el pensamiento y la racionalidad humanos, del yugo dogmático de la palabra religiosa y divina. Incluso se puede mirar en el ejemplo de Montesquieu, que de igual forma que otros pensadores que se dedicaron al estudio científico del hombre, fue declarado ateo por sus pretensiones de explicación de la vida humana separando los dominios de la religión y de la ciencia.

Esta pretensión de separarse de los dogmas religiosos derivó en una objetividad “neutral”, en una “objetividad” científica que supuestamente era capaz de trascender los intereses personales, políticos, económicos de quienes llevaban a cabo esta labor. La objetividad se deslindó por ello de la historicidad de la ciencia, de su carácter social y se fundó sobre la idea de que el conocimiento científico debía poseer un carácter universal que

fuera capaz de sobrepasar los límites de tiempo, del contexto situacional, y las diferencias culturales; se pretendió una objetividad aséptica que no estuviera contaminada por intereses ajenos a los del desarrollo de la ciencia.

1.1.1 Crítica al enfoque empírico-analítico

La crítica que se le ha hecho a este enfoque epistemológico es extensa y profunda, se ha hecho también un esfuerzo serio y riguroso por llegar a las entrañas de esta concepción epistémica, Kuhn, entre los críticos, sostiene que

El control y dominio de la naturaleza constituye el objetivo de dicho interés. La amenaza que le ronda es cosificar, reducir a objeto todo, hasta el hombre mismo. Cuando la razón se unilateraliza hacia este lado y absolutiza sus posiciones, estamos ante lo que Adorno y Habermas denominan la razón *instrumental* (Mardones y Ursua, 1994, p. 22).

Lo no deseable del positivismo, es la racionalidad que fomenta, una racionalidad controladora.

Otro de los críticos de este enfoque de la ciencia es Edgar Morín, quién hace una crítica a lo que él llama: *los principios de la ciencia clásica*, y elabora en su artículo *La epistemología de la complejidad* un listado crítico de los elementos fundadores de este enfoque.

Así pues, el principio de la ciencia clásica es, evidentemente, el de legislar, plantear las leyes que gobiernan los elementos fundamentales de la materia, de la vida; y para legislar, debe desunir, es decir, aislar efectivamente los objetos sometidos a las leyes. Legislar, desunir, reducir, estos son los principios fundamentales del pensamiento clásico. (Morín, 2004, p. 1)

Cuando Morín (2004) habla de legislar, se refiere a la universalización de las leyes científicas, expulsando lo local y lo singular posibilitando solamente la existencia de una ciencia de lo general. También problematiza el principio de *desconsideración del tiempo como proceso irreversible*, que hace referencia a que las leyes universales trascienden la temporalidad; Morín sostiene lo contrario cuando dice que “Hoy el mundo, es decir el cosmos

en su conjunto y la materia física en su constitución (particular, nuclear, atómica, molecular), tiene una historia” (2004, p. 3); es decir, que todo lo que es material es pensado y concebido a través de su génesis, de su historia, e incluso la célula es considerada como un corte en el tiempo.

Otro principio que problematiza es el de la *reducción*. Para el enfoque de la ciencia clásica es fundamental la separación del todo en sus partes para lograr conocerlo y así poder manipularlo. Las partes de un todo “No son ladrillos unos al lado de los otros; están en interacción” (Morín, 2004, p. 4) y lo que es importante de las partes de un todo no son las partes mismas sino la interacción entre ellas. La realidad así funciona, en la interacción de sus partes y no en la particularidad separada como se concibe en el enfoque empírico-analítico.

Los representantes de la Teoría crítica, como se verá más adelante, cuestionan con fuerza lo determinante y rígido que resulta el enfoque epistemológico empírico-analítico. Desde la perspectiva crítica, el conocimiento no es sólo una reproducción conceptual de los datos objetivos de la realidad, la teoría crítica se opone de forma radical a la noción de *teoría pura* que se fundamenta en la separación entre el sujeto que contempla y la verdad contemplada, es decir, se opone a la pretendida objetividad neutral y aséptica con la que revisten a la teoría desde el empirismo analítico.

Partiendo de que “rechazar un paradigma sin sustituirlo a la vez por otro es rechazar la propia ciencia” (Kuhn, 2013, p. 212), se sostiene que entonces la neutralidad es imposible, se hace evidente que la objetividad neutral que se pretende en el trabajo científico desde el enfoque empirista positivista, es insuficiente e inadecuado para los intereses científicos más genuinos y verdaderamente objetivos. “Por grande que sea su deseo de objetividad, el investigador no se desembaraza de una vez por todas, [ni nunca,] de sus creencias y de sus prejuicios, de todas las imágenes o hábitos transmitidos y, más o menos directamente, impuestos por la sociedad” (Mardones y Ursua, 1994, p. 42).

Contrario a la relación dicotómica de la teoría y la práctica del empirismo, los teóricos críticos, retoman el concepto de *praxis* como una categoría central en la construcción de una teoría de “carne y hueso” que dotara de herramientas teóricas la práctica de un sujeto social

activo. La *praxis* es la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, se teoriza la práctica y se practica la teoría en un proceso de permanente relación dialógica contrario a la relación que desde el positivismo y el empirismo se presenta, con la teoría como el ideal irrefutable y la realidad y la práctica subsumidas al logro incondicional de esta teoría que esta revestida de “infinita superioridad”.

Se trasciende la actitud contemplativa que se incorpora en los sujetos desde el positivismo y se asume al hombre como un ser que posee una capacidad práctica con la que puede autorrealizarse con una actitud –ya no de espectador- sino de protagonista ante la realidad que lo apela. Esta concepción del hombre/sujeto es lo que permite dar un giro a las nociones de la historia como proceso evolutivo natural, pues sin la acción consciente, se reduce al sujeto y a las relaciones sociales al carácter inanimado de objeto. Ya no es más el “espectador sin influencia” de la historia, sino el protagonista de su propia historia. Deja de ser pasivo y adaptativo como se concebía el hombre desde las perspectivas darwinistas.

La necesaria incorporación del psicoanálisis para sustentar que las afectaciones sociales no se daban únicamente en la base de la estructura económica “sino que logra[n] anclarse y penetrar de manera radical el plano mental, psíquico y motivacional de los hombres” (Jacobo, 2011, p.20) es otro de los elementos por lo que la corriente frankfurtiana logra una crítica radical a las tendencias positivistas, ya que dota al conocimiento de una dimensión subjetiva necesaria para su mayor comprensión y devela la falsa neutralidad política e ideológica, tantas veces esgrimida por los positivistas; incluso las posturas marxistas más ortodoxas son refutadas desde esta perspectiva.

1.2 *Curriculum* a partir del enfoque empírico-analítico

En esta sección se hará el esfuerzo por puntualizar, teóricamente, cuáles son las características epistemológicas que desde el enfoque empírico-analítico han sido heredadas al *curriculum*. Con el fin de distinguir el fondo y la forma en que, a partir de este enfoque, se piensa y se lleva a la práctica el *curriculum*. Hago un esfuerzo por tomar distancia de mi postura con la intención de que en el desarrollo de este apartado, lo que resulte relevante sean

los argumentos que defienden este enfoque curricular, por lo que no será mi posicionamiento lo que resalte en los siguientes párrafos.

Se han nombrado de formas variadas a las perspectivas del *curriculum* que se enmarcan en este enfoque epistemológico; ha sido nombrado como: *curriculum* tecnicista, técnico racionalista, positivista, *curriculum* técnico o *curriculum* tradicional, entre otras, nacidas a partir de las distintas corrientes de pensamiento que dieron fundamento a cada una de ellas.

Como se puede apreciar en el primer apartado de este trabajo, el enfoque racionalista se distingue por la secularización; es decir, una separación de las cuestiones de índole religiosa de aquello que le compete al Estado; por ello es que se encumbra la razón y la concepción de lo científico como la base del proyecto pedagógico, la racionalidad como columna vertebral de una nueva era. Se adopta el pragmatismo cuando se logra asociar el criterio de verdad con lo que es útil; es decir, que sólo aquello que es útil para el desarrollo, progreso y crecimiento de la sociedad, es legítimamente verdadero, pues se encuentra sustentado en la razón.

Es en este contexto, de ensalzamiento de la razón y el científicismo, que nace en los Estados Unidos la teoría curricular encabezada por el modelo de Ralph Tyler en 1949 con su libro *Principios básicos de currículo e instrucción*, el cual, edifica la corriente tecnicista que luego sería incorporado en la mayoría de los sistemas educativos en América Latina, pues su organización curricular estaba fundamentada en este importante modelo.

Este modelo, aún vigente en el diseño y planeación educativas, que se caracteriza por dar un valor prioritario a la “redacción correcta de objetivos, [a] la secuenciación y el ordenamiento de contenidos, [es afín con] la generación de situaciones de estímulo que [permitan] al alumno emitir la respuesta esperada y [...] la utilización de instrumentos que [favorezcan] la verificación y comprobación de los resultados” (Díaz Barriga y García, 2014, p. 193).

Claro que Tyler no fue el único defensor de esta corriente, también autores como Bloom, conocido ampliamente por su taxonomía para el diseño de objetivos, hizo grandes

aportes a la corriente tecnicista; a la par que Gagné y Mager quienes también fueron promotores e inspiradores de esta concepción.

En este enfoque curricular la óptima redacción de los objetivos es de suma importancia, entre más específicos sean los objetivos que contenga el documento del *curriculum* y entre mayor claridad haya en su redacción, más probable será que el producto se parezca a lo previsto en los objetivos enunciados. “Los grandes defensores de los objetivos educativos, como GAGNÉ (1967), dicen que lo único necesario en el proceso de construcción del *curriculum* es la especificación de los objetivos. Cuando estos han sido definidos, todo lo demás, aun la selección del contenido, queda determinado” (Grundy, 1998, p. 53-4).

Retomando las ideas de los párrafos anteriores, se puede afirmar que la acción educativa, desde este enfoque, busca respuestas singulares, únicas, que puedan ser traducibles en aprendizaje observable y medible conforme a la tradición positivista, desde la que se da fundamento científico al *curriculum*; pues si no se puede medir el aprendizaje por vía de instrumentos objetivos y que se puedan aplicar de manera general, entonces será imposible hacerlo científicamente. Lo ideal es encontrar entre los estudiantes y entre los objetivos de los programas y planes de estudio, diseñados desde esta perspectiva, pruebas o vestigios de la adquisición de conductas como: identificar, distinguir y reconocer, entre otras, que son conductas observables y medibles que pertenecen a un nivel taxonómico e intelectual básico. El aprendizaje es observable a través del cambio de conducta del alumno.

Un ejemplo de lo anterior, lo encontramos en la aplicación de pruebas estandarizadas, a nivel nacional. En México, la prueba PISA⁴ está basada en la aplicación de un examen con formato de opción múltiple, en el que los estudiantes deben elegir respuestas únicas y singulares (aunque existan más de una sola respuesta adecuada), que permitan medir el aprendizaje y traducirlo en indicadores neutrales que arrojen resultados objetivos, tal como

⁴ El Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos, PISA, por sus siglas en inglés, “tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber” (OCDE, en ocde.org, agosto 2015). Este programa “ha sido concebido como un recurso para obtener información abundante y detallada que permita [a] los países miembros [de la OCDE] adoptar decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos” (OCDE, en ocde.org, agosto 2015).

lo exige la ciencia clásica. Pruebas como PISA, se convierten en los instrumentos por excelencia para conocer el estado de la educación de forma científica. Sobre esto se ahondará en el apartado *curriculum a partir del enfoque crítico*, del presente trabajo.

Desde la perspectiva tecnicista, el *curriculum* y el campo educativo en general, suponen un esfuerzo por prever y garantizar las condiciones de aprendizaje más acertadas para los estudiantes, sin importar en dónde se encuentren. Existe una clara intención de predefinir en el plan de estudios las prácticas educativas de todos los actores del proceso con el fin de cumplir cabalmente con los objetivos previstos.

A partir del interés de previsión de condiciones y procesos educativos acertados y eficientes, en combinación con el principio de *reducción* (separación del todo en sus partes) de la ciencia clásica, germina el proceso de separación e independización del trabajo manual y el intelectual. Con el objetivo de eficientar los procesos educativos, se le asigna la tarea de planeación (trabajo intelectual) a los especialistas y la ejecución (trabajo manual) a los docentes, así, la actividad docente se encuentra guiada por el trabajo elaborado previamente por los especialistas de las áreas disciplinares que intervienen en el diseño curricular.

Al respecto encontramos en Díaz Barriga y García (2014) la siguiente cita que ilustra de forma adecuada lo antes dicho:

El curriculum en la tradición disciplinar es definido como plan de estudios o selección del conocimiento a enseñar en los distintos niveles de la escolaridad. Los grupos de expertos en disciplinas se ubican en un lugar privilegiado de la producción curricular [que] detentan el dominio de las estructuras sustantivas y sintácticas de sus respectivos campos disciplinares que los convierte en interlocutores indiscutibles a la hora de definir qué se considera valioso enseñar en las escuelas (p.34).

Por ello es que se puede afirmar que “El enfoque técnico del curriculum produce la separación entre el diseñador y el ejecutor” (Díaz Barriga y García, 2014, p.120), con el objetivo de eficientar los procesos, pues en tanto los especialistas en diseño curricular y planeación educativa trabajan en concomitancia con los expertos en las distintas áreas del saber, los docentes únicamente tendrán que dedicarse a transmitir adecuadamente, por medio de técnicas y didácticas especializadas, el *curriculum* elaborado por ellos.

En el campo curricular se instaló, durante las últimas décadas del siglo XX, una conceptualización y operacionalización del *curriculum* que correspondía a lo que se ha caracterizado como *perspectiva tecnológica*. Con esto se reconoce una marcada preocupación por las metodologías, la pregunta central en los debates e investigaciones es la de ¿cómo enseñar mejor?

Por otro lado, se infiere que en el campo educativo, la investigación derivada del enfoque empírico-analítico, al basarse en conexiones hipotético-deductivas, tiene como fin identificar y descubrir tendencias, repeticiones o regularidades, que permitan formular reglas o leyes universales de intervención educativa a través del *curriculum*.

Otro de los paradigmas teóricos que comparte fundamentos con el enfoque empírico-analítico es el conductista. Este paradigma psicosociológico se manifiesta a través de ciertos elementos específicos como:

[Los] planes de estudio asignaturistas, énfasis en los cursos temáticos, el aprendizaje orientado por objetivos, con una metodología positiva fundamentada en lo observable, medible y cuantificable, y en relación con la evaluación, ésta se [lleva] a cabo por medio de pruebas objetivas donde [priman] más los productos de aprendizaje logrados por estímulos externos, que los procesos mismos para su adquisición (Díaz Barriga y García, 2014, p. 112).

En este modelo, el aprendizaje se mide con indicadores que pueden ser identificados en conductas observables a partir de una instrucción dada al alumno por vía de un instrumento de evaluación. Estos indicadores están elaborados con base en habilidades como la memorización, la identificación o la comparación, este adiestramiento cognitivo se funda sobre todo en el condicionamiento como fundamento del aprendizaje. El aprendizaje es fácilmente observable pues se manifiesta en un cambio de conducta del individuo, es decir, presenta conductas esperadas que no presentaba antes de su paso por el proceso educativo.⁵

⁵ Aquí cabe hacer una aclaración: no es absolutamente negativo o desdeñable el *curriculum* desde este enfoque epistemológico; de hecho hay campos disciplinares que necesitan de enfoques metodológicos curriculares con este tipo de características, pensando por ejemplo, en los currícula de carreras como odontología, que pretenden una formación técnica especializada y rigurosa. Es importante distinguir con claridad dos cosas antes de seguir: 1. Como se dijo en la *introducción a tres enfoques epistemológicos* de este trabajo, los enfoques en las prácticas cotidianas y la realidad concreta no se encuentran separados con la

Como se venía diciendo, en la separación e independización de la planeación y la ejecución del *curriculum*, la función del especialista es indispensable, sin embargo, su trabajo no podría llevarse a la práctica sin la actividad docente, el proceso de enseñanza recae en la labor de este actor. En este sentido, es claro distinguir, que desde este enfoque, la figura del docente es concebida como la figura de autoridad en el aula, el representante directo de quienes elaboran la planeación, quien tiene en su poder el conocimiento que debe ser transmitido a las nuevas generaciones; ese conocimiento ha sido elegido previamente por los especialistas en los temas una vez reconocido su nivel de científicidad y laicismo, por ello el interés primario del docente debe ser el de descubrir las formas más adecuadas y eficaces, para que la transmisión de ese conocimiento se logre. El trabajo docente cobra relevancia en el proceso curricular, centrándose en la incorporación de técnicas más eficientes e innovadoras para el cumplimiento de tales fines.

Evaluación

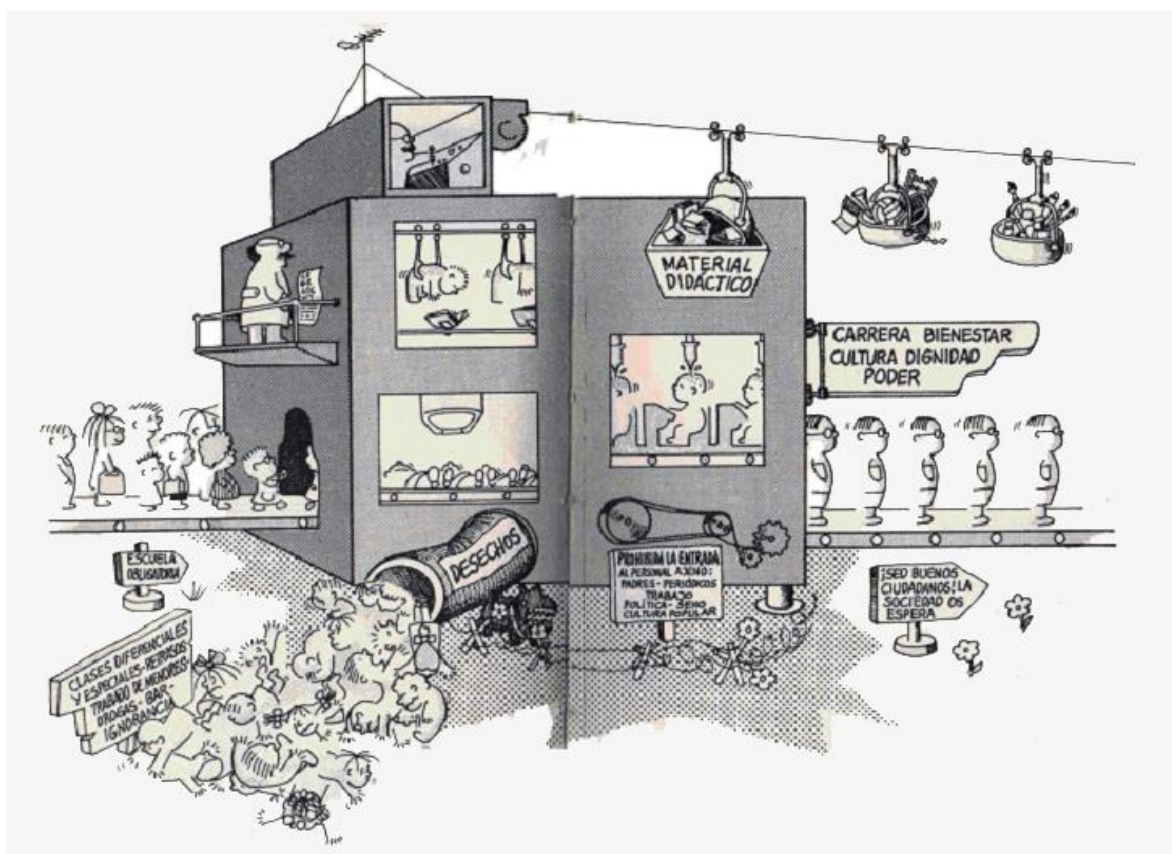
La evaluación es una de las partes más importantes del *curriculum*, pues es el camino hacia el mejoramiento de la aplicación y ejecución adecuada del mismo. Para que sea una evaluación válida y confiable, debe tener un grado de rigurosidad muy alto que logre trascender intereses ajenos al de mejorar la educación. Tiene que ser un proceso objetivo que impida la influencia de intereses políticos, ideologías, subjetividades y juicios de valor que puedan desvirtuar los resultados.

La evaluación tiene que ser un proceso científico y a prueba de errores que pueda brindar información objetiva y veraz, que permita tomar decisiones correctas para el mejoramiento del *curriculum*. Ésta, se encuentra inevitablemente ajustada a la medición del logro de los objetivos trazados, si, por ejemplo, el objetivo es el de aprender algunos

indisolubilidad tan arbitraria con la que se presentan en este trabajo, lo que sí puede distinguirse es la tendencia de un tipo de prácticas ancladas a algún enfoque en forma predominantemente. Y 2. No es lo mismo hablar de un enfoque epistemológico y de enfoque metodológico; lo que se privilegia en este trabajo es el primero, pues teniendo claridad en ello, los métodos podrán elegirse de acuerdo a la situación particular y al contexto del espacio educativo guiados por las coordenadas epistemológicas elegidas.

contenidos, entonces con un instrumento, como el examen, se puede medir la cantidad de contenidos aprendidos para conocer el nivel del logro que se tuvo con respecto de los objetivos.

Recurriendo a una analogía, imaginemos la escuela como una fábrica⁶, la escuela es la infraestructura, o sea, las máquinas, las bandas de fabricación, el edificio y las instalaciones y por otro lado el *currículum* sería, desde esta perspectiva, el plan de fabricación, es decir, el diseño del proceso por el cual se podrá obtener un producto, que en este caso es *el estudiante ideal*.



(Imagen tomada de: <http://mjfn62.blogspot.mx/2015/05/jugar-la-escuela.html> Agosto 2015)

⁶ Utilizo esta analogía como un recurso para ejemplificar e intentar hacer más claras las ideas expuestas en este apartado; sin embargo, como todo recurso, esta analogía tendrá sus limitaciones. Lo que permite es hacer notar la rigurosidad del enfoque y la forma en que se intenta que funcionen los procesos educativos, aunque en la realidad con la que sea contrastada (la analogía) seguramente encontrará sus debilidades prácticas y sus inconsistencias teóricas.

Sabemos qué es lo que queremos fabricar, está declarado en el perfil de egreso del plan de estudios, se adopta un *eidos* (ideal) del estudiante que se desea formar y que cumpla con ciertas características específicas al salir de la fábrica, necesitamos fábricas que en este caso son las escuelas, necesitamos obreros que participen en la fabricación de nuestro producto, los docentes. Necesitamos nuestra materia prima, que son las personas que serán transformadas en alumnos de esta fábrica y un proceso planificado dividido por partes en el que se haga una especialización de cada parte del proceso con el fin de eficientar la producción. Este proceso está diseñado por expertos en la elaboración de este producto y los obreros ejecutarán las instrucciones específicas que se les proporcionarán para iniciar la producción.

Los docentes son los ejecutores del *curriculum* y el contenido de su instructivo, la didáctica.

A partir del ejemplo anterior, se hace notar que los procesos están ceñidos a una preconstrucción; el *eidos* es un ideal, un objeto ideal al que se debe llegar y las formas en que se puede llegar a éste, siempre estarán restringidas a un modelo preestablecido que, en este caso, se encuentra implícito en el *curriculum*.

Para ilustrar el significado del *eidos* se tomará como ejemplo la actividad de un carpintero. Se le solicita que construya una silla, de principio su campo de acción como constructor ya estará restringido por el *eidos* (la idea) de lo que es *silla*; sin este *eidos* que antecede su construcción probablemente el carpintero podría construir un artefacto diferente a *silla* y su campo de acción como constructor podría ampliarse. Sería capaz de construir algo distinto a *silla*, mejor o peor que *silla*, pero que tuviera la misma función que una.

Ahora bien, en el campo de la educación, para llegar a la construcción de este ideal, puede ser que el docente siga las indicaciones designadas para llevar a cabo tareas particulares que sirvan a tales fines, o bien, en escenarios más flexibles, el docente puede tener la facultad de innovar en las formas más adecuadas para cumplir con los objetivos establecidos, según su entorno de trabajo lo permita y mientras esto sirva para “construir” *al estudiante ideal* que el *eidos* establece.

Pero qué sucede cuando no todo sale como se espera (porque ocurre), entonces, se tienen que ajustar las prácticas escolares a través de una revisión del proceso de aprendizaje y establecer qué parte es deficiente, para así, ajustar su funcionamiento y que cada parte del proceso funcione de manera adecuada. Se puede aclarar lo anterior con la siguiente cita:

Si hay demasiados productos que no llegan a alcanzar la norma implícita en los objetivos, habrá de revisarse el proceso de aprendizaje entero (aunque no necesariamente los objetivos en sí). Algunas partes del proceso tendrán que pulirse de manera que se logren los objetivos previstos (Grundy, 1998, p.51).

Aunque debiera revisarse el proceso entero, hoy en día, existe una tendencia global cada vez más marcada por trasladar la mirada, ya no al proceso entero, sino al ejecutor de éste.

Con base en lógica del enfoque tecnicista del *curriculum*, los procesos han sido diseñados por expertos en planeación educativa, quienes han legitimado científicamente su trabajo y esto hace que se reduzca su nivel de vulnerabilidad; por ello, cuando no se obtienen los resultados esperados, la atención y el cuestionamiento a los procesos educativos pocas veces son dirigidos a los planes de estudio. Igual pasa con los objetivos, no habría por qué cuestionarlos o replantearlos. Si los planes de estudio no están arrojando los resultados esperados es porque no se están llevando a cabo, o ejecutando, de la forma correcta, por ello es que hay que revisar si el ejecutor, en este caso el docente, tiene lo necesario para ejecutar correctamente las prescripciones hechas.

Trabajo docente

Una vez más, aquí podemos identificar la gran importancia que tiene el trabajo docente, en quién recae la responsabilidad fundamental de hacer llegar correctamente, al espacio de aprendizaje, el mensaje elaborado por quienes deciden el *curriculum*. El docente se convierte en el emisario, portador del proyecto educativo al que sirve.

El papel del docente, en la analogía de la fábrica, es el de ejecutor técnico de las prescripciones que se le han hecho. Es indispensable tener en cuenta el papel del docente, ya

que en la evaluación, su desempeño cobra un lugar central. “Cuando los profesores quedan inhabilitados desde el punto de vista pedagógico, son rehabilitados en calidad de gestores educativos” (Grundy, 1998, p.56), lo que en otras palabras se puede entender como que los docentes, no tienen la necesidad de gastar energías ni tiempo en diseñar o planear sus clases, sino, concentrarse en la búsqueda y afinación de técnicas adecuadas para gestionar los procesos de aprendizaje de los contenidos otorgados, técnicas que además pueden elegir de un “catálogo” prefabricado por los mismos especialistas en teorías del aprendizaje.

La evaluación del desempeño docente equivale casi a decir tanto como la evaluación de la educación. Al tener todo perfectamente ordenado y aclarado en sus manos, el docente lo único que tiene que hacer es elegir la técnica más eficiente para llevar a cabo las prescripciones hechas en el plan de estudios, en sus manos queda la responsabilidad de transferir los conocimientos elegidos a los alumnos que serán los futuros ciudadanos de nuestras sociedades.

Retomando una vez más la analogía, si un estudiante/producto no sale de la fábrica/escuela como se había prescrito en el perfil de egreso, se tiene que revisar esta falla a partir del trabajo del obrero/docente que posiblemente no ha sabido cumplir correctamente su labor como el técnico que debe vigilar y elegir la metodología más adecuada para que sus estudiantes/productos sean tal cual se había prescrito, como era lo deseado. Como consecuencia de esta revisión, lo que surge es una necesidad de capacitar mejor al obrero/docente, para mejorar la producción adecuada y específica deseada por los dueños de la fábrica, esto es “mejorar la calidad de la educación”.

Para lograr lo anterior es necesario proporcionar al docente una infraestructura adecuada, capacitación y actualización constante, con la que puedan conocer el modelo pedagógico y asimilarlo para poder llevarlo a la práctica de forma correcta. Es necesario revisar los resultados a través de evaluaciones que puedan mostrar una radiografía de lo que se está haciendo bien y mal, y que sirva para mejorar los procesos en pro de la calidad educativa de un sistema.

Contenidos

Otro de los elementos centrales del *currículum* en este enfoque, inseparable del trabajo docente, son los contenidos. Éstos son elegidos con base en criterios de conocimiento científico universal, que estén comprobados y acreditados por la ciencia como contenidos veraces, pues es sólo a partir de ellos que el hombre tiene la posibilidad de llegar a la verdad. Estos son los criterios que se utilizan para elegir contenidos y para diseñar prácticas que sean congruentes con la racionalidad científicista que es constitutiva de este *currículum*.

En lo anterior se puede encontrar una línea clara de articulación entre el enfoque empírico-analítico de la ciencia y la educación. Este puente es construido con base en una forma de pensamiento empirista y positivista en el que sólo los hechos claros y tangibles pueden ser presentados como verdaderos. Los contenidos curriculares únicamente pueden ser científicos, entendiéndolos desde la noción de ciencia clásica y sus respectivos principios.

La autora Shirley Grundy (1998) en *Producto o praxis del currículum*, elabora una amplia y clara caracterización de este enfoque curricular. Ella plantea que desde el *interés técnico*, retomado de *Conocimiento e interés* de Habermas (1982), el *currículum* puede ser entendido como prescripción y descripción de situaciones futuras, es decir, una construcción hipotética de escenarios que puede resultar parecido a una receta o una guía con instrucciones precisas de situaciones previstas que se tienen que seguir al pie para lograr obtener los resultados señalados previamente. Según esta autora lo que hay en el fondo de estas prácticas guiadas por el *interés técnico*, es un interés por el control y gestión del medio, que en este caso serían los ambientes de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el *currículum* es el producto que debe ser alcanzado en función o supeditado al *eidos* (Grundy, 1998. p. 27).

La concepción que se posee del conocimiento en el enfoque epistemológico que se ha expuesto como empírico-analítico, no sólo hereda sus criterios científicos para la elección de contenido, que son a la vez saberes científicos; también este enfoque científico hereda al campo curricular las formas de organización del conocimiento. Se organizan los contenidos en parcelas disciplinares, siendo las mismas formas en las que la ciencia se ha ordenado.

Retomando lo anterior, el *curriculum* visto en esta perspectiva epistemológica y el interés que lo fundamenta, se convierte en un fin, lo que más importa es el producto del *curriculum* y a este producto se supeditan los medios. Por ello la importancia de tener un diseño a prueba de errores, prescripciones claras y precisas, personal bien capacitado y un entorno adecuado para poder alcanzar el logro de transmisión de los conocimientos esperados, que permitan al sujeto adquirir las mejores herramientas para desarrollarse plenamente y poder aportar lo mejor de sí a la sociedad en la que vive.

Para cerrar este apartado, se puede decir de forma muy general, que bajo la luz del enfoque empírico-analítico, la educación y el *curriculum* son concebidos como procesos rígidos, que son relativamente fáciles de controlar, fundados en los principios de la investigación científica tradicional y su método científico, en el que las variables son predecibles y bajo el principio de objetividad y neutralidad se identifican las normas invariables que posibilitan las generalizaciones y la homogenización.

Se recalca que desde el enfoque epistemológico que sustenta este enfoque curricular, el interés por el control del medio es estructural; muchas de las leyes de la ciencia y la mayoría de los avances tecnológicos, fueron posibles gracias al control del medio para el beneficio de la vida humana y este interés epistémico media fuertemente en el campo de la educación; por ello, es notorio que desde este enfoque curricular exista una constante tendencia hacia el control del correcto funcionamiento del *curriculum* y el medio en el que se desarrolla.

Capítulo 2. Enfoque fenomenológico-hermenéutico y *curriculum*

2.1 Enfoque fenomenológico-hermenéutico

*“El objeto depende de la vivencia
y no la vivencia de objeto”
Husserl en Ziri3n, 1994, p. 14.*

Este enfoque adquiere su nombre a partir de la combinaci3n de dos tradiciones filos3ficas que son la fenomenolog3a y la hermen3utica. Una de sus caracter3sticas y por lo que es nombrado este enfoque como tal, es por “el uso de la hermen3utica como instrumento de conocimiento” (Dur3n, 1998, p.45)

En la actualidad “La fenomenolog3a y la hermen3utica son dos importantes tradiciones filos3ficas europeas cuyas nociones y aspectos metodol3gicos fundamentales est3n siendo desarrollados y aplicados de forma f3rtil en investigaci3n” (Ayala, 2008, p. 410), particularmente en las ciencias sociales que se han servido de esta configuraci3n epist3mica para desarrollar y ampliar el campo, as3 como para proponer aportes m3s fruct3feros a la construcci3n de conocimientos.

Para entender de mejor manera este enfoque es necesario, en un principio, abordar cada una de estas dos corrientes de forma independiente. Al respecto de la fenomenolog3a Feroso (1988-89) nos dice que:

El vocablo <<Fenomenolog3a>> tuvo su origen en la cultura alemana del s. XVIII, pero no se aplic3 antes de E. HUSSERL (1859-1938) a la metodolog3a. En sus *Investigaciones L3gicas* Husserl concibi3 la Fenomenolog3a como un m3todo anal3tico descriptivo de las vivencias del pensamiento depuradas de elementos emp3ricos, que interpreta la realidad mediante la reducci3n (p. 122).

Esta corriente tuvo relevancia en muchas de las ciencias y particularmente en el campo de la pedagog3a “se desarroll3 la *pedagog3a fenomenol3gica* con Langeveld como su principal exponente” (Ayala, 2008, p. 410). En tiempos m3s actuales quien ha heredado esta tradici3n de la pedagog3a y ha hecho un trabajo en el 3mbito educativo es el pedagogo

neerlandés, Max Van Manen aportando a la llamada pedagogía fenomenológica y a la pedagogía hermenéutica, aunque ésta, no es la única área en la que se desarrolla su pensamiento.

Lo que hoy conocemos como el enfoque fenomenológico, se debe, en gran parte, al pensamiento de tres personajes que le han dado fundamento a esta corriente epistemológica pues como nos menciona Rivero (2000):

Husserl, Scheler y Heidegger se inscriben en el movimiento filosófico llamado Fenomenología, orientado a estudiar la esencia de las cosas y de las emociones por medio de su representación en la conciencia, limpia de teoría o intentos explicativos precedentes; la vía introspectiva es la que nos proporciona el acceso a nuestros deseos, percepciones, sentimientos o recuerdos y manteniendo la coherencia con los anteriores, nuevamente se dan interpretaciones distintas dentro de la misma tendencia (p. 71).

Es por lo anterior, que resulta necesario para los fines de este trabajo, volver al pensamiento de estos autores y particularmente de Husserl que es el referente primario de la Fenomenología, por la gran influencia que tuvo su pensamiento en el desarrollo de la ciencia y la filosofía durante todo el siglo XX.

Con Husserl hay un viraje epistemológico fundado en la forma de entender el fenómeno. Se distanció de las corrientes empiristas y de la tendencia positivista de la teoría del conocimiento que

Negaba la posibilidad de un conocimiento científico de las esencias o de las ideas, dado que éstas no [podían] ser vistas del mismo modo que los fenómenos naturales. Ante tal situación, Husserl buscó defender el carácter científico de la filosofía, hacer de ella una ciencia estricta cuyos valores de verdad fueran indudables (Hernández, 2012, p. 9)

Husserl concibe el fenómeno como un acto en la conciencia, un acto de interpretación, por lo que el postulado central de su obra *Investigaciones lógicas* es, el de “volver a las cosas mismas” preguntándose ¿cómo se manifestaban los fenómenos en la conciencia?, apartándose así, del positivismo que se enfoca en la descripción directa o empírica de las cosas sin tomar en cuenta la intencionalidad implícita en la acción interpretativa.

A diferencia de Descartes, quien parte del “yo pienso” como lo único indudable, Husserl comienza con una conciencia en su situación habitual, es decir un yo concreto, una persona con sus propios recuerdos, deseos, sentimientos, vivencias, etc. Y [...] además se percibe inmerso en un mundo de cosas materiales, [...] el cual experimenta a través de los diversos modos de percepción sensible: la vista, el tacto, etc. (Hernández, 2012, p. 34).

Este mundo no se limita a las cosas, también en él existen valores, bienes no materiales y prácticas. En ambas dimensiones del mundo, la percepción es la forma en la que se interactúa con él.

La fenomenología como método se ideó como una forma de superación del Naturalismo y el Psicologismo, afines a las corrientes empiristas y positivistas y es una crítica a este sistema que “subordina la validez del conocimiento a la realidad de la naturaleza física, lo que equivale a naturalizar <<la conciencia con todos sus contenidos intencionales e inmanentes>>” (Fermoso, 1988-89, p. 123); lo que se busca desde el enfoque fenomenológico es la contemplación de las esencias; por ello se puede afirmar que la fenomenología de Husserl fue desarrollada a finales del siglo XIX y principios del XX como un nuevo paradigma que se opone al positivismo y a toda ciencia sin sujeto (Bolio, 2012).

“Para la visión fenomenológico-hermenéutica aquello que podemos aprehender del mundo se encuentra ya filtrado por nuestros sentidos, por ello, la realidad social es reconstruida por la mente de los hombres. La realidad se hace más que se encuentra; es decir, el conocimiento depende de que haya consenso entre los interpretadores de la misma” (Durán, 1998, p. 61). Con lo anterior se hace una vez más hincapié en que el conocimiento científico es colectivo, la verdad es colectiva desde este enfoque epistemológico y es un acuerdo que se somete a las condiciones situacionales de su contexto social e histórico.

Husserl reconoce “una cierta validez general” a las ciencias de su tiempo: la física, la química, la biología y otras más. Pero la “reducción positivista de la idea de ciencia a mera ciencia de hechos” le parece un grave error” (Husserl en Bolio, 2012, p. 20); pues la ciencia y el ser humano cada momento era y es apelado por otras dimensiones de la realidad, y los hechos físicos no son suficientes para comprender la vida humana, que implícitamente es, social y por ello intencional, y sin esta dimensión de la intencionalidad de la conciencia es imposible conocer los hechos en sí.

Según esta perspectiva, llegar a la esencia de los fenómenos es la única forma de llegar al conocimiento, y para ello se propone una actitud científica fundamental, que fue llamada *epoché*, la cual refiere a un estado constante de duda en combinación con una suspensión del juicio propio, un alejamiento de los prejuicios; significa retraerse y deshacerse de todos los prejuicios morales que nos nublan y nos sesgan la visión científica. Así es como, a partir de este enfoque, vamos a las cosas en sí mismas, a su esencia o *eidós*.

Para Husserl, “la esencia es lo que se encuentra en el ser de un individuo constituyendo lo que él es” (Fermoso, 1988-89, p. 123), y por ello el mundo cognoscible únicamente se encuentra en el YO, en el mundo de la conciencia, y para llegar a esa esencia de aspectos invariantes que están ahí para ser nombrados, es que es necesaria la *epoché*. “La esencia significa los aspectos invariantes, en medio del torbellino de mutaciones y cambios; y esos aspectos invariantes pueden ser formas objetivas, estructuras subjetivas, actitudes o vivencias” (Fermoso, 1988-89, p. 124).

Así esta perspectiva asume que los fenómenos sociales no pertenecen al mundo natural y; sin embargo, están ahí en esencia, los fenómenos están dados y para llegar a su comprensión y conocimiento debemos eliminar lo que somos y hacer un esfuerzo por despejar nuestro juicio de toda experiencia que nos distorsione e imposibilite ver las cosas como son en su esencia pura, como realmente son objetivamente. Aunque se acepta desde el mismo enfoque, que esta tarea es casi imposible o quimérica.

Al respecto Bunge (1997) dice que “Los objetos concretos o materiales *son y están*: existen físicamente y están en algún estado. Los objetos conceptuales, en cambio, *son*: existen (conceptualmente), tienen propiedades conceptuales que no posee objeto concreto alguno” (p. 59); por ello es que el desenvolvimiento de este enfoque para las ciencias sociales ha sido tan importante, pues se responde a la necesidad de comprender y solucionar los conflictos vividos por los grupos sociales en términos de una dimensión distinta a la física de los objetos concretos.

Uno de los principios de los que se parte en este enfoque, es que cada hombre en su medio, puede experimentar las cosas tal cual son a través de estructuras subjetivas conocidas como el mundo teórico, que está conformado por tradiciones, religión, sistemas políticos,

prejuicios morales y científicos, y principios estéticos y lógicos; la apuesta de la fenomenología es desprenderse de este mundo teórico y que sin importar la dimensión espacio/temporal se pueda comprender la esencia de las cosas y los fenómenos, aquello que debajo de estas estructuras subjetivas no cambia y está dado *per se*.

Para Husserl es necesario retomar la dimensión ética, entendida como la búsqueda sistemática del bien y de la verdad en la ciencia, para la ciencia y a través de la ciencia, y esto es imposible sin la intencionalidad evidente de cada individuo.

Por otro lado, la fenomenología, al contrario del empirismo, no encuentra sus fines en la contemplación de los objetos, sino la forma en que los objetos son captados por el sujeto desde su intencionalidad y puesta en perspectiva espacio-temporal (Bolio, 2012).

Desde este enfoque, la ciencia es “una ciencia apriorística’ porque parte de la vivencia del sujeto, y la vivencia considerada como “vivencia intencional”. Esta “vivencia intencional” no parte del objeto, sino de la conciencia de quien observa al objeto” (Bolio, 2012, p. 23); por lo que se buscan objetos intencionales que hayan sido asumidos por la subjetividad y la intersubjetividad que no mira hacia el mundo objetivo, sino mira hacia posibilidades de desarrollar ese mundo partiendo de los fines e intenciones del sujeto, del sujeto individuo o del sujeto colectivo.

Por lo anterior es que se afirma que, desde este enfoque epistemológico, cambia el objeto de estudio de la ciencia, por el sujeto de estudio de la misma “En apariencia todo es bastante simple: la fenomenología es la ciencia de la conciencia, de los fenómenos de conciencia” (Zirión, 1994, p.12), sin embargo es sólo en apariencia, pues transversalmente se adhiere la dimensión interpretativa que complejiza el ideal de llegar a la esencia de las cosas, ya que “la fenomenología es principalmente la ciencia de estos fenómenos, de las vivencias intencionales, aunque en sus análisis tenga que tomar en cuenta, sin embargo, las no-intencionales” (Zirión, 1994, p. 13).

Desde Husserl y la fenomenología trascendental, todo está en el mundo de la conciencia, el mundo es el mundo de la conciencia y las cosas objetivas son percepciones subjetivas. Las cosas en sí existen solamente en la conciencia y son conocidas únicamente

por la condición subjetiva del YO. Sin embargo, “se necesita una abstracción de lo físico y de todo lo objetivo que no es conciencia para alcanzar el objeto de estudio de la fenomenología: la conciencia que, debido a esa abstracción, podemos llamar pura: pura de física”. (Zirión, 1994, p. 16)

Por otro lado, como se menciona al inicio de este apartado, a la fenomenología se suma la hermenéutica como un instrumento de conocimiento, como una metodología.

Dicha metodología se caracteriza por construir en descripciones pormenorizadas derivadas de la observación de situaciones, eventos, comportamientos, personas e interacciones entre ellas. Se describe no sólo lo que se ve, sino también lo que los participantes dicen respecto de sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones. Todo ello en un proceso dinámico de indagación en el campo, durante el cual se toman decisiones acerca de lo investigado (Durán, 1998, p. 45).

Podemos decir que lo que caracteriza a este enfoque, es el estudio y descripción de “la experiencia directa tomada en su valor externo y define el comportamiento como determinado por los sucesos de la experiencia cotidiana y no por la realidad externa, objetiva y descrita físicamente” (Durán, 1998, p. 46); su interés primordial está en descubrir las relaciones que tiene el individuo con su entorno social o lo que llamaría Husserl el mundo teórico.

El significado del mundo es una construcción subjetiva, el mundo es lo que experimenta y piensa quién opera y vive en él, por ello es que con base en ello se pretende desarrollar una objetividad que trascienda al individuo que la ha verificado y poner esta subjetividad que es a su vez objetiva, al servicio de otras subjetividades aunque el autor ya no esté presente.

Con base en lo anterior, Feroso (1988-89) articula esta perspectiva epistemológica con el quehacer pedagógico y sostiene que:

...la Pedagogía Social ha de encontrar las invariantes y lo más general del proceso socioeducativo. Si el método fenomenológico, desvinculado de otras estrategias heurísticas, reconoce sus limitaciones, esto mismo le incita a completarse con la hermenéutica, que en esta tercera fase haría <<comprender>> mejor el fenómeno. La descripción no ha de reducirse a una foto, por precisa y minuciosa que sea, sino que

ha de <<hallar los rasgos esenciales, perfectos y ordenados, de la cosa misma>> (p. 133).

La subjetividad

Una de las características más representativas de este enfoque, si no es que la más, es el principio de subjetividad.

La subjetividad es una forma de pensar que privilegia los sentimientos, los intereses y las vivencias de una persona, para construir conocimiento. Es anteponer lo que el sujeto es, lo que a él pertenece, en un esfuerzo por comprender el mundo a través de él; ya que la comprensión del mundo depende de la percepción del sujeto, éste construye el mundo basado en su punto de vista, inevitablemente influido por sus particularidades y necesariamente en interacción con la subjetividad de otros sujetos.

Respecto a lo anterior, Edith Stein, dice que “un mundo objetivo exterior sólo puede ser experimentado intersubjetivamente, esto es, si es experimentado por una pluralidad de individuos cognoscentes los cuales estuvieran en intercambio cognoscitivo” (Stein en Hernández, 2012, p. 33); el enfoque fenomenológico-hermenéutico no podría sostenerse sin este principio epistemológico, sin esta interacción intersubjetiva, se caería en un relativismo sostenido por el solipsismo del YO cartesiano.

Respecto a la objetividad de este enfoque, que ha sido criticada por los empiristas, se encuentra en Giroux el argumento en defensa de la subjetividad objetiva de la fenomenología hermenéutica:

[Al enfoque fenomenológico-hermenéutico se le ha] calificado a veces de subjetivo, [en forma despectiva], [dicho enfoque] no es participe de la huida de la objetividad: antes al contrario reclama la vuelta a las cosas mismas. Quiere decirse, cuando se le atribuye la subjetividad, que sólo en la consciencia del Yo es posible recrear el mundo y conocer la realidad. (GIROUX: 1980) (Fermoso, 1988-89, p. 127).

Sería un error tildar de subjetivo al enfoque, asociándolo con el interés por reducir y particularizar los fenómenos; por el contrario, su objetividad es más amplia, es menos

vulnerable pues pone en evidencia los intereses, los prejuicios, las nociones previas de quién conoce; lo que quiere decir que aporta más elementos a la objetividad científica reforzándola y visibilizando la falsa pretensión de objetividad neutra y aséptica que enarbola el positivismo y el cientificismo.

Las y los profesionales de la pedagogía, así como la pedagogía misma, nunca han estado al margen de la evolución de este y otros enfoques, el siglo XIX fue una prueba de que no siempre en la ciencia un paradigma nuevo llega a desplazar a otro como afirmaba Kuhn (2013) y al respecto del cientificismo y la pedagogía Feroso (1988-89) hace una crítica desde este enfoque que se puede ejemplificar en esta cita:

El <<cientificismo>> ha tenido fascinados y deslumbrados a los pedagogos. Los excesos en su aplicación han conducido a la Ciencia de la Educación a encrucijadas, que han de salvarse, si no se quiere reducir el proceso educativo a un proceso meramente natural, objetivable y numéricamente expresado, con detrimento de la dimensión humana y social, que podría explicarse mejor como una interacción, esquivada y enemiga de la cuantificación. (Feroso, 1988-89, p. 122)

Desde las perspectivas positivistas se ha sostenido que este enfoque es un enfoque subjetivo, y como ya se mencionó, no se puede negar que la subjetividad para este enfoque es un eje vertebral; sin embargo, se ha planteado lo subjetivo como algo despectivo para la ciencia. Desde la fenomenología hermenéutica la subjetividad se reivindica y se propone como un elemento ineludible para la construcción del conocimiento científico.

A partir de esto, “el mundo no debe tratar de verse como un conjunto de hechos considerados comprensibles por sí mismos, sino como lo percibido y lo que debe validarse de esa percepción” (Bolio 2012, p. 23), por ello el sujeto conoce a la vez que se conoce y esta subjetividad evidenciada se vuelve la objetividad científica que se pretende desde las ciencias.

Retomando a Adorno (2001): “La objetividad social, la totalidad de las relaciones, instituciones y fuerzas en cuyo seno los hombres actúan, es algo [que los empiristas] han ignorado o, a lo sumo, sólo [lo] han tenido en cuenta como algo accidental” (p. 22).

Con esto se fortalece la idea de que la subjetividad es lo que da sustento a la objetividad de este enfoque, al tomar en cuenta las relaciones sociales y las fuerzas que actúan en los seres humanos sin que éstas queden en el plano del azar.

Fermoso (1988-89) plantea la existencia de cuatro planos de lo que él llama el proceso heurístico fenomenológico, uno de ellos, retomado del pensamiento de Husserl, es el que plantea que “la reducción o *epoché* obliga a interesarse por el <<mundo de primera mano>>, puro y descontaminado; no es otro que el mundo vital (*Lebenswelt*) y el medio ambiente (*Umwelt*), el mundo de la naturaleza y de la realidad” (p. 130), con lo que se demuestra que la consciencia fenomenológica no puede darse en el mundo teórico, plagado de prejuicios y presupuestos.

Nuestros juicios se basan en nuestra experiencia de las cosas y por eso son incompletos, esto debido a que una característica esencial de la experiencia es la de no ser algo cerrado, o sea, al tener la experiencia de una cosa espaciotemporal ésta se da en exposiciones y apariciones, de modo que no es posible tener en una sola percepción la dación de una cosa como un todo, pues debido a la esencia de la percepción las cosas nos son dadas con lados ocultos (Hernández, 2012, p. 36).

Esta percepción empírica es la que se pone entre paréntesis con la reducción fenomenológica o *epoché*, dando lugar a un juicio consciente de tal reducción de la realidad.

Aunque lo anterior corresponde al plano metodológico que derivó del enfoque fenomenológico-hermenéutico, funciona para demostrar cuál es el interés epistemológico que inspira las acciones de quien conoce.

Es así que se puede dar cuenta de cuál fue la influencia que tuvo este enfoque epistemológico en las ciencias sociales, sobre todo en el año de 1945 después de la Segunda Guerra Mundial, en el que se comienzan a divulgar los métodos cualitativos para llevar a cabo estudios sociales en general, pero particularmente en la pedagogía que es el terreno que motiva la realización de este análisis.

Como se ha podido observar en la breve descripción que precede estas líneas, el enfoque, al que se dedica este apartado, nace como una necesidad epistemológica por ampliar las formas de concebir a los campos de conocimiento humanos, ya que las inquietudes y

necesidades de saber más sobre el hombre como especie, lo llevaron a incursionar de forma seria y profunda en los problemas que trascendían la esfera de lo natural y se encaminaron hacia la esfera de lo social, hacia las instituciones sociales y culturales que se habían construido con el crecimiento, especialización y complejización de los pueblos del mundo.

Fue en los años sesenta y setenta del siglo XX, que en los Estados Unidos y Gran Bretaña se populariza la metodología cualitativa asociada de modo directo con el enfoque fenomenológico-hermenéutico, principalmente en la antropología y la sociología. Al haber una desilusión provocada por el análisis cuantitativo, estos métodos cualitativos se consolidan como una alternativa que permite explicar y resolver los problemas de la vida en sociedad.

Es imposible negar que entre este enfoque y el empírico-analítico existen diferencias sustanciales; por ejemplo, que en el enfoque fenomenológico-hermenéutico se consideren procesos únicos por lo que no se aspira a la generalización probabilística y se caracteriza más por encaminarse hacia el enunciado de las teorías que hacia su comprobación.

Diferencias con el enfoque empírico-analítico

La necesidad de trascender el enfoque empírico-analítico, parte de la diferencia entre lo estudiado por las ciencias llamadas, naturales o duras y las ciencias, llamadas del espíritu en algún tiempo, hoy conocidas como ciencias sociales. Como dice Adorno (2001), “El impedimento para transferir a la sociedad alegremente y sin restricciones el modelo de las ciencias naturales radica en la sociedad misma” (p. 24).

La diferencia sustancial que logra distinguirse entre las ciencias naturales y las del espíritu o sociales es que la naturaleza nos es ajena. El interés profundo del enfoque empírico-analítico es el de explicar las cosas naturales, y así, ayudar a prever acciones y escenarios posibles en el futuro; sin embargo, en las acciones sociales, las del humano, hay una intención; esta intencionalidad de la que carece la naturaleza, es lo que hace una tarea casi imposible la de “adivinar el futuro” o las consecuencias de acciones en la esfera social.

Aunque en un principio, el estudio de la sociedad se pretendía realizar con base en los mismos principios de las ciencias de la naturaleza, en corrientes como la investigación social empírica que describe Adorno (2001) en su obra *Epistemología y ciencias sociales*, éstas corrientes tuvieron sus límites y fue necesario replantear la forma de estudio de la sociedad, pues se hicieron evidentes las limitantes del enfoque de las ciencias naturales para tales fines.

La “naturaleza” misma de la sociedad no permite que sea fácilmente predecible su comportamiento, no es como un objeto maleable u homogéneo que pueda encerrarse en una cuantificación. “Es la homogeneidad, antes que su defecto, lo que requiere una explicación, pues es ella la que somete la acción humana a la ley de los grandes números” (Adorno, 2001, p. 28).

El camino hacia la legitimidad de los logros y el reconocimiento de las ciencias sociales como *ciencias*, fue pantanoso y difícil, ya que desde sus inicios fue desacreditada y negada esta posibilidad, nombrándola desdeñosamente como metafísica, misticismo, creencias, literatura, etc. El proceso de construcción de métodos distintos, de principios diferentes y formas de acercamiento propias al objeto/sujeto estudiado, fue dando legitimidad y reconocimiento.

Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico la intencionalidad es un eje fundamental que hay que tomar en cuenta al asumirse el sujeto como una conciencia contempladora del mundo, ya que debe tener presente que sus actos estarán guiados por su intencionalidad; por esto es que será imposible considerar a los objetos tal y como son, pues estarán intervenidos por la percepción subjetiva y la intencionalidad de la conciencia. “Entonces el investigador tendrá que cuestionarse cómo es la forma mediante la cual es captado el mundo por su conciencia intencional” (Bolio, 2012, p.25). Para la fenomenología la percepción del mundo es desde la subjetividad de cada ser humano.

Una de las distancias más amplias entre el enfoque empírico-analítico y el fenomenológico-hermenéutico recae en la forma en que se mira el mundo, la forma en que se asume quién observa el mundo. Desde la fenomenología hermenéutica el observador es parte del mundo observado y a su vez está influenciado por ese mundo al que observa; por

lo tanto, no sólo puede observar el mundo sino que para entenderlo tiene que observarse a sí mismo situado en ese mundo que observa, “al parecer, la clave está en no mirar a los hechos como hechos, a los objetos como objetos, sino como contemplados desde mi experiencia de sujeto y desde mi intencionalidad” (Bolio, 2012, p. 26)

Desde las posturas del enfoque empírico-analítico “La ciencia, en tanto que sistema coherente, quisiera borrar de la faz del mundo la tensión de lo universal y lo particular, cuando lo que confiere unidad a este mundo es precisamente la contradicción” (Adorno, 2001, p. 27). Y el sujeto/objeto de estudio de las ciencias sociales por sus características propias no puede ceñirse a leyes universalizadoras.

Este carácter contradictorio es la razón por la que el objeto de la sociología [y del resto de las ciencias], la sociedad y sus fenómenos, no posee el tipo de homogeneidad con la que pudo contar la denominada ciencia natural clásica. En sociología [, como en el resto de las ciencias sociales,] no es posible ascender a enunciados de validez universal —siquiera restringida— a partir de enunciados particulares sobre hechos sociales (Adorno, 2001, p. 28).

Como menciona Adorno en la cita anterior, las ciencias sociales se enfrentaron desde un inicio al estudio de algo que no es homogéneo, y no sólo eso, es también un objeto que está conformado por relaciones entre sujetos en un sistema dinámico que se sacude y rompe las leyes generalizantes y universalizadoras que pretenden anclarlo con teorías totalizadoras.

En virtud de su determinación funcional, el concepto de sociedad no puede captarse inmediatamente ni, a diferencia de las leyes científico-naturales, verificarse directamente. Ésta es la razón por la que las corrientes positivistas de la sociología [y de las ciencias sociales] querrían desterrarlo de la ciencia en tanto que reliquia filosófica (Adorno, 2001, p. 10).

Una de las cosas más deseables, sería que “antes que desdeñar la vía de explicación científica reconocida, enriquecerla con la perspectiva fenomenológica hermenéutica que había quedado un tanto carente de rigor metodológico y confundida frecuentemente con un mero recurso literario” (Durán, 1998, p. 4)

Frente a la trabazón específica de la teoría social con intereses sociales particulares, un correctivo como el que ofrecen los métodos de investigación empírica es saludable, por mucho que éstos estén también ligados, desde el punto de vista de su estructura «administrativa», a intereses particulares. [...] E inversamente, la *social*

research [investigación social] ha de confrontarse con la teoría y conocer las formaciones sociales objetivas, a menos que quiera condenarse a la irrelevancia o condescender ante consignas apologéticas... (Adorno, 2001, p. 30).

La investigación empírica que, rehusando la teoría, se limita a operar con meras hipótesis, es ciega ante la sociedad como sistema, que constituiría su objeto más propio, porque este objeto no es igual a la suma de las partes, porque no las subsume en sí mismo, ni se asemeja a un mapa con sus países y fronteras, con sus «tipos y costumbres». La sociedad no es un atlas social, ni en sentido literal ni en sentido figurado. Puesto que la sociedad no se reduce a la vida inmediata de sus miembros ni a los hechos subjetivos y objetivos relacionados con ella, toda investigación que se limite a describir esas formas de inmediatez yerra el blanco (Adorno, 2001, p. 32).

Se pueden explicar, sin duda, muchas acciones o situaciones y se puede, con base en la *explicación*, hacer un plan, una estrategia de acción para transformar situaciones no deseables en situaciones deseables. Sin embargo, si no se evidencia la intención y el interés profundo implícito en las acciones, por más intentos que se hagan por cambiar las estrategias, es decir los medios, el interés o la intencionalidad que forja las acciones, guiará éstas hacia la misma finalidad. El cambio radical del pensamiento científico no reside en la transformación de los medios para alcanzar ciertos fines, sino, en la transformación misma de los fines.

Husserl abreva del pensamiento de Descartes y está convencido que las ciencias deben reformarse del mismo modo que lo hacía la filosofía.

Zirión (1994) dice que una de las cuestiones más significativas de la fenomenología es:

[La] reivindicación del conocimiento esencial o, con palabras de Husserl, del conocimiento *eidético*, el cual, como seguramente saben, tuvo su primera y muy imperfecta formulación en la teoría de las ideas de Platón. Esto es, una reivindicación del conocimiento de esencias, de ideas o *eidós*, en oposición al conocimiento de hechos o empírico. La fenomenología misma (tanto la psicológica como la trascendental), es ciencia eidética porque no investiga la conciencia o sus vivencias como hechos singulares, con sus regularidades empíricas y sus leyes de coexistencia y sucesión, sino en ser su mismo, en su esencia, en aquello de la conciencia y sus vivencias que puede ser conocido *a priori*. Lo que la fenomenología afirma acerca de la percepción, por ejemplo, no pretende valer sólo para ésta o aquella percepción fáctica del fenomenólogo sino para toda percepción estrictamente *a priori* (p. 21)

Se hace un cambio de enfoque al colocar el mundo que se conoce en el individuo, entonces lo que se comienza a posicionar en el centro es la mente del sujeto, la forma en que conoce y mira las cosas. La psique comienza a cobrar una importancia vertebral y comienza así la consolidación de las ciencias sociales o del espíritu, pues es ese espíritu (esencialmente social) el que conoce, aprende y aprehende el mundo; es el sujeto el que lo construye dentro de sí en relación intersubjetiva y dinámica con otros sujetos. El mundo por lo tanto ya no espera a ser descubierto tal y como es, sino que es comprendido, interpretado y reinterpretado por el ser humano.

Por ello desde este enfoque la interpretación adquiere un carácter central para la construcción del conocimiento, el conocimiento no está dado ni puede ser absoluto desde esta visión. La esencia misma de las cosas, se encuentra en el acto de interpretar el mundo, es la relación sujeto-objeto mediada por su percepción. De ahí que la distinción entre explicación y comprensión se haga más visible, pues la explicación está asociada con el *conocer* el mundo y la *comprensión* se asocia con la interpretación del mismo.

Sostiene Bolio (2012) que:

La razón se limita a sí misma cuando sólo considera como verdadero lo verificable, independientemente de a quién y cómo sirva; la razón se confina, se coarta a sí misma cuando no muestra, ni quiere mostrar, su perspectiva humana, social, histórica. Si no se plantea seriamente hacia dónde se encaminan sus ideales, sus normas, sus creencias. El científico y sus instituciones pueden convertirse en monstruosas cuando su intencionalidad se oculta al mundo y hasta a los propios actores que la respaldan y salvaguardan. La humanidad se perfila hacia el desamparo al cancelar la transparencia de su razón, y, peor aún, al ponerla al servicio de intereses inconfesables (p. 21).

La falacia más grande sobre la ciencia es afirmar que es neutra, ni “buena”, ni “mala”. Es falso que el único interés que la motive sea por el conocimiento en sí mismo. Los motivos de la ciencia siempre están alimentados por intereses personales o colectivos y éstos, lamentablemente, no siempre velan por el bienestar común.

Y no se trata de ninguna manera de desconfiar por desconfiar de la ciencia y tampoco de cuestionar por cuestionar sus métodos y sus fines, pero la pretendida neutralidad científica del enfoque empírico-analítico, ha presentado como naturales, las injusticias y las desigualdades sociales.

“Así como la filosofía desconfió del carácter engañoso de los fenómenos y se entregó a su interpretación, la teoría de la sociedad también desconfía tanto más profundamente de la fachada social cuanto ésta más naturalmente se presenta. La teoría quiere nombrar aquello que secretamente cohesionan el engranaje social” (Adorno, 2001, p. 19).

Conforme a lo expuesto en este apartado, es posible decir, que este enfoque epistemológico pone su mirada en el *sujeto* y todo lo que ello implica, sin embargo la interpretación hecha con base en la precepción de un solo sujeto es insostenible. Un *yo* no puede conocerlo todo, la única certeza que puede tener es la existencia de *otros* que le permitirán superar su subjetividad por medio de la intersubjetividad. Esta intersubjetividad será la que posibilite al enfoque fenomenológico-hermenéutico hablar de objetividad científica.

Ya no se mira al mundo simplemente como lo que es, sino, como lo que es a través de la percepción de los sujetos que hacen posible comprender e interpretar la realidad.

Este enfoque epistemológico que permitió el desarrollo de las ciencias sociales, ha sido criticado y a continuación se enunciarán algunos de los argumentos que se han elaborado para evidenciar las posibles debilidades que tiene el enfoque fenomenológico.

2.1.1 Crítica al enfoque fenomenológico-hermenéutico

Las críticas que se han hecho a este enfoque son provenientes de dos direcciones: de quienes se posicionan desde el enfoque empírico-analítico con el argumento más recurrente que es tildarlo de subjetivo en forma desdeñosa y despectiva; y desde el enfoque crítico de las ciencias, desde el que se han elaborado cuestionamientos más amplios y epistemológicamente más fértiles.

Lo que se plantea de manera general desde el enfoque crítico respecto del fenomenológico-hermenéutico, es que a partir de éste se busca llegar a la esencia de los fenómenos mismos, más allá de la dimensión subjetiva o lo que se llama el mundo teórico, construido con las cuestiones religiosas, políticas, culturales, morales, históricas, etc.; sin

embargo, el cuestionamiento desde la crítica es sustancial ya que, desde el enfoque crítico, se sostiene que las cosas en sí mismas no existen *per se* en el mundo, ya que los fenómenos que los fenomenólogos buscan desprender de las cuestiones que ellos llaman subjetivas, en realidad son una construcción a partir de estas estructuras subjetivas; es decir, lo que se pensaba como dado en el mundo de la conciencia, en realidad son construcciones históricas, políticas, culturales, religiosas, etc. y si no se conciben los fenómenos sociales a partir de este método histórico, se vuelven asépticos y errados y la pretendida intencionalidad (que se intentaba tomar en cuenta) de los fenomenólogos, queda fuera del mapa.

A diferencia de los elementos naturales y sus fenómenos, que existen para ser descubiertos y explicados con la relación del ser humano con este mundo, los fenómenos sociales son construcciones culturales, instituciones que fueron creadas con un fin y una intencionalidad específica y por ello son susceptibles de ser modificadas pues no son naturales. Es en este sentido, donde se empodera la acción del ser humano para intervenir; la teoría crítica “permitió entender al marxismo como una teoría que abogaba por la rehumanización del hombre a partir de la reivindicación de su capacidad *práctica para autorrealizarse en la historia*” (Jacobo, 2011, p.6)

Desde la teoría crítica se parte del principio de que los objetos observados, así como, los sujetos observadores en la ciencia, son constituidos socialmente y por ello se deben investigar en el marco de su contexto histórico y social. Es aquí donde se separa el enfoque crítico del fenomenológico-hermenéutico, y donde se haya una debilidad de este último, ya que el método de la filosofía marxista, *el materialismo histórico*, sostiene que todas las instituciones y los sujetos están conformados histórica y socialmente, y éstos, ni son cosas dadas *per se*, como se concibe a partir del enfoque fenomenológico-hermenéutico, ni existen por un desarrollo natural como se plantea desde el empírico-analítico.

A partir del enfoque fenomenológico-hermenéutico, el sujeto es capaz de solventar sus carencias a través del trabajo interior e individual, sin importar las condiciones ambientales y materiales que le rodearan ya que éstas no son cuestionadas. No se problematiza si tales condiciones son equitativas, o no, y se da por hecho que estas

condiciones se dan de manera natural, por lo que cualquiera, con base en su esfuerzo propio, puede alcanzar sus objetivos de vida deseados.

Se le reprocha al enfoque fenomenológico-hermenéutico no tomar en cuenta las condiciones histórico sociales que configuran el sistema mundo como se conoce en un espacio y tiempo determinado y que las instituciones sociales ni se dan de forma atemporal ni desvinculadas de las condiciones sociales y materiales de su contexto; los individuos están sujetos a estas condiciones que son exteriores a ellos y aunque esto no los determina, sí los condiciona e influye fuertemente en sus vidas.

Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, existe una noción de encaminar la ciencia hacia el “bien” retomando la teórica de Husserl; sin embargo, no se cuestiona cuál es ese “bien”, pues desde el sentido común de la época en la que cobró fuerza este enfoque, el “bien” era la estructura ética y moral que se había construido en las civilizaciones occidentales modernas y que con base en la búsqueda de los ideales de estos valores morales, se ocultaban contradicciones fundamentales, debido a la falta de reflexión sobre la noción del “bien” que se tenía.

Se ahondará sobre estas cuestiones de forma más extensa y detallada en el siguiente capítulo de este trabajo, por el momento baste decir que si bien, el enfoque fenomenológico-hermenéutico implica una postura antagónica con el enfoque empírico-analítico, no así con el enfoque crítico, con el cual existen puntos de compatibilidad.

2.2 *Curriculum* a partir del enfoque fenomenológico-hermenéutico

Curriculum práctico: Deliberación, decisión y carácter interpretativo del enfoque curricular

Contrario al enfoque empírico-analítico del *curriculum*, este enfoque, arremete contra los universalismos teóricos del conocimiento y las afirmaciones generales que dicen garantizar resultados y que son aplicados sin distinción de escenarios por ser dignas de confianza.

Este enfoque curricular no es ni deductivo ni inductivo. Es deliberativo. No puede ser inductivo porque la finalidad del método no es una explicación o generalización, sino una decisión sobre cómo actuar en una situación concreta. Y no es posible que sea deductivo porque no se ocupa de abstracciones sino de casos concretos, y éstos no pueden resolverse mediante la mera aplicación de un principio, pues casi todos ellos están incluidos en dos o más, por lo cual no constituye un ejemplo completo de ningún principio (Schwab, 1974).

Desde este enfoque curricular se pone en cuestión el concepto de verdad o de *lo verdadero* que prima en el enfoque empírico-analítico, ya que su confiabilidad se presume durable y extensiva; durable porque las verdades trascienden la temporalidad, siguen siendo válidas durante largos periodos, y extensiva, porque refiere a que esas verdades se aplican a un amplio campo semántico de casos ocurrentes o recurrentes (Schwab, 1974).

A diferencia de estos presupuestos mencionados:

El objetivo o resultado de la modalidad práctica [del currículo] es una *decisión*, una selección y una guía para la acción posible. Las decisiones nunca son verdaderas o confiables. En cambio, una decisión (antes de llevarse a la práctica) solo puede juzgarse de manera comparativa, como probablemente mejor o peor que otras alternativas (Schwab, 1974, p.2).

Lo que se intenta expresar con la cita anterior, es que, una *decisión* no tiene una duración indefinida, ni puede aplicarse a otros casos de manera extensiva como si fuera una receta. Únicamente puede tener valor para una situación específica, si bien una decisión puede ser un referente para tomar otras decisiones, esto no la hace extensiva.

A partir de lo anterior, en donde se hace notar que la *decisión* es un elemento primordial en el *currículum*, se infiere entonces, que el proceso para llegar a esa decisión existe y ese proceso es la *deliberación*.

Antes de entrar de lleno al concepto de *deliberación*, hay que hacer notar de qué forma surgen los problemas del *currículum* en este enfoque. A diferencia del enfoque técnico (empírico-analítico) del *currículum*, desde donde los problemas nacen a partir de lo que se desconoce y que tiene que ser conocido para que deje de ser un problema, los problemas prácticos surgen del estado de las cosas en relación con nosotros mismos, es decir, el

problema no es conocer lo que aún no conocemos pero debemos conocer, sino saber en dónde estamos posicionados y saber qué necesitamos comprender con base en nuestro medio y en nuestra relación con éste.

Esta distinción se hace más clara si la pensamos en función de las diferencias entre el acto de conocer (y desconocer) y el acto de comprender; tal como se menciona en el apartado anterior, *conocer* está sujeto al interés por explicar el mundo y *comprender* está atravesado por la acción de interpretar. Por tanto, el problema educativo no está en desconocer cierta cantidad de contenidos o de conocimientos, sino que la esencia misma del acto educativo y del *currículum* se encuentra en el acto de interpretar el mundo, es la relación sujeto-conocimiento mediada por el ambiente que los rodea.

Volviendo a la *deliberación*, ésta tiene un lugar vertebral en la noción y la construcción del *currículum* práctico (F-H). La dimensión deliberativa, equivale a la capacidad de tomar decisiones con base en una situación específica.

Al respecto Schwab (1974) dice que la deliberación “no es en absoluto una cuestión lineal que procede paso a paso, sino más bien una disciplina compleja, fluida, y transaccional cuyo objetivo es identificar y lograr lo deseable o modificar los deseos” (p. 5), esto aporta un fundamento al argumento central de que la deliberación misma es el proceso educativo y las tomas de decisiones son consecuencia de ese proceso formativo.

Esta actividad además recubre un principio heredado desde la fenomenología hermenéutica, el viraje hacia los sujetos, en contra de la dogmatización de la razón. Los sujetos se convierten en el centro de la actividad educativa y son los sujetos mismos quienes deliberando, toman decisiones.

Es posible hacer elecciones apropiadas para adecuarse a grupos homogéneos de estudiantes, sin embargo esto es muy distinto a pensar que es posible hacer elecciones igualmente atinadas para muchos grupos, tomando en cuenta que las características de los integrantes de cada grupo son distintas. Contrario a la certeza que se enarbola desde el enfoque empírico-analítico, “el proceso de deliberación es no sólo difícil y prolongado, sino

también insatisfactorio, porque en ningún momento podemos estar seguros de haber finalizado o de haberlo completado bien” (Schwab, 1974, p. 6)⁷

Es importante la *deliberación* para esta perspectiva curricular, en dos sentidos: el currículo es una decisión lograda por medio de una deliberación y a la vez es un instrumento del cuál partir para tomar decisiones, es decir, para poder construir un proceso deliberativo.

Al ser el *curriculum* una decisión, implica pensarlo en términos distintos a los del diseño hecho por expertos en la materia que se basan en principios científicos de las disciplinas. La *deliberación* viene a poner sobre la mesa el tema de que los distintos actores que son participantes del *curriculum*, no sólo pueden, sino que deben interactuar en su construcción, particularmente los docentes.

En el curso de las deliberaciones conjuntas descubre, quizá por vez primera, la existencia de muchos organismos remotos cuyas decisiones afectan su vida profesional (el maestro, por ejemplo, descubre hasta qué punto el editor de libros de texto, las fundaciones nacionales y privadas, y otros ejecutivos distantes predeterminan el currículo que desarrollará). Reconoce que las deliberaciones colectivas son uno de los pocos medios por los cuales puede influir sobre las acciones de esos organismos remotos. Mientras tanto, por el solo hecho de participar en las deliberaciones, adquiere un sentimiento adicional de propiedad con respecto a los problemas de los otros. Al realizar tales descubrimientos, el participante se sentirá en gran manera tentado a influir en las deliberaciones, no en el sentido de la mejor decisión para el organismo como un todo, sino en la dirección que mejor sirve a su propio interés particular. (Schwab, 1974, p. 9)

Asimismo, ese *curriculum* decidido, no es más que una propuesta que se presenta para ser interpretada y deliberar en torno a ella. Esto manifiesta el carácter interpretativo del *curriculum*, heredado de la hermenéutica.

⁷Joseph Schwab no se asume como fenomenólogo hermenéutico del *curriculum*, nunca utiliza éstas coordenadas epistemológicas; sin embargo, en la propuesta de Shirley Grundy (1998) del libro *Producto o praxis del curriculum*, referenciado ampliamente en el presente trabajo, se demuestra que los prácticos del *curriculum* se acercan a dicho enfoque, por ello se retoma el trabajo de Schwab en este apartado.

Diferencias con el enfoque empírico-analítico del curriculum

En este sentido, hay una concepción del *curriculum* muy distinta a la que se presenta en el enfoque técnico, éste deja de ser una prescripción incuestionable para convertirse en una propuesta de trabajo que será interpretada por el docente, esto implica verificar si esa propuesta/decisión tomada previamente, es adecuada para el medio en el que está desarrollando su trabajo.

De este modo, también cambia de forma radical la concepción del papel docente. Deja de ser un espectador del diseño curricular para convertirse en un participante de su construcción y deja de ser un ejecutor de prescripciones para convertirse en un intérprete deliberante de la práctica del *curriculum*.

Si el *curriculum* E-A es elaborado y manejado por especialistas en las materias y disciplinas que tratan, en donde la contribución de los educadores es nula y de los especialistas en *curriculum* casi nula y está abrumadoramente centrado en la tarea de quienes se especializan en las asignaturas correspondientes.

Esta forma de desarrollar el curriculum hasta la acción, estanca profesionalmente a los docentes, haciéndoles dependientes de decisiones exteriores a su propia práctica, y sustrae de la misma acción al desarrollo curricular. Cuando en el propio modelo de curriculum y en cada uno de los pasos de su desarrollo, desde las macrodecisiones político-administrativas hasta las técnico-docentes, no se contempla la iniciativa y participación del profesor, es más difícil que el curriculum permita después al profesorado su propia iniciativa, aunque no la imposibilite. Además deja en manos de la industria editorial la facultad de modelar en definitiva las connotaciones epistémicas, psicológicas y metodológicas del curriculum real que llega a los profesores a través de los materiales (prácticamente, de forma exclusiva, libros de texto) y guías del profesor. El control técnico de la enseñanza queda de forma implícita en manos del productor de unos materiales que por la propia lógica de su producción son uniformadores, restando las oportunidades de ensayar técnicas y estrategias al propio profesorado. El resultado, como afirma Apple, es un progresivo taylorismo donde los actores educativos dominan cada vez menos funciones (J. Gimeno Sacristán en el prólogo de *Investigación y desarrollo del curriculum* de Stenhouse, 1991).

Desde el enfoque F-H del *currículum* se hace un cambio de principios y se incorpora la participación de los docentes y de los especialistas en *curriculum* en el mismo nivel que participan los especialistas de las asignaturas.

Aquí no hay modelos prescriptivos e inflexibles que se tengan que seguir dogmáticamente para conseguir un producto establecido, pues son las situaciones las que condicionan las decisiones de los actores en el proceso educativo inherente a la práctica curricular. Las situaciones van guiando las decisiones, la situación problemática se delibera y se toma una decisión en función de este acto.

Existe una –interpretación- del *curriculum* hecha por el práctico, se cuestiona la autoridad representada por el documento y se reconstruye su significado en caso de ser necesario, ya que, no es un reglamento, sino una propuesta que permite adecuaciones hechas con la participación de los actores en su ejecución.

Subjetividad

Este enfoque curricular pone en tela de juicio la objetividad neutral y aséptica de la educación y sus procesos formativos. Al restarle atención a la teoría y a la manera de cómo llevarla a cabo de forma más eficaz, y virar la atención a los sujetos, se comienzan a incorporar: la *subjetividad* y la *intencionalidad*.

Con esto se despoja a la educación y al *curriculum* de su objetividad positivista; se sostiene que las costumbres, la moral, hábitos, creencias, posturas y otras subjetividades, se traslucen en las actitudes de los docentes, y éstas influyen en las relaciones de los estudiantes con la escuela, estudiantes con la sociedad y de la sociedad con la escuela. Los prejuicios, fobias y xenofobias afectan los problemas de todos los estudiantes y se convierten en parte de sus propios problemas.

El solucionador de los problemas prácticos es el sujeto, y hay una tendencia a la transformación de los sujetos (el mundo de las ideas) para poder transformar las condiciones que no permiten que el mundo avance.

El bien como eidos

El *eidos* orientador tiene aquí una naturaleza provisional, pues como ya se explicó, las decisiones no son durables ni extensivas, sin embargo no deja de existir un ideal, un horizonte que guía las prácticas.

Desde este enfoque, el *eidos* es equivalente al juicio moral encaminado hacia el bien, hacia las mejores acciones. Es a través de la acción práctica, de la situación particular, que se toman decisiones por medio de la deliberación y son los sujetos quienes hacen posible este proceso. No se delibera sobre *el bien*, sino en las formas de llegar al él, es decir, que existen valores y presupuestos morales que son el horizonte referencial para alcanzar *el bien*.

La noción del bien se construye desde el sentido común y el bien es algo natural. No se ocupa de la tiranía de las relaciones de dominación vividas. La acción práctica está guiada por una consciencia moral que permite hacer un juicio y tomar la *mejor decisión* y no la más *correcta*, entendiendo que esta última es la decisión que se toma guiada por el único interés de alcanzar un objetivo sin importar los medios, o como se dice coloquialmente es una decisión en dónde el fin justifica los medios.

En este punto se puede retomar el ejemplo de -la reducción de los índices de pobreza-. Como todo ejemplo metafórico, éste tiene sus límites, pero puede ayudar a concretar las ideas.

Cuando se dice que uno de los problemas de un país son los altos índices de pobreza que tiene, se podría llegar a la conclusión racionalista de que una solución factible es la de exterminar a las personas en esta condición, así los índices se reducirían hasta desaparecerlos y ya no existiría la pobreza en un país. Esta no es la *mejor decisión* pero es una *decisión correcta* en tanto cumple con el objetivo, sin embargo esta alternativa es insostenible ya que hay un juicio moral que antecede esta decisión. En este enfoque, el objetivo final no se convierte en el *eidos* preestablecido, el objetivo no es el fin en sí mismo, sino que la noción *del bien* guía las decisiones y los objetivos trazados.

Si se retoma el ejemplo antes descrito pero ahora desde un enfoque diferente, el fenomenológico-hermenéutico, podríamos decir que exterminar a todas las personas que se encuentran en condición de pobreza en un país, no puede ser por ningún motivo una posible solución al problema, pues hay un juicio moral que antecede e influye la toma de decisiones, al trasladarse el ideal a lo equivalente al “bien”.

El papel del docente vuelve a ser sumamente relevante pues “tendrá la responsabilidad de sopesar las alternativas, sus costos y consecuencias, y elegir, no la alternativa *correcta*, pues no existe tal cosa, sino la *mejor*” (Schwab, 1974, p. 34).

Conocimiento

Desde esta perspectiva el conocimiento se genera a través de la reflexión sobre las experiencias. El aprendizaje deben ser no sólo acumulativo, sino significativo.

Este enfoque se le da mayor valor a la práctica, ya que se sostiene que la teoría tiene debilidades de origen que sólo pueden ser equilibradas con la práctica. Al este respecto, Schwab (1974) dice:

Las debilidades de la teoría surgen de dos fuentes: el inevitable estado incompleto de los asuntos que tratan las teorías, y la parcialidad del punto de vista que cada una adopta con respecto a su ya incompleto asunto. Este estado incompleto del asunto puede percibirse fácilmente en toda la teoría cognoscitiva del aprendizaje, que no toma en cuenta para nada las necesidades y satisfacciones emocionales. (p. 10)

De esta forma se sustenta el principio de que la teoría tiene varias restricciones, como el hecho de que por ejemplo, las teorías económicas son incapaces de considerar factores culturales, psicosociales o emocionales que afectan la dirección de la oferta y la demanda en el mercado, argumentando que -eso no es economía-. Las restricciones impuestas por la teoría se presentan como reales, como si la realidad fuera parcelada de esa forma y como si estas divisiones fueran irreparables.

Cuando se exhibe la falta de adecuación a las situaciones y problemas que la teoría debería poder resolver, se toma distancia de la teoría y se reivindica la práctica como

elemento indispensable en la construcción de conocimientos. En el campo curricular, “la evolución del currículo ha sido inveteradamente teórica y esa inclinación lo ha traicionado” (Schwab, 1974, p. 19).

La teoría es una representación e interpretación de la realidad y no la realidad misma.

Aprendizaje

El antagonismo entre este enfoque curricular y el enfoque técnico, tiene que ver con que la perspectiva práctica parte de la situación, es decir, las prácticas parten de problemáticas educativas concretas, y de sujetos concretos y no hipotéticos.

El carácter interpretativo y deliberativo del *curriculum* de esta perspectiva, nos permite una reflexión que Grundy sintetiza adecuadamente: “si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los textos curriculares como acción práctica, o sea, como acción que compromete su propio juicio, también tomarán en serio la categoría de los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular” (Grundy, 1998, p. 100-1).

Aquí cobra relevancia el papel de los estudiantes como sujetos participantes del *curriculum*, pues recae en ellos el importante proceso de aprendizaje. Dejan de ser los receptores o contenedores de conocimientos que están, en la fábrica, inertes y “objetivizados”, esperando a ser llenados de vida. Por el contrario, los alumnos se conciben como sujetos, con emociones, afectos, individuos con personalidades propias que no sólo interactúan en los grupos, sino que además poseen su propia vida privada.

Las teorías del aprendizaje se basan en este sujeto estudiante, lo ponen al centro de los procesos de la educación y nacen a partir de corrientes como la escuela nueva que denuncian las desventajas de la educación tradicional: pasividad, la educación centrada en el programa y en el profesor, superficialidad, enciclopedismo, verbalismo.

Un ejemplo de esto sería el constructivismo, que es una de las teorías del aprendizaje más representativas desde este enfoque, que en resumen, sostiene que el ser humano, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus destrezas innatas (como afirma el conductismo), sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El constructivismo afirma que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee y con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

La relación del docente con el alumno también se transforma, la relación de poder-sumisión propia en el *curriculum* tradicional, se sustituye por una relación de afecto y acompañamiento en los procesos de aprendizaje, el maestro deja de ser una herramienta coercitiva del *curriculum* para ser un acompañante que guía a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje para que estos busquen el bienestar común e individual, teniendo *el bien* (lo moral) como horizonte, por ello es más importante la forma de conducirse del maestro pues enseña con su ejemplo. Uno de los autores más representativos de esta perspectiva es Max Van Manen (1998) quién hace énfasis en la subjetividad del estudiante y la forma en que el docente debe desarrollar un *tacto pedagógico*, sensibilizarse con las subjetividades del estudiante y cómo éstas inciden en sus intereses y procesos de aprendizaje.

En este sentido, la actividad interpretativa del docente no se reduce al documento, no interpreta sólo un documento, sino que se amplía esta práctica a la interpretación de las situaciones de aprendizaje y a la construcción del significado en cada sujeto. No es suficiente con saber interpretar el texto, sino que desde esta perspectiva, lo consecuente sería rechazar ciertas actividades que no abonen a la construcción del significado del estudiante. Como ejemplo, que aprendan un método para la solución de un problema que no les es significativo por ser lejano de su realidad, tanto el método como el problema.

El proceso es lo prioritario en las prácticas guiadas predominantemente por un interés cognitivo práctico.

“Debemos tener muy en cuenta que, cuando hablamos de enfoques curriculares “de proceso”, colocamos en el lugar central la deliberación, el juicio y la atribución de

significado” (Grundy, 1998, p. 112), los significados no deben imponerse a los participantes, por el contrario, es a través del juicio personal que éstos son desarrollados en función de sus prácticas.

Contenido

Cuando el aprendizaje deja de estar centrado en los contenidos, lo que se enfatiza es el proceso que de estos se deriva. Si hablamos de un cambio en los contenidos, entonces este cambio debe de ser en la forma de transitarlos, más que en los contenidos mismos. Y aquí es importante resaltar la forma en la que se concibe desde el enfoque F-H, la relación del sujeto con la teoría, esta última deja de ser el condicionante guía de las prácticas educativas y, entonces, las prácticas de los sujetos son las que permiten construir conocimientos.

Los contenidos no pueden ser parcelas o paquetes de conocimientos prefabricados y elaborados de tal forma que los estudiantes únicamente se dediquen a absorberlos o a registrarlos en sus memorias con la ayuda del docente.

Lo verdaderamente importante desde esta perspectiva es el proceso que los sujetos llevan a cabo para la construcción de esos conocimientos a partir de los contenidos que sirven como un dinamizador de esta construcción.

Al respecto, Shirley Grundy (1998) dice que “El contenido del *currículum* debería estimular la interpretación y el ejercicio del juicio a cargo tanto del alumno como del profesor, en vez de favorecer el aprendizaje rutinario de la demostración de destrezas pre especificadas” (p. 110), así, se puede decir que los contenidos pueden o no pueden ser distintos a los de la perspectiva tecnicista, pero lo verdaderamente sustancial es el cambio en la forma de aprenderlos, o sea, el proceso.

Resulta inevitable abordar el tema, ya que el cambio de contenidos en sí mismo no podría transformar las prácticas escolares, es decir, si se cambiaran los contenidos de un currículo por otros con la pretensión de cambiar el enfoque de éste, no podría lograrse ese cometido sin que se cambien las concepciones, los principios y la forma en que se interactúa

con los contenidos. Gimeno Sacristán lo aclara diciendo que “Es ilusorio, o cuando menos poco eficaz, pretender que el profesor adopte una determinada óptica psicológica, una perspectiva educativa o un sistema metodológico si estas opciones no impregnan el propio proyecto curricular” (J. Gimeno Sacristán en el prólogo de *Investigación y desarrollo del curriculum* de Stenhouse, 1991), no se logra un cambio de perspectiva únicamente consignándola en un texto o por medio de edictos, todo el proyecto curricular tiene que permearse por completo.

Sin estos cambios profundos, como por ejemplo, cambiar la naturaleza de los contenidos pero sin cambiar la forma de interactuar con ellos, “esas ideas [transformadoras] corren el peligro de convertirse en slogans más que en principios operativos” (J. Gimeno Sacristán en el prólogo de *Investigación y desarrollo del curriculum* de Stenhouse, 1991).

A partir de lo anterior se hace notar nuevamente la importancia central y el gran valor que se le concede a la labor del docente, pues se concibe su actividad como una actividad profesional, se deposita la confianza en la actividad de un experto en el desarrollo de escenarios educativos adecuados y contextualizados que ha sido formado para ello y que sigue en formación constante, pues la actividad docente en sí misma es una actividad formativa y más aún cuando esto se hace consciente; «La mejora de la enseñanza por medio de la investigación y desarrollo del *curriculum* se produce gracias a la mejora del arte del profesor, no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje pretendidos de antemano» (J. Gimeno Sacristán en el prólogo de *Investigación y desarrollo del curriculum* de Stenhouse, 1991).

El contenido curricular, al ser una serie de procedimientos hipotéticos que sirven de punto de partida para trasladarlos reflexivamente a la acción educativa, en proceso constante de revisión, el docente habría de tener presente constantemente la pregunta de si ¿tales o cuales contenidos estimulan y facilitan el proceso de aprendizaje y el desarrollo de alumnos y profesores?, esta pregunta le hará consciente de su labor profesional como docente, pero también lo colocará en el papel de investigador reflexivo de su propia práctica.

Se trata pues, de un esquema donde profesores, especialistas, administradores e investigadores tienen que concertar una acción en colaboración. El pensamiento

curricular desde esta nueva perspectiva tiene dos grandes derivaciones laterales: una nueva concepción de la profesionalidad del profesor, y la llamada para buscar un nuevo tipo de investigación. Ambas están marcadas por la interconexión entre teoría-pensamiento del profesor-acción indisolublemente (J. Gimeno Sacristán en el prólogo de *Investigación y desarrollo del curriculum* de Stenhouse, 1991).

Evaluación

Otra de las partes que se ha consolidado como una de las más importantes del *curriculum*, es la evaluación, que merece ser mencionada por el cambio de perspectiva que implica concebirla con base en los fundamentos que nutren a este enfoque curricular, distintos de los fundamentos del enfoque E-A del *curriculum*.

Si desde este enfoque el cumplimiento de los objetivos no es lo más importante, sino el proceso, hay que pensar la evaluación en formas distintas a las de la medición del cumplimiento de los objetivos o la verificación de cambios en conductas observables y medibles, “nos interesa no sólo el grado en que se logran los objetivos reconocidos, sino también el descubrimiento de las fallas y fricciones del mecanismo: lo que no ha hecho o planeado hacer, y los efectos laterales que tuvieron sus acciones” (Schwab, 1974, p. 31).

La evaluación debe estar encaminada a ser un proceso por medio del cual se permita descubrir cuál es la dinámica del *curriculum*, cuáles son las relaciones entre los distintos actores con el *curriculum* y de los actores entre sí. Si hacemos una analogía del proceso de desarrollo curricular con un proceso de investigación, la evaluación sería el instrumento que permitiera conocer las relaciones dinámicas de distinta naturaleza que se configuran a partir de una propuesta curricular y no sólo los resultados pretendidos *a priori* como en el modelo de objetivos.

Retomando el ejercicio de analogía que se hizo en el primer capítulo, de la escuela como fábrica, donde la evaluación estaba sujeta únicamente a la medición y corroboración del logro de los productos, desde esta perspectiva se cuestiona esa lógica de producción en la educación. Van Manen (1998) dice:

Una preocupación normal entre los profesores es que las escuelas modernas tienden a funcionar como los negocios, a llenarse de mediciones del tipo de «rendimiento de la producción», «cifras de producción», «aumento de índices de éxito planificado», «efectividad del profesorado», «resultados de los exámenes objetivos». En consecuencia, la capacidad y la inclinación de los profesores a reflexionar sobre la naturaleza pedagógica de sus vidas con los estudiantes se atrofian por la cosificación y las condiciones alienantes en que tienen que trabajar (p. 112).

Con la cita anterior se pretende hacer énfasis en que esos principios educativos de corte empresarial, no son compatibles con los fundamentos del *currículum* práctico, ya que no permiten la deliberación, condicionan la labor de enseñanza al grado de entorpecer la reflexión en torno a ésta. En el proceso de evaluación del desarrollo de un currículo con perspectiva empresarial no cabe la reflexión sobre el contexto y las situaciones particulares a las que se enfrentan los docentes y los estudiantes, tampoco cabe la posibilidad de otorgar confianza al docente como un profesional capaz de solventar problemas emergentes y tampoco se podría evaluar cuáles son los aprendizajes reales de los estudiantes si éstos son diferentes a los esperados, no cabe la posibilidad de conocer esos otros aprendizajes.

Al poner en el centro de la actividad educativa *el proceso* y no los resultados, es necesario cambiar los instrumentos, las formas, y el modo de evaluar. Un examen ya no es, ni de lejos, suficiente para evaluar un proceso. Habría que hacer un ejercicio de seguimiento muy parecido al de la investigación, colocar en su justa medida las condiciones y las dinámicas sociales a las que se enfrenta un grupo de aprendizaje, conocer cuáles son sus características, cuáles son las formas en que el docente afronta esos retos e intercambiar entre pares esas experiencias, porque desde esta perspectiva no podría darse por hecho que ya todo se sabe y está dado, por el contrario, la evaluación tiene que ser un proceso que permita seguir aprendiendo.

Por lo anterior es que es tan problemática la perspectiva de la evaluación unilateral externa, es decir, que solamente se evalúe por agentes externos. Esa pretensión de evaluar objetivamente “desde fuera” no se sostiene desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico. Asimismo como el desarrollo curricular debe descentralizarse y permitir la participación de distintos actores en distintos niveles del proceso, la evaluación debe ser un proceso con las mismas características.

Los mismos docentes deben participar en la evaluación de la actividad de sus pares, deben participar también los actores cercanos a esta actividad profesional, por ejemplo, los directivos, los estudiantes y los padres de familia. Sería deseable la participación de especialistas en evaluación que aportaran los fundamentos y la guía para no perderse o recaer en una visión “produccionista” y sería deseable también la participación de quienes desarrollan el *curriculum* para que la información, resultados y experiencias, sirvan al replanteamiento y reconstrucción de un currículo con el fin de mejorarlo.

Si los objetivos dejan de ser el fin último o la meta por alcanzar, no significa que deje de existir un horizonte al que se anhele llegar, no se trata de una cuestión relativista en la que cada quién haga lo que le parezca mejor para sus intereses; al poner al sujeto en el centro del proceso educativo, se busca que la educación sirva para construir el bien común, individual y colectivo de los integrantes de una sociedad, “si el interés básico es práctico, la evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrollados a través de la experiencia de aprendizaje favorecen el “bien” de los participantes” (Grundy, 1998, p. 111)

La política es, al parecer, una excepción a la afirmación de que las investigaciones prácticas carecen de principios que las guíen, pues –en el curso de las deliberaciones– fines o medios alternativos pueden rechazarse por considerárselos “contrarios a la política (Schwab, 1974, p. 5).

La deliberación como práctica política

En el *curriculum* práctico, planteado a partir del enfoque fenomenológico-hermenéutico, está explícita la dimensión política curricular, ya que los actores; estudiantes, maestros y elaboradores del *curriculum* interaccionan como sujetos, es decir, la acción se da entre sujetos, no sobre objetos (Grundy, 1998).

Se hace evidente la dimensión política del *curriculum*, en tanto se acepta que éste, es un espacio en disputa, la deliberación es la herramienta que permite construirlo en una forma menos vertical y autoritaria. Participar en la toma de decisiones sobre las acciones que darán rumbo a un proyecto educativo, es un acto político y democrático, pues como se dijo

anteriormente, los participantes trastocarán el proyecto en dos sentidos: haciendo manifiestos sus intereses en dicho proyecto y oponiendo resistencia a los intereses que le sean perjudiciales en tanto individuos o si perjudica la idea moral del “bien”.

Cuando las decisiones curriculares dejan de ser tomadas unilateralmente y se delibera sobre cuáles son las acciones que le hacen bien a la mayor parte de los interesados y de qué forma tales decisiones son las mejores, se está haciendo manifiesta la participación de los sujetos como entes políticos capaces de incidir en las decisiones y no como espectadores de cómo se toman esas decisiones.

Se cierra este capítulo del presente trabajo con estos párrafos, referentes a la deliberación como práctica política, con el propósito de abrir, a la vez, el telón para la entrada del enfoque epistemológico crítico del cual se desprende el enfoque curricular crítico. Esto, porque se considera, en el planteamiento de este trabajo, que los enfoques: fenomenológico-hermenéutico y crítico, tienen puntos de encuentro y algunas regiones de compatibilidad que se espera puedan hacerse evidentes con el desarrollo del siguiente capítulo.

Capítulo 3. Enfoque crítico y *curriculum*

3.1 Enfoque crítico

Para poder abordar este último enfoque es necesario hablar de la teoría crítica, que es la corriente que da origen a esta perspectiva epistemológica, por lo tanto es también necesario tener un acercamiento con la escuela de Frankfurt, grupo alemán de teóricos, pensadores e intelectuales de ascendencia judía, -en su mayoría-, que forjaron las bases de lo que se conoce como la teoría crítica; en la que sus “miembros se encontraban inmersos en la tradición de la teoría marxista y quienes se comprometieron, desde dentro de esta teoría, a desarrollar y defender su forma auténtica y sus ideas” (Frankenberg, 2011, p. 68).

La escuela de Frankfurt

Surgió como una consecuencia ante los acontecimientos que desde los años veinte del siglo pasado se iniciaban en Europa, “se plantea la necesidad de desarrollar una reflexión global sobre los procesos que consolidan la sociedad burguesa-capitalista y el significado de la teoría ante tal consolidación” (Muñoz, 2009).

La Escuela de Frankfurt nació para devolver a la filosofía y a las ciencias sociales su carácter de análisis crítico. Ésta tuvo sus orígenes en los inicios del siglo XX, entre 1920 y 1930, bajo la dirección de Horkheimer, quien formuló en 1937 con *Teoría tradicional y teoría crítica*, las primeras tesis de la teoría crítica. Su trabajo intelectual era desarrollado en dos espacios principalmente, el *Institut fur Sozialforschung* (Instituto para la investigación social) y la revista *Zeitschrift fur Sozialforschung* (Estudios de filosofía y ciencia social).

Entre el ya mencionado Max Horkheimer (filósofo y sociólogo judío alemán) y Herbert Marcuse, (filósofo y sociólogo de nacionalidad alemana), “dirigieron una serie de artículos que hacían una crítica sistemática al reduccionismo positivista del conocimiento empírico de la realidad” (Frankenberg, 2011, p. 69), o lo que para fines de este trabajo se ha

llamado enfoque empírico-analítico y se ha caracterizado en el primer apartado. Su epistemología materialista tenía como principales influencias a Karl Marx y a Heidegger. El pensamiento de estos dos personajes aportó mucho al marco general de interpretación del mundo que se construyó desde la Escuela de Frankfurt.

El proyecto inicial pretendía desarrollar teoría en torno a problemas sociales particulares como la desigualdad de clases. En la aspiración de articular el pensamiento de Marx con el psicoanálisis de Freud se pretendía llegar al inconsciente y a las motivaciones más profundas de quienes conformaban la sociedad y se aunaba a la búsqueda de un enfoque que, más que interpretar, fuera capaz de posibilitar la transformación del mundo.

Con la colaboración del economista Pollok, el psicoanalista Erich Fromm y el filósofo Theodor Adorno, Marcuse y Horkheimer impulsaron un esfuerzo por estructurar una corriente de investigación interdisciplinaria que basó sus investigaciones sociales en “la cooperación de la filosofía de la historia, la economía política, la psicología freudiana y la teoría de la cultura, teóricamente unidas por el [marxismo]” (Frankenberg, 2011, p. 70).

Los teóricos antes mencionados, dieron fundamento a la crítica que distinguía dicotómicamente a la razón instrumental de la razón crítica, incluyendo su epistemología y los métodos de investigación para tales fines. Se caracterizaban igual que los fenomenólogos hermenéuticos por hacer crítica de las posturas positivistas; sin embargo, su antipositivismo era mucho más radical y encaminado a identificar las deficiencias y contradicciones de la descripción positivista de la realidad.

Debido a la interdisciplinarietà de su labor, la Escuela de Frankfurt logró un trabajo basado en una visión de gran amplitud y diversidad; hicieron una crítica a la ciencia y a la técnica, a la administración burocrática, al positivismo de las ciencias, a la cultura de masas y a la racionalidad instrumental, entre otras cosas.

La Escuela de Frankfurt y la Teoría Crítica se vieron forzados a situar su lugar de faena desde otras geografías, pues en 1933, con la llegada de Hitler al poder, vino también el cierre del Instituto, el exilio, el encarcelamiento y la muerte de algunos de sus miembros como Walter Benjamin, pues siendo la mayoría de sus miembros de ascendencia judía, el

antisemitismo los expulsó de Alemania, pero a la vez, esta experiencia motivó con mayor fuerza su crítica y su trabajo posterior.

Una vez hecha esta breve reseña histórica, en los siguientes párrafos se ahondará en el trabajo intelectual y las aportaciones teóricas de esta Escuela desde el enfoque crítico.

Teoría crítica

La teoría crítica surge como reacción a una tendencia predominante en la investigación científica de corte ortodoxo ante la “positivización” y mecanización del pensamiento. Fundamentada en el círculo de Viena, y al mismo tiempo, reaccionaba ante el marxismo convertido en ciencia objetiva, como en el caso de la URSS que implantó el socialismo como régimen de forma autoritaria. Contra este tipo de pensamiento es que reacciona la teoría crítica. Esta teoría “confronta [a la] concepción positivista que desde la perspectiva de una Teoría crítica es sumamente ingenua y fundadora de una fe cuasi religiosa en la potencia absoluta de la razón” (Gandler, 2009, p. 32).

Con George Lukács y Karl Korsch, quienes son considerados parte de la primera generación de la Escuela de Frankfurt por algunos autores, se introduce una revaloración y un replanteamiento del tema marxiano de las superestructuras ideológicas; es decir, se reivindicaba la importancia cada vez mayor de factores relativos a lo simbólico y cultural como una forma de dar cuenta de las dinámicas que se estaban estructurando en la Europa de los años veinte del siglo pasado. Cabe señalar que algunos autores sitúan a estos dos autores como precursores de la Escuela de Frankfurt y decretan el inicio de ésta con Max Horkheimer.

Es importante recordar que la teoría marxista tradicional señala el funcionamiento de la sociedad basado en dos grandes divisiones: 1. la estructura, que es el cuerpo de relaciones económicas que determinan los modos y los medios de producción de la civilización y 2. La superestructura, que es donde se encuentran todas las relaciones culturales, ideológicas, políticas y psíquicas de la civilización. En el marxismo “tradicional” la superestructura está

determinada por la estructura, solamente transformando esta última será posible cambiar las relaciones de la superestructura. La teoría crítica introduce el debate sobre esta relación de determinación de la una sobre la otra y revaloriza el trabajo teórico sobre las relaciones superestructurales.

“La denominación de Teoría Crítica fue acuñada por Horkheimer. Denominación que se extenderá después como la definición más específica del sentido de la escuela” (Muñoz, 2009, p. 1), que es entendida como el “análisis crítico-dialéctico, histórico y negativo de lo existente en cuanto “es” y frente a lo que “debería ser”, desde el punto de vista de la Razón histórico-universal” (Muñoz, 2009, p. 1).

Lo que “es”, refiere al sentido del *status quo* y que a partir de la incorporación del psicoanálisis de Freud con: lo irracional, lo racionalizado o convertido en un principio de dominación, se convierte en objeto central de las investigaciones de la teoría crítica.

Lo anterior, por ende, implica una ruptura con la teoría tradicional en cuanto que ésta,

Parte de una realidad plana y estática y, así, se presenta como unos enunciados interconexiónados y que se derivan lógicamente unos de otros, utilizando el modelo matemático como modelo de modelos del conocimiento científico. El Positivismo, los variados y diversos empirismos, el Racionalismo y, en general, el ideal de las Ciencias Nomológicas estarían en esta perspectiva [...], la Teoría Crítica nace de la no aceptación de un estado histórico en el que -y como afirma Adorno- los que "es" no "debería ser (Muñoz, 2009, p. 3).

La tarea de la teoría crítica no es la de cuestionar por cuestionar. La “no aceptación de un estado histórico” está directamente enraizada en el contexto situacional al que pertenece; hoy, se habla de aspiraciones a sociedades más justas en sociedades que son profundamente injustas, se plantea la idea de igualdad en contextos donde ésta no existe.

Aquí comienza a relucir uno de los principios característicos de este enfoque: la transformación. La teoría no puede estar desvinculada de la acción, ni viceversa; la teoría tiene que servir para la transformación de la realidad. Esto queda asentado en una de las frases más conocidas de Marx: “los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de

distintos modos; de lo que se trata es de *transformarlo*”⁸ (Marx en Sánchez-Vázquez, 2003, p.179). La teoría no puede desvincularse de la práctica para reducirse a mera visión, contemplación o interpretación.

Este enfoque epistemológico tiene un profundo anclaje en la dimensión política del conocimiento. Los estudios hechos en la Escuela de Frankfurt sostienen que los positivismos y los empirismos parten de una identificación con lo convencional que se acepta como un orden universal e inmodificable; al ser así, entonces se legitiman las desigualdades y las opresiones del mundo en la esfera de lo social y se fomenta la resignación ante tal estructura que se normaliza al presentarse como la consecuencia natural de ese orden universal preestablecido.

Se sustenta que el positivismo y el empirismo se convierten en la ideología burguesa por excelencia y la que ha sentado las bases estructurales de pensamiento científico para impulsar, sostener y legitimar el capitalismo como sistema hegemónico. Al erigir a la razón como potencia absoluta o como un ideal infinitamente superior e incuestionable, se promueve la inactividad e inmovilización del pensamiento de los individuos de una sociedad, enajenándolos. Al respecto Jacobo (2011) dice:

Sólo mediante la afirmación de una conciencia moderna, las ideas de una naturaleza “infinitamente superior” y de una aceptación irreflexiva y sumisa de valores morales y de tradiciones culturales arraigadas se convierten en factores cuya capacidad de orientar la acción individual y colectiva disminuye ante la fuerza de un sujeto que indaga, busca relaciones y significados y pone en duda las bases de la legitimidad del orden social (p. 35).

Se instaura entonces la creencia en un mundo superior, valioso en sí mismo, que en verdad es el de los valores e intereses burgueses, mundo al que se afirma que es posible llegar sin necesidad de cambiar las condiciones materiales de existencia, ya que no depende de ella sino de una suerte de cultivo del espíritu; lo cual es el gran mito de la ideología liberal.

La desilusión frente a los beneficios sociales que la ciencia había prometido por la industrialización, juegan como factor para cuestionar el dogma cientificista y racionalista.

⁸ Tesis XI. Tesis sobre Feuerbach.

Las crisis morales, éticas, culturales y en general humanas de las civilizaciones modernas no se podían explicar desde los referentes tradicionales de la ciencia.

Es aquí donde este enfoque trasciende al fenomenológico-hermenéutico, pues problematiza la idea de que la realidad existe únicamente por medio del espíritu y la comprensión del sujeto; se introduce la dialéctica y el materialismo histórico marxistas para evidenciar que las condiciones materiales en relación dialéctica con el espíritu del individuo, son los que le dan la atribución de *autorrealización histórica*.

En este sentido, la concepción del sujeto desde este enfoque es radicalmente distinta a la de otras, retomado del marxismo; la teoría crítica le da al sujeto la atribución de *la autorrealización histórica*; es decir, que el sujeto como ente social depende de su papel activo -y no contemplativo- en la historia para forjar su lugar en el mundo. Esta noción se sitúa en contraposición total a la noción de sujeto con “conciencia servil” que “consiste, exactamente en que las masas reclaman obstinadamente la ideología mediante la cual se las esclaviza” (Horkheimer y Adorno citados por Entel, 1999, p.122).

La concepción del sujeto desde este enfoque epistemológico rompe con las nociones de los dos enfoques anteriores. El sujeto deja de ser un contemplador del mundo como es entendido desde el enfoque empírico-analítico y deja de ser intérprete y parte de la realidad, desde el enfoque crítico el sujeto no sólo es parte de ésta, sino que además la construye y la transforma.

La Escuela de Frankfurt pone en el centro la preocupación de articular una teoría crítica que no sólo anuncie, -sino que paralelamente- denuncie y se comprometa con la transformación de las estructuras y mecanismos que obligan a los sujetos a adoptar una postura irreflexiva y expectante frente a los procesos de constitución de la vida social.

Dicha corriente, tuvo como propósito interpretar y reconstruir la teoría marxista. “Se definió en oposición a la teoría tradicional. Esta [...] representa[ba] el tipo de teorización científicista guiada por los ideales de las ciencias naturales modernas y su prerrogativa de investigaciones 'libres de valoración’” (Frankenberg, 2011, p. 68); ésta es una de las principales oposiciones originales de la teoría crítica marxista frankfurtiana. Se parte del

principio fundamental de que los objetos observados y los sujetos que los observan están constituidos socialmente, es decir, que su interpretación y análisis deben estar basados en su contexto histórico social, desde su posición en el mundo y desde su postura a partir de ello. Afirmar que existe una postura implica que existe una dimensión política y valores e intereses que la sustentan; así entonces, es que la pretendida neutralidad de la ciencia tradicional se problematiza y se pone en crisis a partir de este fundamento. Los fenómenos, las estructuras sociales y las instituciones son construcciones histórico-sociales, creadas con un propósito, a partir de una intencionalidad y enmarcadas en una postura ideológica, por ello es que se retoma la filosofía materialista de la historia o materialismo histórico.

A través del materialismo histórico, la crítica asume la tarea de desnaturalizar y desmontar la normalización de lo que se ha presentado como natural pero que no lo es, y la importancia de hacer evidente este falso estado tiene que ver con la susceptibilidad de las condiciones no naturales a ser transformadas. Aquello que se construyó socio-históricamente puede ser transformado ya que no siempre ha sido como es, contrario a lo natural que no se puede cambiar porque está dado y es así, las construcciones sociales y culturales pueden ser transformadas cuando pierden su caducidad. Lo que “es” no debería ser así y “podría ser diferente”.

Como se ha visto, uno de los ejes vertebrales que sostienen este enfoque, es la historicidad y Walter Benjamin hace una crítica a las nociones de la historia como progreso y como una cuestión lineal que se desarrolla en una sola dirección, inspirado por una pintura llamada *El Ángel de la Historia*. Es la tempestad de nuestro pasado lo que nos lanza irremediabilmente al desastre de nuestro futuro sin que podamos evitarlo, a menos que mirando el pasado y de espaldas, caminando al futuro emprendamos el camino. No sabemos bien, no vemos bien por dónde caminaremos pero así tendremos claro por dónde sí lo hemos hecho.

En esta noción de la Historia está presente la dialéctica, la relación inquebrantable del pasado y del futuro. No se supera el pasado olvidándolo y mirando hacia el futuro, pues es en el pasado donde encontramos nuestro futuro.

Teniendo “sobre la mesa” los elementos característicos del enfoque crítico, se elaborarán en los párrafos siguientes, algunas consideraciones acerca de la fortaleza de la objetividad de este enfoque. Se toca el concepto de objetividad entendiéndolo como la amplitud de elementos de los que se sirve el enfoque crítico para la construcción de conocimientos que logren capturar la radiografía más fidedigna de la realidad.

“Lo que puede ser calificado de objetividad científica radica única y exclusivamente en la tradición crítica, esa tradición que a pesar de todas las resistencias permite a menudo criticar un dogma dominante” (Mardones y Ursua, 1994, p. 107), pues desde el enfoque crítico los dogmas son imposibles de sostener.

Contrario a las posturas que ponen en el altar la objetividad neutral y colocan en la basura todas las subjetividades, el enfoque crítico reivindica la subjetividad como parte misma de la verdadera objetividad científica. “El científico objetivo y <<libre de valores>> no es el científico ideal. Sin pasión la cosa no marcha, ni siquiera en la ciencia pura” (Mardones y Ursua, 1994, p. 108).

Lo que como críticos de una teoría se intenta mostrar es, por supuesto, que su aspiración a la verdad no es justificada, es falsa. (Mardones y Ursua, 1994)

En todo caso, estas consideraciones generan la aparición de acciones de rechazo, representadas en las posiciones de Kuhn, Feyerabend y la llamada ‘Escuela de Frankfurt’, las cuales pueden ser organizadas bajo un enfoque sociohistoricista; allí se postula la dependencia del conocimiento científico de los patrones sociales y culturales del momento, por lo que en consecuencia, puede haber metodologías, criterios de demarcación, interpretaciones, explicaciones, ideales de organización y estructuración, todos ellos en función de lo que el aquí y el ahora dictamine. La tesis de Kuhn, acerca de que la ciencia progresa a través de las crisis o rupturas que se suceden como producto del surgimiento de nuevos paradigmas que funcionan adecuadamente para explicar el hecho correspondiente, reivindica a la sociología de la ciencia en el tratamiento epistemológico, a la vez que advierte de la sensibilidad del conocimiento a las influencias sociales y psicológicas del contexto (Rivero, 2000, p. 75).

Una de las principales características del enfoque crítico, que lo diferencian de los demás, es que se sitúa en un contexto social e histórico. Este enfoque fundamenta la

construcción de sus conocimientos con base en el contexto situacional. A partir de este principio nacen posturas como las de Feyerabend que en su obra *Contra el Método*

exhibe, quizás, la posición más radical dentro de la tendencia sociohistoricista al sostener el anarquismo epistemológico dadas las circunstancias variables que afectan la producción del conocimiento científico; la particularidad del momento sociohistórico que enmarca un hecho hace imposible definir regularidades teóricas o metodológicas invariables y válidas a través del tiempo (Rivero, 2000, p. 77).

El propio carácter situacional y contextual de este enfoque epistemológico, no permite dogmatismos, pues como se recalca en la cita anterior, la particularidad del momento sociohistórico en el que se encuentran los hechos y los sujetos, hace imposible la tarea de definir principios invariables que logren trascender su temporalidad, y es aún menos probable, en el entendido de que la teoría crítica es una teoría social; por consiguiente, su “objeto” de estudio es la sociedad y ésta, es dinámica y cambiante.

Por tanto la teoría crítica es una teoría situada, comprometida con su tiempo, con su espacio, es decir, comprometida con su contexto. Pero que no se caiga en la trampa del posible relativismo porque esta teoría no lo es. En su dimensión política está guiada por ideales de una sociedad más justa, más democrática y menos desigual. El arraigo que tiene en estos ideales, es, y será, la brújula que oriente la capacidad de discernir y denunciar, las contradicciones y las desigualdades que se encarnan en el seno mismo de la sociedad, mientras éstas sigan existiendo.

Por lo anterior es que, desde el enfoque crítico, se cuestiona el papel de las instituciones, del sujeto y de las relaciones que entre éstos existen, para denunciar si se alojan hegemónicamente como generadoras de la desigualdad económica y política, y como medio de reforzamiento de la ideología dominante.

Para cerrar este apartado se abordará el que puede ser el más importante de los conceptos característicos del enfoque crítico, la *praxis*. El concepto de *praxis* cobra relevancia al ser el punto de interconexión entre el sujeto en su condición de protagonista y la acción transformativa ligada a la teoría.

Praxis es una acción reflexionada y dirigida hacia la transformación estructural del orden establecido. En este concepto, la acción y la reflexión se encuentran en una relación dialéctica en la que una no predomina sobre la otra. La teoría como reflexión y la práctica como la acción, convergen en un espacio social enmarcado en un tiempo histórico en el que existe un orden hegemónico establecido; la *praxis* es el medio epistemológico que, desde el enfoque crítico, posibilita discernir las contradicciones que nacen en las estructuras más arraigadas del mundo social para denunciarlas y potenciar su transformación a través de la acción implícitamente política.

Retomando las ideas de Sánchez Vázquez (2003) sobre este concepto, se afirma que la *praxis* es un proyecto político de transformación de la realidad social a partir de una crítica radical de lo existente, basándose a su vez, ambos aspectos, en un conocimiento de la realidad que se pretende transformar; quienes pueden llevar a cabo este proyecto de transformación son los sujetos en su condición de autorrealización histórica. Por eso, “la *praxis* es el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social” (Grundy, 1998, p.158).

La *praxis* no consiste en una acción que mantenga la situación tal como está; se trata de una acción que modifica el mundo tanto como nuestra comprensión de ese mundo en aras, ya no de lo "establecido" (enfoque E-A), ni de una construcción moralista del "bien" (enfoque F-H); sino de la enunciación, denuncia y transformación de la sociedad injusta, inequitativa y desigual en la que vivimos.

Hasta aquí se ha hecho un esfuerzo por presentar las características principales del enfoque epistemológico crítico; sin embargo, en este trabajo se ha decidido hacer un aporte al presente enfoque, con una perspectiva que lo fortalece en nuestro contexto actual.

3.1.1 El giro decolonial⁹

Cobra sentido incorporar en este apartado dedicado al enfoque crítico, lo que se ha nombrado como perspectiva decolonial, ya que ésta es una construcción de pensamiento crítico situado en la periferia del pensamiento canónico occidental, lo que incluye el pensamiento crítico de América Latina, además de las otras geografías del mundo.

Esta perspectiva ha sido elaborada, en un inicio, con base en los trabajos de una red de teóricos y pensadores latinoamericanos que ha sido nombrada: “Grupo modernidad/colonialidad”.¹⁰

Esta perspectiva cabe en un enfoque epistemológico crítico, pues parten de una metodología de corte marxista, una metodología heredada del materialismo histórico dialéctico. Por ello y por la riqueza del marco conceptual y categorial que han acuñado a partir del contexto histórico específico de la región latinoamericana, es que se hace pertinente esta incorporación al presente trabajo, en el que se hace un esfuerzo por construir teóricamente una mirada epistemológica de enfoques del *curriculum*.

Pero ¿Qué es el pensamiento decolonial?

El pensamiento decolonial es crítico de por sí, pero crítico en un sentido distinto del que le dio Immanuel Kant a la palabra y del que, en esa tradición, retomó Max Horkheimer a través del legado marxista. “Decolonial” es el concepto que toma el lugar, en otra genealogía de pensamiento [...], del concepto “crítico” en el pensamiento moderno de disenso en Europa (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 26).

Lo que se trata de expresar con la cita anterior es que el pensamiento decolonial, es un pensamiento crítico, pero un pensamiento crítico que se desarrolla fuera de la tradición crítica europea, es un pensamiento que se desmarca de esa cosmogonía y se construye a partir

⁹ En referencia al libro del mismo nombre editado por Santiago Castro-Gómez y por José Ramón Grosfoguel (2007): *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*.

¹⁰ La historia detallada de la consolidación de este grupo de investigadores se encuentra en el libro arriba referenciado.

de referentes históricos, políticos, culturales y económicos diferentes a los de la tradición crítica occidental.

El pensamiento decolonial es crítico del pensamiento canónico único, arremete contra la lógica filosófica de la modernidad que ha permeado las formas de vida a nivel global en forma imperialista, pues no se ha tenido en cuenta la diversidad epistémica y el pensamiento decolonial parte de esta diversidad. Según Walter D. Mignolo, “la decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 27).

Lo que hace el giro decolonial es, poner sobre la mesa una apertura a la libertad de pensamiento de formas de vida “otras”; al referir a “otras”, se hace en un sentido de tomar distancia del sistema global hegemónico que hoy predomina, que es un sistema que tuvo su génesis en el pensamiento de una región del mundo conocida como occidente. Este pensamiento regional se colocó como el pensamiento universal, es decir, que desde esa epistemología particular se podían pensar y resolver todos los problemas de las otras regiones del mundo, con esto es con lo que se confronta el pensamiento decolonial y desde las periferias de ese pensamiento centralizado, se desarrollan pensamientos críticos “otros”, economías otras, teorías políticas otras, etc.

Ese “otro mundo” que empecemos a imaginar ya no puede ser sólo liberal, cristiano o marxista, ni una mezcla de los tres que aseguraría que la burbuja moderno/colonial, capitalista e imperial triunfara.

Retomando a Aníbal Quijano, quien plantea que el pensamiento decolonial tiene como principio:

Una nueva comunicación *inter*-cultural, un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llame Europa occidental (Quijano, 1992, p. 447).

Es importante hacer la aclaración de que el pensamiento decolonial no aspira a ser un pensamiento fundamentalista antieuropeo, porque si no sería contradictorio, consistiría solamente en “voltear la tortilla” y fomentar un pensamiento colonizador pero desde el sur global. Lo que se denuncia es que es insostenible que una cosmovisión específica, de un grupo social particular (en este caso la Europa occidental) imponga su racionalidad, como una racionalidad universal por encima de otras. El planteamiento vertebral de esta perspectiva epistémica es que el pensamiento occidental (europeo o norteamericano) debe entrar al diálogo epistémico como una más, como una racionalidad sin una jerarquía mayor como la que se le ha atribuido, ese pensamiento puede entrar al debate y al diálogo con otros tipos de pensamiento crítico, pero no como el que delimite o instale los cánones de pensamiento para el resto del mundo.

Aquí vamos a adentrarnos más profundamente en la construcción teórica que sostiene las afirmaciones que se han venido haciendo en los párrafos anteriores, para lo cual nos serviremos del trabajo que ha hecho el sociólogo puertorriqueño, José Ramón Grosfoguel, quien propone una mirada histórica de lo que llama “la configuración del sistema mundo”, es decir, cómo se ha configurado el mundo que hoy conocemos, a través de la historia.

Grosfoguel afirma que las civilizaciones modernas sólo pueden ser concebidas a partir del suceso de cuatro grandes genocidios/epistemicidios en el siglo XVI. Sostiene que la epistemología privilegiada actualmente (moderna/colonial), o sea la forma en que pensamos y concebimos el mundo, así como, el modo en la que se construye el conocimiento, está directamente relacionada con estos cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI (Grosfoguel, 2013).

El proyecto modernidad/colonialidad, parte del supuesto de que la modernidad inició en el siglo XVI pues no puede existir la modernidad sin la colonialidad que comienza en 1492, la modernidad y la colonialidad son mutuamente constitutivas, pues no podría hablarse de modernidad sin los procesos de dominación y explotación sobre los países periféricos, así como tampoco sería posible la existencia de las grandes potencias internacionales sin la esclavización de una gran parte de la humanidad en esos siglos.

Este cambio de posición histórica del pensamiento moderno tiene implicaciones teóricas al quitar como punto de partida del pensamiento moderno al filósofo Descartes. Este filósofo deja fuera de su trabajo siglos de historia colonial que lo precedieron. Esto tiene implicaciones epistemológicas y una de ellas es que si la modernidad y la colonialidad son inseparables uno de los campos a descolonizar es precisamente el epistemológico, ya que la tradición de pensamiento moderna es una tradición epistémicamente racista y sexista al mismo tiempo, pues es una tradición de hombres occidentales que inferiorizan y descalifican todas las otras tradiciones de pensamiento del mundo “no occidental” y además inferiorizan todo el conocimiento proveniente de las mujeres (occidentales y no occidentales). Para dar sentido a esta afirmación, se ahondará en la historia colonial.

Existen cuatro sucesos que marcaron históricamente la epistemología moderna de la que hoy se sostienen la mayoría de las ciencias sociales y las humanidades y, desde la cual, se construyen los currícula oficiales de los sistemas educativos nacionales.

Estos cuatro sucesos son:

- 1) El genocidio/epistemicidio contra los musulmanes y los judíos en la conquista de Al-Andalus en nombre de la «pureza de sangre»;
- 2) El genocidio/epistemicidio en contra de los pueblos indígenas, primero en el continente americano y luego los aborígenes en Asia;
- 3) genocidio/epistemicidio contra los africanos con el comercio de cautivos y su esclavización en el continente americano y
- 4) el genocidio/epistemicidio contra las mujeres que practicaban y transmitían el conocimiento indo-europeo en Europa, quienes fueron quemadas vivas acusadas de brujas.

Esos cuatro genocidios/epistemicidios se analizan con mucha frecuencia de manera fragmentada, separados unos de otros. El intento aquí es verlos interconectados, interrelacionados entre sí, y como partes constitutivas de las estructuras epistémicas del «sistema-mundo capitalista/ patriarcal occidentalocéntrico/cristianocéntrico moderno/colonial» (Grosfoguel, 2011) creado a partir de la expansión colonial europea en 1492 (Grosfoguel, 2013, p. 39).

Se recupera la categoría de «epistemicidio» de Boaventura de Sousa Santos (2010), pues en estos cuatro procesos de dominación imperialista, una constante fue la destrucción de conocimientos ligada a la destrucción de personas, ya fuera destruyendo las bibliotecas en el primer caso, la destrucción de códices y templos en la conquista de las américas, la cristianización y la negación de la cultura africana como tal en los procesos de esclavización y comercio de negros y, en el caso de las mujeres que tenían una tradición oral de transmisión de saberes ancestrales, al ser quemadas vivas se quemaban sus conocimientos junto con ellas.

Es a partir de estos cuatro grandes genocidios/epistemicidios, que se construye el privilegio epistémico de hombres occidentales de cinco países y se legitima la inferioridad epistémica y racial del hombre no occidental y las mujeres de todo el mundo, occidentales y no occidentales. El tema de la inferiorización racial y sexista comienza por ser epistémica, todo argumento de inferioridad epistemológica durante el siglo XVI, es atravesado transversalmente por el uso, o no, de la razón.

Se legitima la inferioridad del otro, en tanto su irracionalidad es “comprobada”, es decir, cuando se piensa con una racionalidad diferente a la del colonizador. A esta estructura epistémica Grosfoguel (2013) la llama: racismo/sexismo epistemológico.

Lo llama racismo porque en esta estructura de pensamiento occidental se inferioriza el pensamiento y el conocimiento de los hombres de todos los pueblos del mundo, incluso al interior de lo que conocemos o entendemos como “el occidente” también se inferioriza el pensamiento de hombres y mujeres del sur de Europa.

Y es sexista porque se inferioriza el pensamiento y el conocimiento de todas las mujeres del mundo, occidentales y no occidentales, del sur global y del norte global también.¹¹

¹¹ «Norte global» y «sur global» retomados del pensamiento de Boaventura de Sousa Santos en: Santos, Boaventura de Sousa, (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce-Extensión Universitaria. Universidad de la República.

Es por esto que toma tanta relevancia hacer el recuento histórico de estos sucesos que permiten observar, que lo que está en el centro del conocimiento universal detentado por las instituciones educativas oficiales en América Latina y particularmente en México, en realidad es un provincialismo disfrazado de universalismo, es decir que, el conocimiento de las distintas disciplinas sociales y humanas que se revisten con el atributo de conocimiento universal, el caso de “la sociología”, “la filosofía”, “la historia”, o “la pedagogía” entre ellas, en realidad es un conocimiento provincial elaborado por hombres de cinco países, que suman el 12% de la población mundial y que además se reduce a la mitad porque no están incluidas las mujeres, es decir, el 6% de la población mundial establece los referentes de pensamiento acreditado a nivel mundial, incluidas preferentemente las universidades en este proceso, pues es al interior de éstas que se genera “el conocimiento”.

Y resulta más grave si pensamos que estos hombres, y su conocimiento, responden y son apelados por situaciones específicas condicionadas por temporalidades exclusivas y contextos particulares, que no permiten dar cuenta de la realidad que viven los hombres y mujeres del otro 94% de la población mundial, sin embargo su privilegio epistémico es enorme.

Ahora echemos un ojo más detallado a la historia de los cuatro grandes genocidios/epistemicidios del siglo XVI que, según Grosfoguel, constituyen los fundamentos de nuestras formas de pensamiento actuales, pues éstas, tienen historia, no son naturales ni están dadas, es decir, no siempre fueron como son hoy y por ello son susceptibles de ser transformadas.

El primero de los cuatro es -la conquista de Al-Andalus-, en donde se produjo un genocidio/epistemicidio contra los pueblos musulmanes y judíos que en aquel entonces se encontraban en este territorio que hoy es parte del sur de España, se llama epistemicidio porque entre los métodos de dominación y conquista que se usaron contra ellos, incluían la destrucción de su cultura y sus conocimientos, manifestado en el hecho de haber quemado sus bibliotecas, entre ellas la de Córdoba, que era una de las más grandes del territorio europeo de aquel entonces.

Otro método era el de la encomienda que no sólo implicaba obligar a realizar trabajos a los conquistados, sino que el encomendero tenía la tarea de vigilar a los cristianos convertidos, es decir, que los cristianos conversos no retomaran prácticas de sus religiones anteriores, destruyendo con ello su religión y su cultura.

El segundo gran genocidio/epistemicidio se lleva a cabo en 1492 con la llegada de Colón a las Américas cuando se gesta la colonización y la llamada conquista. Los mismos métodos empleados en la conquista de Al-Andalus son exportados a América y empleados con los indígenas. Se queman los códices y los templos así como se quemaron las bibliotecas en Europa; se cristianiza a los “indios” y se exporta también a este territorio la encomienda.

Es también en América donde se lleva a cabo otro genocidio/epistemicidio con el secuestro de pueblos africanos enteros, extraídos para ser esclavos en los trabajos de la conquista, inferiorizados racialmente por su “carencia de alma”, eran explotados y remplazados como objetos. No importó nunca si tenían cultura, creencias, pensamientos, sentimientos, etc. Fueron inferiorizados a la categoría de no-humanos y con ello fue negada su existencia, su posibilidad de ser. Cabe señalar que posteriormente “En el siglo XVIII muchos intelectuales de la Ilustración condenaron la esclavitud, pero ninguno de ellos dejó de pensar que el negro africano era un ser humano inferior” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 33), con lo que se fortalecía el racismo epistémico que se procura ilustrar en este párrafo.

Como breve mención, recordemos que en América se dio un debate entre Bartolomé De Las Casas y Ginés Sepúlveda, en el que la discusión se centraba en torno a si el indígena tenía alma o si era una bestia. Uno de los argumentos en contra de la humanidad de los indígenas, era que carecían del sentido y noción de propiedad privada, un argumento capitalista de la época, que sirvió para inferiorizar formas de producción no capitalistas.

En el mismo siglo (XVI), hay otro genocidio/epistemicidio importante que es el asesinato de millones de mujeres indígenas europeas acusadas de brujas, que transmitían conocimientos ancestrales, por medio de la tradición oral, de una generación a otra. Esos conocimientos, pero sobre todo esas mujeres, fueron quemadas vivas. Esas prácticas

genocidas no eran muy distintas a las del territorio de las colonias que hoy conocemos como el continente americano, pues fueron inventadas por la inquisición, y estas mujeres representaban una amenaza para la nueva conformación social preferentemente católica pues sus conocimientos rompían los cimientos sobre los que se sostenía la iglesia y la nueva sociedad global capitalista.

Es importante retomar esto, debido a que son procesos históricos que dieron lugar, dice Grosfoguel (2013), a la construcción de dos estructuras que serán fundamentales para los siguientes 500 años: la primera es la estructura racial de inferiorización de los pueblos en todos los niveles y la segunda, la inferiorización de todas las mujeres del mundo sin importar de dónde vengan, esto da pie a una estructura patriarcal y racial.

Retomando a Enrique Dussel, Grosfoguel (2013) hace un planteamiento crítico de la filosofía de principios del siglo XVII pues con base en estos procesos de conformación del sistema mundo, René Descartes dice: “Yo pienso, luego existo”.

De manera sintética se puede decir que ese –Yo- del filósofo, está fundamentado en una epistemología sexista/racial influenciada inevitablemente por los genocidios/epistemicidios del siglo XVI, pues ese –Yo- no podía ser un musulmán, ni un judío, ni un africano, ni un indígena y tampoco una mujer, por lo tanto, solo podía ser pensado como un hombre blanco europeo.

Lo anterior nunca se dijo de manera explícita porque estaba incrustado en el “sentido común” de esos años, pero ese –Yo- era un hombre occidental.

Sin embargo aquí queda una pregunta aún por resolver, ¿Cómo pasó el privilegio epistémico de la España de tradición imperialista al poder de cinco países que son Italia, Francia, Alemania, Inglaterra y los EE.UU.?, ¿dónde quedó España? Para responder esta pregunta volveré a citar a Grosfoguel pues plantea que:

El centro del sistema-mundo pasó de la Península Ibérica a la Europa noroccidental a mediados del siglo XVII, después de la guerra de los treinta años donde los holandeses derrotaron a la Armada Española. El privilegio epistémico pasó junto con el poder sistémico de los imperios desde la Península Ibérica hacia los imperios europeos noroccidentales. La visión antropológica racista de Kant en el siglo XVIII [...] ponía

las montañas de los Pirineos como una línea divisoria al interior de Europa para definir la racionalidad y la irracionalidad (Grosfoguel, 2013, p. 52).

Es decir, Kant dijo que la razón se encuentra al norte de los Pirineos, una sierra montañosa que separa el territorio francés del territorio español, en donde Francia queda al norte y España al sur. Esto permitió que Kant aplicara a España, durante el siglo XVIII, las mismas opiniones racistas que fueran aplicadas al resto del mundo por los españoles durante el siglo XVI en los genocidios/epistemicidios; los términos que España utilizó para inferiorizar a los no occidentales luego fueron usados en su contra por los occidentales del norte.

Ese –YO- de Descartes (“yo pienso, luego existo”) sufrió un cambio cuando Kant dice que la razón está al norte de Los Pirineos, inferiorizando así a los países del sur de Europa, España y Portugal incluidos, por ello estos y otros países casi no aparecen en la construcción de este privilegio epistémico del norte europeo (Grosfoguel, 2013).

Con base en el brevísimo recuento histórico anterior, es posible afirmar que las estructuras sociales y las instituciones en la actualidad, incluyendo las educativas, así como sus elementos constitutivos, incluido el *curriculum*, están montados sobre estas bases epistémicas racistas/sexistas que son alineaciones del pensamiento que cimienta a la educación oficial de nuestros días.

Es importante hacer énfasis en que el modelo de la universidad kantiana-humboldtiana que se crea en el siglo XVIII ya tiene incrustada en sí toda esta historia y antecedentes epistémicos racistas/sexistas del siglo XVI y XVII, que desde su inicio componen un canon epistémico a ese modelo de universidad, y que hacia el siglo XIX y XX ese es el modelo que se va a seguir como modelo de universidad a nivel global.

Todo lo anterior es una historia, digamos “oculta”, o que no se hace evidente, pues pareciera que la universidad, o el modelo de universidad que conocemos hoy en día fue pensada en un plano a-histórico, apolítico, descontextualizado, objetivo, neutral y aséptico, pero en realidad esto ha sido resultado de procesos históricos tan lentos e imperceptibles que hoy “Se considera funcionamiento normal que sólo hombres occidentales de cinco países constituyan el canon de pensamiento en todas las disciplinas académicas de la universidad

occidentalizada. No hay escándalo en ello, porque son un resultado de las estructuras de conocimiento racistas/sexistas epistémicas normalizadas del mundo moderno/colonial” (Grosfoguel, 2013, p. 52).

Lo más importante de incluir esta perspectiva al presente trabajo, es que el conocimiento que se ha distribuido a través de la escuela como una institución del Estado moderno, se nos ha presentado como universal cuando en realidad es un conocimiento provincial; sí es cierto que es importante conocerlo, y conocer el pensamiento crítico de los hombres de estos cinco países, pero es igual de legítimo el conocimiento construido y el pensamiento crítico en el resto del mundo.

Para ir dando un cierre a este apartado, se recalcan las características básicas que conforman el pensamiento decolonial que serán tomadas en consideración para el desarrollo del siguiente apartado que versa en torno al enfoque crítico del *curriculum*.

El pensamiento decolonial es el de las variadas oposiciones planetarias al pensamiento único tanto el que justifica la colonialidad, desde Sepúlveda a Huntington, como el que condena la colonialidad (Las Casas) o la explotación del obrero en Europa (Marx). Esto es: todo el planeta, a excepción de Europa occidental y Estados Unidos, tiene un factor en común: lidiar con la invasión, diplomática o guerrera, beneficiosa o desastrosa, de Europa occidental y Estados Unidos. A la vez, Europa occidental y Estados Unidos tienen algo en común: una historia de quinientos años de invasión, diplomática o armada, en el resto del mundo (Gómez-Castro y Grosfoguel, 2007, p. 33).

El horizonte es dismantelar las relaciones de poder que estos procesos han cimentado, entre personas, entre países, sociedades y civilizaciones en pro de la construcción de un mundo más justo, con igualdad participativa en una democracia radical que rompa las convenciones liberales del término y sea más horizontal.

Que se desarticule el privilegio epistémico y que entren en el debate global de pensamiento crítico, todos los pensamientos en igualdad de condiciones, sin perder de vista que debe ser un debate serio y no una cuestión relativista en la que todo cabe. Ese debate en igualdad de circunstancias implicará un diálogo político, y a su vez una lucha política que como dice Zizek (2010): “La verdadera lucha política [...], no consiste en una discusión

racional entre intereses múltiples, sino que es la lucha paralela por conseguir hacer oír la propia voz y que sea reconocida como la voz de un interlocutor legítimo” (p. 27).

Por ello es que esta perspectiva trasciende la visión individualista, “la genealogía del pensamiento decolonial es planetaria y no se limita a individuos, sino que se incorpora en movimientos sociales” (Gómez-Castro y Grosfoguel, 2007, p. 34), en luchas que se desmarcan de la colonización del pensamiento y en la *praxis* posibilita la construcción de otro mundo, ya no se pretende reformar el sistema actual o reencarnar viejas glorias del pensamiento crítico tradicional, se habla desde otras coordenadas con referentes y posibilidades “otras”.

Al terreno de lo educativo este pensamiento es muy refrescante, pues se ha venido desarrollando un proceso que Pinto (2008) explica como:

Un fenómeno epistemológico reciente, que comienza a generalizarse en el mundo intelectual de las ciencias sociales latinoamericanas, en general y, también, en la educación, es el uso de referentes conceptuales teóricos, principalmente provenientes de Europa y de Norteamérica, que anteponen el prefijo “post” (postmodernismo, postestructuralismo, postcolonialismo, etc.) y “neo” (neomarxismo, neopositivismo, neonacionalismo, neoconstructivismo, etc.), a la corriente de pensamiento que desean diferenciar, con respecto a su tradición clásica. Conjuntamente, todos ellos, ponen en cuestión, también, el planteamiento y la vigencia de la “teoría crítica” como explicación estructural de lo que sucede en la realidad social, cultural y política de América Latina. Entre otros aspectos, estas posiciones “post” y “neos” adoptan un carácter de perplejidad, duda y rechazo ante la denuncia que viene realizando la teoría crítica, desde hace más de cuatro décadas, sobre el ocultamiento de la realidad (material y cultural a la vez) que conlleva las acciones reformistas del Estado, pragmáticas y funcionalistas al sistema capitalista mundial. (p. 17)

El pensamiento decolonial le da un vuelco a estas posturas “post” y “neos” para revitalizar la crítica y reivindicarla.

Muchas veces se asumen como propios los planteamientos y problemáticas del extranjero y poco se miran las propias. Parece que “los timbales que nos tocan desde el centro hegemónico de turno, nos hacen perder nuestra orientación de identidad y problemática regional propia” (Pinto, 2008, p.19).

Parece que adoptamos un complejo de inferioridad teórica y buscamos la legitimidad de nuestros conocimientos frente a los grandes centros epistémicos que sitúan los cánones de pensamiento desde hace muchos años. Pero habrá que comenzar a preguntarnos ¿qué se está haciendo desde nuestras geografías? Y tomar los diversos referentes en búsqueda de una epistemología propia que nos permita salir de la crisis de violencia, despojo, explotación, desaparición y desigualdades sociales que hoy nos hieren tanto.

3.2 *Curriculum* a partir del enfoque crítico

A continuación se hará una construcción conceptual de lo que se concibe como *curriculum*, desde el enfoque epistemológico crítico. Encontraremos en las líneas de este apartado una caracterización del *curriculum* partiendo de los principios teóricos del enfoque crítico llevados al campo curricular, a la educación y a la pedagogía.

Para poder conocer el enfoque curricular crítico, será necesario repasar, algunas categorías que son retomadas de la *pedagogía crítica*.

Pedagogía crítica

La *pedagogía crítica* es una corriente que construye su trabajo con base en los postulados de la teoría crítica y el marxismo. El más reconocido representante de esta corriente es el educador brasileño Paulo Freire; a partir de su extensa obra, comenzaron a surgir estudios que retomaban los principios de la teología de la liberación, del marxismo y de la teoría crítica en el campo educativo.

Autores como Peter McLaren, Henry Giroux, Michael Apple, Jurjo Torres, entre muchos otros que representan a la *pedagogía crítica*, siguieron los estudios en el campo pedagógico a partir del enfoque crítico.

Los autores críticos conciben a la educación como históricamente localizada, de naturaleza social, política y problemática, cuyo propósito es de carácter emancipatorio, valorando a los individuos como colectivamente responsables de producir y transformar las formas de vida y orden social existentes a través de su acción en la historia (Díaz Barriga y García, 2014, p. 352).

En la cita anterior resaltan dos elementos importantes que esta corriente de la pedagogía heredó de los frankfurtianos, la naturaleza política de la educación y el carácter de *lo situado*. Comencemos por éste último.

Curriculum Situado

No puede conformarse la pedagogía crítica con situar únicamente la experiencia del estudiante en una situación particular de aprendizaje si ésta es descontextualizada, desligada de su contexto histórico, político, económico y social.

La solvencia de una situación de aprendizaje enfocada en el interés del estudiante, no es suficiente para afirmar que existe un interés emancipador, ya que no es motivado por la develación de las relaciones imperceptibles que le oprimen.

El carácter de lo situado del enfoque crítico de la pedagogía, no sería exactamente lo mismo que *la situación particular* que desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico se toma en cuenta, ya que el carácter de lo situado, tiene que ver más con el contexto histórico y social que rodea tal situación particular.

por ese término entiendo que, en la medida de lo posible, necesitamos poner el conocimiento que enseñamos, las relaciones sociales que dominan las aulas, la escuela en cuanto que mecanismo de distribución y conservación económica y cultural y, finalmente, a nosotros en cuanto que personas que trabajamos en esas instituciones, en el contexto en el que todos esos elementos residen (Apple, 2008, p. 14)

Toda situación con intensión educativa, está enmarcada en un contexto específico que influye y condiciona con fuerza los procesos educativos que en él se encuentran. Este contexto de ningún modo puede estar disociado de las dinámicas sociales y culturales de la que son parte los sujetos partícipes del *curriculum*.

Por lo anterior es relevante tener en cuenta esta característica del enfoque crítico al momento de pensar en el *curriculum* como *praxis*.

Praxis

Repasemos rápidamente. El lugar de la *praxis*, en el mundo, es el de la interacción: el mundo social y cultural, siendo una forma de interacción con seres humanos y no sobre otros seres humanos.

El mundo de la *praxis* es el mundo construido, no el natural, el mundo que supone un proceso de construcción de significados pero se reconoce que éste, se construye socialmente por lo que no es absoluto. Cabe señalar que con lo anterior no quiero decir que ambos mundos estén devinculados entrañablemente.

Es necesario recordar que la *praxis* es una acción reflexionada que transforma, no es una acción que mantenga o conserve el *status quo*. Es la acción que transforma el mundo social a la vez que transforma la forma en que comprendemos ese mundo.

Por tanto, la educación debe posibilitar esa transformación. Toda acción educativa debe estar guiada por ese principio. Desde esta perspectiva, el *curriculum* se concibe como un proyecto educativo que se emprende para contribuir a la transformación y la emancipación social, el *curriculum* es *praxis*.

Ideología

Para poder comprender el enfoque crítico del *curriculum* también es necesario considerar el concepto de *ideología*.

La ideología comprende las ideas que tienen cierta fuerza para determinar la forma de ver el mundo.

La ideología puede explicarse como “los reflejos manifiestos y latentes o codificados de los modos de producción material, valores ideológicos, relaciones de clase y estructuras del poder social —tanto político- económico como racial y sexual— sobre el estado de la conciencia de la gente en una situación histórica o socio-económica precisa” (Lazere por Apple, 2008, p. 11-2); es decir, la ideología es una estructura de valores, de formas de comprender y aprehender el mundo, es una estructura que sirve como plataforma para tomar decisiones y definir formas de comportamiento y acción frente a la realidad que lo demanda. Es una estructura que rige modos de vida.

Michael Apple (2008) la define como:

Los modos concretos por medio de los cuales los acuerdos estructurales predominantes (y, añadiría yo, alienantes) —es decir, los modos básicos por los que se organizan y controlan las instituciones, las gentes y los modos de producción, distribución y consumo— dominan la vida cultural. Esto incluye las prácticas cotidianas, como las escuelas, la enseñanza y los currículos que se encuentran en ellas (p. 12).

Esa estructura influye en las prácticas cotidianas, en la forma en que se configuran las instituciones y el modo en que los sujetos se relacionan entre sí y con el medio. Es a la vez un marco de referencias morales, políticas, culturales y epistemológicas.

La importancia de indagar en este concepto es porque la ideología va tomando su lugar como sentido común, lo que genera una condición de irreflexión sobre las prácticas y circunstancias que se incorporan e introyectan imperceptiblemente, para posteriormente naturalizarse.

“El problema, desde el punto de vista de Habermas, es que el poder deformador de la ideología es tal que las distinciones entre lo cultural y lo natural no se disciernen con facilidad. La trampa de la ideología consiste en hacer que lo cultural, en principio, susceptible de cambio, parezca natural y, por tanto, imposible de cambiar” (Grundy, 1998, p. 150).

Las acciones que se llevan a cabo bajo los límites de un código social y cultural determinado son imperceptibles cuando se normalizan, esto les da mayor fuerza. Aunque no se trata de una cuestión conspiracioncita en la que exista un grupo de individuos planeando

la dominación de las sociedades por medio de la ideología, sí existe un marcado relieve de los intereses de algunos sectores particulares de la sociedad.

Cuando se acepta irreflexivamente un conjunto concreto de significados que enmascaran contradicciones, y cuando esos significados son congruentes con los intereses de la clase o grupo dominante, está actuando la ideología. Es más, como la ideología opera <<saturando>> nuestra conciencia de forma que se halla inmersa en todos nuestros <<significados y prácticas>> (APPLE, 1979), la emancipación de la influencia dominante de la ideología puede resultar imposible si se plantea sólo a través de procesos de reflexión como los que caracterizan el interés práctico (Grundy, 1998, p. 155).

En la cita anterior resalta la noción de que la *ideología* es una saturación que se presenta en nuestros significados y nuestras prácticas cotidianas, y para poder sacudirse esa repleción que imposibilita mirar la posibilidad de significar el mundo de forma distinta, no es suficiente la reflexión sola, se requiere de una conciencia crítica que a través de la *praxis* cambie el mundo y la forma en que lo concibe. Para lograr emanciparse de la influencia dominante de la ideología, es necesario algo más que la pura reflexión o conocimiento de ésta; es necesaria la acción constante que transforme las prácticas que están influenciadas por su dominio, es necesaria la *praxis*.

La trampa de la ideología consiste en hacer que lo cultural, en principio, susceptible de cambio, parezca natural y, por tanto, imposible de cambiar. De este modo, las construcciones culturales se presentan como leyes naturales: es lógico que los negocios se organicen para que quienes invierten su capital, y no quienes invierten su trabajo, logren beneficios; el progreso es algo natural; como lo es que el día de la escuela secundaria comprenda ocho periodos de cuarenta y cinco minutos. Para comprender lo que este equívoco supone respecto al potencial de las personas para convertirse en agentes autónomos de la sociedad y a través de la educación, tenemos que examinar lo que el término <<ideología>> significa en este contexto (Grundy, 1998, p. 150).

En esta cita encontramos dos ejemplos de la forma en que la ideología puede naturalizar nuestras prácticas cotidianas fomentando un estado de irreflexión sobre las condiciones en las que nos encontramos y cómo éstas no son impuestas a través de la fuerza necesariamente, la ideología opera de forma más sutil y más contundente. Por ello la relevancia de conocer este concepto cuando hablamos de educación y *currículum* crítico, toda acción educativa emprendida hacia la transformación del mundo deberá tener presente a la ideología.

La crítica a la ideología da a los grupos la posibilidad de comprender que su opresión no depende sólo de una dominación por la fuerza. Con mayor frecuencia, la opresión depende de la dominación ideológica a través del significado hegemónico de estructuras que enmascaran las verdaderas relaciones de poder. El interés emancipador es un interés por la emancipación como realidad social, no en cuanto logro individual. (Grundy, 1998, p.159).

Hegemonía

El concepto de hegemonía está íntimamente ligado al de *ideología*. En palabras de Apple (2008) se encuentra una consistente definición que nos permite introducirnos en esta categoría.

La hegemonía supone la existencia de algo que es verdaderamente total, que no es meramente secundario o superestructural, como el sentido débil de la ideología, sino que se vive a tal profundidad, que satura la sociedad en tal medida y que, tal como lo dice Gramsci, constituye incluso el límite de lo lógico para la mayoría de las personas que se encuentran bajo su dominio, que se corresponde con la realidad de la experiencia social mucho más claramente que cualquier noción derivada de la fórmula de base y superestructura. Pues si la ideología fuera simplemente alguna abstracta idea impuesta, si nuestros hábitos, suposiciones e ideas culturales, políticos y sociales fueran simplemente el resultado de una manipulación específica, de una especie de formación manifiesta a la que se pudiera poner fin sin más, entonces la sociedad sería mucho más fácil de mover y cambiar de lo que lo ha sido, o es, en realidad. Esta noción de la hegemonía como elemento que satura profundamente la conciencia de una sociedad parece fundamental... Pone de relieve los hechos de la dominación (p. 15).

La cita anterior permite aclarar la relación que hay entre *hegemonía e ideología*. La *hegemonía* es la potencia que con mayor fuerza puede dominar unas estructuras ideológicas sobre otras, saturando la consciencia colectiva al grado de viabilizar consensos sociales sin la necesidad de que se delibere previamente acerca de ellos. Es una dominación ideológica no impuesta, sino “aceptada” e interiorizada por el grupo social en el que domina.

La hegemonía actúa

«Saturando» nuestra misma consciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos, y con el que interactuamos, y las interpretaciones lógicas que de él hacemos, se convierten en el mundo *tout court*, en el único mundo. Se deduce de ahí que la hegemonía no se refiere a los grupos de significados que

residen a un nivel abstracto en algún lugar de “la bóveda de nuestro cerebro”, sino que más bien se refiere a un conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son vividos. Necesita ser entendida en un nivel diferente al de la «mera opinión» o «manipulación» (Apple, 2008, p. 16).

La hegemonía da un sentido de realidad que se manifiesta en una estructura sistémica de prácticas y nociones del mundo y de las personas que lo habitan. Es un cuerpo de valores y significados que guían nuestras vidas en pensamiento y acción. Pero como explica el mismo Apple (2008), este no es un proceso de imposición (desde el exterior), sino un complejo proceso de incorporación “voluntario” e invisible, “si lo que aprendemos fuera simplemente una ideología impuesta, o sólo las prácticas y significados aislables de la clase dominante, o de una sección de la clase dominante que se impone sobre las otras, ocupando meramente la parte superior de nuestra mente, sería mucho más sencillo —y me alegraría— acabar con ello” (Apple, 2008, p.17).

La fuerza más grande con que opera la hegemonía, es “mediante el control del significado, mediante la «manipulación» de las propias categorías y modos de pensamiento que empleamos comúnmente” (Apple, 2008, p. 201).

Naturaleza política de la educación

Hasta este momento hemos visto que la pedagogía crítica concibe a la educación como histórica y socialmente situada, la educación debe traducirse en acciones que posibiliten la transformación social; es decir, la acción educativa como *praxis*. También se ha transitado rápidamente por los conceptos de ideología y hegemonía que son centrales para comprender la postura crítica de la pedagogía.

En todos estos elementos mencionados, hay un eje transversal, la naturaleza política de la educación. Se pone en crisis la supuesta neutralidad con que se ha revestido a la educación desde otros enfoques y se afirma abiertamente la *politicidad* de la educación. Todo proyecto educativo tiene un fin, una intención que sirve a un proyecto político que tiene implícita una ideología, que será igualmente promovida.

La postura crítica de la educación inserta su proyecto en un proyecto histórico, político y social que tiene como guías la justicia, la igualdad, la democracia radical, la horizontalidad y evidenciar las relaciones de dominación que se encarnan en el seno de la sociedad, para posibilitar su disolución. Esta pedagogía toma postura, a favor de lo anterior y en contra de todo aquel proyecto humano que acometa contra estos principios.

Para cerrar este apartado, cabe incluir una cita de Freire sobre la politicidad de la educación:

En verdad, hay una politicidad en la educación como hay una educabilidad en el acto político, sin que la politicidad de la educación y la educabilidad del acto político agoten la comprensión crítica de aquella y de ésta. No hay práctica educativa neutra ni práctica política por ella misma de ahí que el educador se tenga que preguntar a favor de qué y de quién se halla al servicio; por consiguiente contra qué y contra quién luchar en su posibilidad de lucha dentro del proceso de su práctica. (Freire en prólogo de Gutiérrez, 2008).

Como se asienta en la cita anterior, asumir la politicidad de la educación implica hacer una reflexión respecto a cuál es su finalidad, cuáles sus objetivos y sobre todo a quién beneficia y a quién perjudica. “La educación es contradicción, y por tanto, lucha por el sentido, los significados y por las relaciones de poder” (Giroux y McLaren, 1998, p. 47).

La pedagogía crítica asume todos aquellos proyectos político-pedagógicos, que ayuden a desnaturalizar, develar y transformar las relaciones sociales de dominación, así como los mecanismos estructurales que provocan el racismo, la discriminación, la explotación y toda forma de violencia.

Una vez que se ha revisado sintéticamente algunos elementos que el enfoque crítico curricular ha heredado de la pedagogía crítica, se ahondará en aquello que caracteriza al *curriculum* a partir del enfoque crítico.

Curriculum crítico

Es importante señalar que la teoría crítica en el campo curricular aparece como “una fuerte reacción a la teoría tecnicista, en tanto esta supone un soporte teórico y filosófico a la

sociedad empresarial, industrial y tecnológica para producir más y mejor, transformándose en el brazo derecho del capitalismo” (Díaz Barriga y García, 2014, p. 352).

Como se observa, ya hay explícita una postura política en este enfoque curricular, hay un contexto situacional ante el que se posiciona y cuestiona las relaciones que fomentan la permanencia y desarrollo del sistema hegemónico capitalista. El enfoque crítico curricular se ancla a los principios de la teoría crítica y a partir de éste, el *curriculum* es concebido como *praxis*, como aquella acción educativa crítica que aporta a desenmascarar las contradicciones que se han perpetuado en el núcleo más profundo de la sociedad.

La educación no [es] una empresa neutral, [ya] que, por la naturaleza misma de la institución, el educador se [ve] implicado en un acto político, [siendo] o no consciente de ello. [...] Los educadores no [pueden separar] plenamente su actividad educativa, de los acuerdos institucionales desigualmente responsables, ni de las formas de conciencia que dominan las economías industriales desarrolladas como la nuestra (Apple, 2008, p.11).

La actitud crítica necesaria en este enfoque curricular “no sólo consiste en adoptar una postura que cuestione negativamente la vida en genral, sino en un proceso de discernimiento, una de las formas más básica de crítica consiste en el discernimiento entre lo <<natural>> lo <<cultural>>” (Grundy, 1998, p. 145) y esta es una de las capacidades que se pretende impulsar.

Para comenzar a elaborar una conceptualización del *curriculum* desde este enfoque, se retoma a Paulo Freire quien dice que *curriculum* “nunca es ni un regalo ni una imposición... sino más bien la representación organizada, sistematizada y desarrollada para los individuos de las cosas sobre las que quieren saber más” (Grundy, 1998, p.144).

Si bien el enfoque fenomenológico-hermenéutico del *curriculum* contribuye a que la acción pedagógica se traduzca en aprendizaje pertinente y significativo para el estudiante; por ejemplo en la lectura y la escritura, en las que, como vimos antes, se centran en el interés del individuo, esta acción “no tiene por qué ser emancipadora, pues, aunque libera al alumno de la tiranía del texto [, del programa o de sus prescripciones], no se ocupa de la tiranía de las relaciones vividas” (Grundy, 1998, p.144). Aunque, desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico del *curriculum* los contenidos y los aprendizajes están enfocados en las

experiencias de los alumnos, existe una distinción importante con el enfoque crítico, ya que, aunque pertinente y significativo el aprendizaje, no revela las relaciones de poder ni las condiciones materiales en las que los actores del *curriculum* viven. Poco o nada se cuestiona la realidad histórico-social en la que se está inmerso y de la que se es partícipe.

Para elaborar una idea más consistente de lo que significa el *curriculum* desde este enfoque, se retoman las palabras de Rolando Pinto quien dice que debemos concebir el *curriculum*

No como un proceso exclusivo de transmisión de saberes eruditos, organizados en las asignaturas escolares clásicas, o disciplinas del saber fragmentado, sino que más bien, en una racionalidad más inclusiva, que tiene a integrar dentro del currículo escolar todas aquellas manifestaciones que tienen que ver con las propias características del individuo, de su contexto familiar y comunitario, o de aquellos ámbitos que tienen que ver con el desarrollo científico-técnico más amplio y más actualizado y que, de alguna manera, tienden a expresarse a través de los medios de comunicación masiva o de otras instancias culturales y sociales no escolares (Pinto, 2008, p. 24).

Todos estos elementos que el autor menciona, son parte del contexto en el que se inserta un proyecto educativo. A partir del enfoque crítico, todo aquel *curriculum* que pase por alto o niegue el condicionamiento que el contexto ejerce sobre éste, está destinado a promover la conservación de las condiciones de ese contexto.

Otro rasgo característico del *curriculum* a partir de este enfoque es el del papel que asumen los actores en la *praxis* curricular, “En esta forma de pedagogía crítica, a diferencia de los procesos pedagógicos tradicionales, [se] coloca el control del conocimiento (o sea, tanto la producción como la aplicación del saber) en el grupo de aprendizaje y no en otra parte” (Grundy, 1998, p.146). Esto tiene consecuencias en las concepciones de la labor docente, de estudiante y de evaluación que se desarrollan más adelante.

Desde la visión tecnicista, muchas veces se ha reducido el *curriculum* a la “planificación técnica de objetivos, a la determinación de un conjunto de asignaturas, al listado de temas o a situaciones de aprendizaje, sin dar cuenta de la complejidad política, ideológica y pedagógica que supone el quehacer curricular” (Díaz Barriga y García, 2014, p. 174); toda construcción curricular está cargada inevitablemente de una postura epistemológica, ideológica y política que incide directamente en la toma de decisiones

respecto de los saberes que se seleccionan, su estructuración, relaciones entre contenidos y las formas en que éstos se organizan.

el currículo debe poner de relieve las asunciones hegemónicas, que ignoran el funcionamiento real del poder en la vida cultural y social y que señalan la naturalidad de la aceptación, la bondad institucional y una visión positivista en la cual el conocimiento se separa de los actores humanos reales que lo crearon (Apple, 2008. p. 112).

Estudiante

Desde este enfoque curricular el estudiante no es concebido solamente “como <<receptor>> activo, en vez de pasivo, del saber, [como ocurre en el enfoque fenomenológico-hermenéutico,] sino como creador activo del mismo junto con el profesor” (Grundy, 1998, p. 142). “Desde la teoría crítica, el curriculum ha de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, investigativo, con el fin último de realizar un aporte al cambio social desde sus estructuras mismas, y cuyo ejercicio puede ser practicado en el aula” (Díaz Barriga y García, 2014, p. 216), pues de esta forma se construyen los escenarios en los que la participación de los estudiantes esté enfocada a incidir y transformar su realidad, hay aquí una noción de sujeto como participante y protagonista –no un espectador- de su situación.

En este sentido, al concebirse al estudiante como sujeto real, enmarcado en un contexto político, económico, social y cultural, entonces se concibe como un sujeto real, como un estudiante que deja de ser hipotético e ideal y el *curriculum* debe construirse a partir de ese sujeto. “La praxis tiene lugar en el mundo real, no en un hipotético. De este principio se deriva que la construcción del *curriculum* no puede divorciarse del acto de <<implementación>>. Si consideramos el *curriculum* como praxis social, no como producto, hemos de construirlo en situaciones de aprendizaje reales, no hipotéticas, y con estudiantes de verdad, no imaginarios” (Grundy, 1998, p. 161).

La educación no debe partir de un sujeto abstracto, concebido *a priori*, sino de un sujeto que esté encarnado en su propia realidad con todos los condicionamientos materiales de su existencia y categorías históricas que lo delimitan como ser humano. “Así cuando [se habla] de la mujer y del hombre, [se refiere] a seres históricos y no a unas abstracciones

ideales. [Se habla] de seres cuya conciencia está íntimamente ligada a su vida real y social” (Freire en Gutiérrez, 2008, p. 74).

Por tanto la noción del *curriculum* como una prescripción que puede prever los escenarios de aprendizaje en situaciones específicas que omite el marco contextual en el que están insertas, es insostenible desde esta perspectiva del *curriculum*. Éste es una negociación, una interacción educativa en la que únicamente los actores inmiscuidos pueden tomar parte de las decisiones.

No se trata de un libertinaje en el que los participantes hagan lo que deseen, sin importar lo que los compañeros del grupo de aprendizaje piensen. “La negociación del aprendizaje no supone que uno de los participantes carezca de responsabilidades respecto al otro, como tampoco supone prohibición alguna de la ruptura de las negociaciones” (Grundy, 1998, p.175). Y aquí se liga la evaluación como un elemento que no puede provenir únicamente del exterior.

Evaluación

En cuanto a la evaluación, desde este enfoque significará necesariamente la emancipación de la opresión de la evaluación externa de quienes realizan el trabajo pedagógico. “El lugar de control de los juicios acerca de la calidad y significación del trabajo radica en los participantes en la situación de aprendizaje y no en otra parte” (Grundy, 1998, p.176), entendiendo que tanto los estudiantes como los profesores son participantes del acto pedagógico.

Así, la evaluación no consiste en considerar sin más el trabajo de aprendizaje, sino que abarca una crítica de lo aprendido, así como de las interacciones que se producen en la situación de aprendizaje. En todo momento, los criterios para juzgar la calidad del aprendizaje se refieren al grado de autonomía e igualdad experimentado por los miembros del grupo de aprendizaje (Grundy, 1998, p.190).

Ahora bien, la pregunta inevitable es sobre los contenidos que deben estar incluidos, o no, en el *curriculum* crítico o cuál sería la forma de elegirlos. A partir de este enfoque no es posible hacer una prescripción y elección de contenidos que determine la organización y los procesos de aprendizaje. Los contenidos deben ser decididos conforme éstos respondan

a las necesidades de quienes participan de ellos y a la realidad que les apela. Es posible dar opciones y un marco de referencias a manera de propuestas, sin embargo, quiénes determinarán en última instancia qué sí y qué no aprender del proyecto propuesto, son los participantes del *curriculum* mediados por su contexto.

Así mismo respecto del conocimiento, de las materias, temas y problemas que se estudien tendrán que tener relación directa con el contexto socio-cultural de los trabajadores/as. Entendemos que no hay una separación entre la teoría y la práctica, así como no la hay entre las formas y los contenidos, pensamos que todo esto funciona integralmente. (Visotsky, 2012, p. 260).

Desde esta perspectiva no es posible pensar en elaborar modelos estructurados para el diseño del *curriculum*, pues “subyacen en algunos de sus planteamientos dos ideas básicas, la primera de que no es posible pensar en esquemas ideales generalizables frente a la diversidad y heterogeneidad de las situaciones educativas, y segundo, de que son los responsables del proceso educativo (profesores, alumnos, directivos, etc.) quienes deben encargarse de formular propuestas curriculares específicas, acordes con las condiciones y características del medio escolar que les corresponde vivir” (Abraham, 1993, citado en Díaz Barriga y García, 2014, p. 194).

En este enfoque curricular toda práctica educativa es a la vez una práctica política que sirve a la transformación de la sociedad para la construcción de un mundo más justo y libre, un mejor lugar para vivir. “Si nos proponemos alcanzar un hombre libre, justo y digno es porque sabemos que la mayoría de los hombres, en el día de hoy, no viven en la libertad, en la justicia y en la dignidad” (Gutiérrez, 2008, p.71).

“Una conciencia crítica reconoce que el potencial emancipador de la situación de enseñanza-aprendizaje está limitado por las prácticas que están al servicio de intereses distintos de los emancipadores” (Grundy, 1998, p. 183). El espacio curricular es un espacio de disputa política, en el que confluyen distintas fuerzas, algunas son mayores y otras más débiles, pero la posibilidad de transformación de ese espacio está en la no determinación del mismo, no es un espacio acabado e inmodificable, sino un espacio de plena construcción.

En un *curriculum* se incorporan los elementos culturales que se han considerado valiosos, esta consideración es la que sostienen los grupos dominantes de una

sociedad; sin embargo, en un curriculum se expresan, aunque ocupando diferentes espacios en los planos estructural-formal y procesal-práctico, los elementos culturales pertenecientes a otros grupos socioculturales que logran incorporarse en dichas síntesis” (De Alba, 1998, p4).

Y es justo en ese espacio perteneciente a “otros grupos socioculturales” donde se abre la gran posibilidad de disputa y democratización del *curriculum*.

Muchas de las características de la escuela como institución social, han sido conservadas desde su génesis misma, es importante destacar que la escuela moderna no siempre existió y que fue creada en un momento histórico específico en un contexto particular con condiciones concretas y que han regido su función social desde su nacimiento, conservando características ideológicas y epistemológicas que hoy en día podemos discernir con claridad.

Respecto al campo curricular, Manuel Silva Águila, profesor de la Universidad de Chile, en una entrevista hecha en octubre del 2011 y presentada por Abraham Magendzo, Mirtha Abraham y Sonia Levín considera que:

desde el ámbito epistemológico, el campo curricular instala sistemas de saberes, que constituyen esquemas de referencia para la comprensión de la realidad a partir de los cuales se seleccionan contenidos, a la vez que lo concibe como un campo práctico, que dialoga con el contexto sociocultural y que se encuentra influido por distintos grupos que presionan por incorporar contenidos al interior del curriculum (iglesias, partido políticos, sindicatos, asociaciones científicas, la masonería, entre otros) (Díaz Barriga y García, 2014, p. 178).

Oposición a los enfoques curriculares empírico-analítico y fenomenológico-hermenéutico

El tecnicismo produce un grave reduccionismo del sujeto eliminando o ignorando la complejidad de los seres humanos y las sociedades que conforman, y enaltece las técnicas, las formas y los métodos de tal modo que se convierten en un fin en sí mismo. Desde las perspectivas técnicas se invisibilizan elementos que las perspectivas críticas retoman para hacerlos visibles como elementos de análisis teóricos indispensables; como la dimensión política, económica, filosófica y psicológica; desde el método científico-natural estas

variantes no son medibles ni cuantificables, por lo tanto no son relevantes a esta racionalidad, pero desde la perspectiva crítica resultan insoslayables para el análisis crítico y la teorización curricular.

Dos de los principios constitutivos de las perspectivas técnicas del *curriculum* son: por un lado, la pretendida neutralidad ideológica y política con la que se reviste al conocimiento científico y por otro lado, el encumbramiento de la razón como una entidad superior e insuperable, la razón como el estado más elevado al que una civilización puede aspirar.

Este principio de supuesta neutralidad y de pretendida objetividad se trasladó al ámbito educativo y por supuesto al campo curricular, sin embargo, se ha demostrado desde los teoremas críticos marxistas y posestructuralistas, que esta pretendida neutralidad es una falacia.

En el campo curricular se puede dar cuenta de ello si miramos el proyecto político pedagógico hegemónico a la luz del pensamiento crítico, al contrastar la perspectiva técnica del *curriculum* con la teoría crítica, podemos develar las contradicciones que lo habitan.

En este sentido, se observa que el proyecto pedagógico que se manifiesta de forma sintética en programas y planes de estudio, invisibiliza que el *currículum* sirve a un proyecto político histórico y económico, y que la educación no es neutral.

Otro punto de contradicción es que, desde las perspectivas tecnicistas de la educación y del *curriculum*, se pretende prever y garantizar condiciones y escenarios de aprendizaje que se idean desde lo hipotético, se diseña un currículo desde ambientes no reales, por no decir irreales, fuera de los contextos específicos de cada grupo de aprendizaje y por lo tanto sin tomar en cuenta sus particularidades y las necesidades o potencialidades que desde cada entorno pueden surgir.

El enfoque crítico prepondera la condición situacional y la acción de pensar desde el contexto particular en el que se lleva a cabo la práctica. En el campo curricular, esto problematiza y pone en crisis el *curriculum* del enfoque empírico-analítico y su pretensión

de prever todas las posibles situaciones futuras, desde el diseño curricular prescriptivo. Con esto, se pone en cuestión la relación dicotómica y jerarquizante entre el diseñador y ejecutor del *curriculum* como tareas separadas por un lado, y por otro, pone en cuestión la autoridad y la pertinencia del papel de quienes diseñan y elaboran el *curriculum*.

En esta perspectiva se hace una clara división de la actividad intelectual y la actividad técnica, “el enfoque técnico del *curriculum* produce la separación entre el diseñador y el ejecutor” (Díaz Barriga y García, 2014, p.120), el trabajo intelectual y el trabajo manual no sólo se diferencian, sino que se independizan bajo el discurso de eficientar los procesos educativos, pero lo que es muy claro es que está presente la noción capitalista de la división del trabajo y esta tiene consecuencias.

¿Cuáles son esas consecuencias? Primero: al darse esta separación se crea una jerarquización en la que es más importante el trabajo de diseño y se subordina al ejecutor, se inferioriza a quienes llevan a cabo la labor técnica del *curriculum*.

Díaz Barriga y García (2014) mencionan al respecto:

Los grupos de experto en disciplinas se ubican en un lugar privilegiado de la producción curricular [que] detentan el dominio de la estructuras sustantivas y sintácticas de sus respectivos campos disciplinares que los convierte en interlocutores indiscutibles a la hora de definir qué se considera valioso enseñar en las escuelas (p.34).

Como segunda consecuencia de la división del trabajo en el *curriculum*: se hace evidente que desde la perspectiva crítica se sostiene que el diseñador elabora hipótesis poco fiables de los posibles escenarios a los que un docente se pueda enfrentar en realidad, el diseño se descontextualiza, no puede prever las situaciones ni el entorno, hay una desvinculación de la teoría con la práctica. Hay una relación jerárquica, muy problemática, entre el diseño curricular y los contextos, pues se espera que las prácticas de enseñanza y de aprendizaje se amolden al diseño, sin importar el contexto, las condiciones específicas materiales y el entorno que las condiciona.

Hay una desarticulación del diseño con la práctica porque el primero no se nutre de la segunda, la relación es unidireccional.

Acorde con el enfoque empírico-analítico, se da mayor importancia a la teoría y lo que se trata de hacer es que la realidad se adecúe a la teoría, la teoría hace a las cosas; idea contraria del enfoque epistemológico crítico que cambia esta relación jerárquica entre teoría y práctica y la convierte en una relación sin jerarquías dándole un sentido más bien dialéctico en el que las cosas y las prácticas permiten hacer la teoría y a la vez esa teoría y esas prácticas se alimentan al ser practicadas, ninguna está subordinada a la otra.

Como se ha visto, en este modelo curricular positivista, el poder de decisión sobre - qué se aprende-, e incluso, hasta el- cómo se aprende- (en niveles de control más severos), queda en manos de quienes diseñan el *currículum*, este lugar privilegiado lo ocupan los expertos disciplinares que detentan el dominio de sus respectivos campos de estudio, exiliando la voz de quienes le dan vida y lo reciben, de quienes se enfrentan a la ejecución y a los problemas reales cotidianos con los que tienen que interactuar los actores que viven la experiencia pedagógica.

Así también, los contenidos o aprendizajes distintos quedan excluidos, no por ser errados, no por ser inadecuados, no por ser obsoletos, sino por ser diferentes, diferentes a los que se han impuesto por los diseñadores.

Lo que en el discurso se manifiesta como un interés por prever y garantizar las condiciones de aprendizaje más infalibles para los estudiantes sin importar en dónde se encuentren, en el fondo, encierra un interés y un esfuerzo común por mantener el control de las prácticas educativas, de los contenidos, de los resultados, y todos los actores.

Lo anterior es posible por variados mecanismos de control que nacen a partir de la necesidad de vigilar que se cumpla con los fines y con los objetivos trazados desde las cúpulas de poder de decisión. Los exámenes son un ejemplo de esos mecanismos, también los castigos, e incluso los incentivos a quienes cumplan de mejor manera el programa previsto, importando poco o nada si ese conocimiento o ese aprendizaje abona al desarrollo individual y colectivo de una persona o un grupo de personas en un contexto específico, siempre diferenciado.

En la misma línea epistemológica del *curriculum* (empírico-analítica), el ¿qué? y el ¿para qué?, de los contenidos, son establecidos sin hacer distinciones entre los destinatarios y situaciones diversas a las que se aplica “la receta”.

Este modelo curricular, por sus principios y presupuestos racionalistas y cientificistas, no da lugar al cuestionamiento de sus contenidos y la pertinencia de estos en los diferentes contextos a los que se trasladan, pues el mismo carácter científico que los reviste, los legitima y los reproduce incuestionadamente. No permite poner en tela de juicio los objetivos mismos, no da cabida a preguntarse si los contenidos y lo que se enseña es acorde con las necesidades e intereses de los sujetos de aprendizaje.

Cuando se instaló la conceptualización y operacionalización del *curriculum* que correspondía a lo que se ha caracterizado como *perspectiva tecnológica*, “se reconoce una marcada preocupación por las metodologías (“cómo enseñar”) que, en gran medida, llegó a eclipsar toda eventual discusión acerca de “qué enseñar” o “para qué enseñar” (Díaz Barriga y García, 2014, p. 19).

El eidos

Que esta perspectiva tenga como eje constitutivo el logro o el alcance de un *eidos*, o un ideal preestablecido, tiene otras consecuencias que las mismas nociones epistémicas que fundamentan la perspectiva técnica del *curriculum* no permiten ver. Si retomamos la analogía de la fábrica escuela, podemos hacer notar que “El *eidos* restringe el ámbito de elecciones practicables por el artesano [obrero]” (Grundy, 1998). Se pueden elegir caminos diferentes para lograr el producto ideal, pero lo que es poco o nada cuestionable es el *eidos* mismo, es decir, queda fuera de la discusión el qué enseñar y el para qué se enseña lo que se dice que se enseña.

La construcción del estudiante ideal depende de las posibles opciones (de la correcta elección entre las posibilidades existentes) determinadas por el *eidos*. Estas opciones pueden, sin duda, mejorarse y en la acción constante se puede llegar a la especialización que

optimizará los procesos pero no dará lugar a poner en tela de juicio el *eidos* mismo. Al traducir lo anterior al lenguaje curricular, esto significa que los objetivos por alcanzar no son susceptibles de ser cuestionados.

La medición del logro de los objetivos a través de exámenes estandarizados se enfoca especialmente en la capacidad de retención de los contenidos programados y se califica positivamente la incorporación incuestionada de los valores de una tradición entronada y las “buenas costumbres” que de ella emanan.

El aprendizaje

El conductismo es la teoría psicológica y cognitiva más importante que comparte fundamentos con el *curriculum* técnico, por ello es que se ancla fuertemente y se engrana muy bien con sus fines. Desde este paradigma, el aprendizaje es un cambio de conducta como algo mecánico, deshumano y reduccionista, se diseñan actividades que requieren una respuesta esperada o predicha. Desde el conductismo se defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta) y niega toda posibilidad de utilizar los métodos subjetivos como la introspección, he ahí su carácter científicista racionalista.

Según esta perspectiva psicológica, la observación externa es la única posible para la constitución de una psicología científica. Los conductistas como John B. Watson (1878-1958), Iván Pávlov (1849-1936) o B.F. Skinner (1904-1990), por mencionar algunos de los representantes más importantes, definen el aprendizaje como la modificación de nuevas conductas o comportamientos y el desarrollo de sus trabajos se centra en el estudio de la conducta observable para controlarla y predecirla. Su objetivo es conseguir una conducta determinada.¹²

¹² Esta es una brevísima y básica remembranza de los fundamentos del conductismo. No se ahonda más en ello porque no es el fin de este trabajo. Se puede encontrar fácilmente una vasta bibliografía al respecto de estos autores y de esta teoría del aprendizaje.

Basándose en estos presupuestos del aprendizaje, se genera una corriente en el campo curricular que fundamenta su diseño en prácticas conductistas, en las que, como se ha dicho con anterioridad, se espera una respuesta condicionada por un estímulo, se alienta una reacción con base en un instrumento de medición de aprendizajes.

Se recurrirá una vez más a la siguiente cita, en la que se hace manifiesto este paradigma psicológico en prácticas curriculares, por ejemplo:

Planes de estudio asignaturistas, énfasis en los cursos temáticos, el aprendizaje orientado por objetivos, con una metodología positiva fundamentada en lo observable, medible y cuantificable, y en relación con la evaluación, ésta se llevaba a cabo por medio de pruebas objetivas donde primaban más los productos de aprendizaje logrados por estímulos externos, que los procesos mismos para su adquisición (Díaz Barriga y García, 2014, p. 112).

Se hace evidente que lo importante en este enfoque de la educación son los productos y no los procesos. Por ello es que la prioridad es medir esas conductas o aprendizajes por medio de instrumentos objetivos. Lo problemático es que se califican como deseables, los productos del proceso pedagógico que más se acerquen al producto esperado, los que sean distintos a estos son calificados como no deseables, y entre más distintos sean menos deseables son, sin importar que incluso puedan ser mejores que el producto esperado.

Desde los enfoques fenomenológico-hermenéutico y crítico, esto es insostenible, los procesos son la parte más sustantiva de la acción educativa, existe un horizonte, sí, no son relativismos infértiles lo que se fomenta, pero se abre la posibilidad a la educación como una educación que invita a pensar, reconociendo la inteligencia y la capacidad cognitiva e intelectual de los estudiantes o los sujetos del *curriculum* y se posiciona en contra de una educación que adiestra para reproducir y repetir incuestionadamente lo que se presenta como dado, como “lo verdadero”.

Cuando los procesos se convierten en la parte más importante del acto educativo, los objetivos pasan a un segundo plano de prioridad, no es que desaparezcan, pero dejan de ser lo más importante porque además esto permite poner en tela de juicio la pertinencia de los objetivos propuestos y posibilita la adecuación de estos o la elección de objetivos distintos.

Calidad

Hablar de la calidad de la educación hoy, es hablar del mejoramiento de los procesos de producción de la escuela. Retomando la analogía de la escuela como una fábrica, que se elaboró en el primer capítulo de este trabajo, podemos observar las significaciones de la calidad en educación.

La calidad implica hacer lo más eficiente y eficaz posible, ese sistema de producción de alumnos, en el que no se cuestionan, ni el producto/alumno que se va a producir, ni los medios de producción de esos alumnos pues, el fin, está para justificar los medios, ni se cuestiona que en el ámbito de lo público existan los dueños de esos medios de producción, quienes además toman las decisiones de qué hacer con esos medios de producción y cómo hacerlo, en el discurso del mejoramiento de la calidad y en la narrativa que se ha desprendido de éste, se han dejado de lado todas estas discusiones y cuestionamientos.

Si desde la perspectiva técnica del *currículum*, el concepto de calidad estaba atravesado por el interés principal de cumplir correctamente con los objetivos planteados, al trasladarlos de nivel de prioridad desde las perspectivas críticas, este concepto de calidad se problematiza, se pone en crisis.

Este concepto de calidad que se incorpora al ámbito educativo, gracias a la incorporación de la lógica capitalista neoliberal, se hace insostenible desde las perspectivas críticas que rechazan la lógica de producción misma del capitalismo.

Hablar hoy de la calidad de la educación, no solamente implicaría la evaluación para el mejoramiento de la infraestructura y capacitación docente, sino más profundamente es necesario preguntar acerca de qué se está enseñando y de para qué se está enseñando lo que se dice que se está enseñando; qué conocimientos, habilidades, aptitudes y valores se están fomentando, cuál es el proyecto de sociedad al que se aspira y cuál es el sujeto social que se aspira formar incluyendo el cuestionamiento de “cuál es el nivel de participación que han de tener los actores educativos en función de la sociedad que se aspira construir” (Díaz Barriga y García, 2014, p. 174).

Es importante mirar el concepto de calidad educativa también desde lo político y no sólo desde lo técnico, desde lo social y no sólo desde lo gerencial. “La calidad educativa vista técnicamente, se desarrolla en un vacío social, político e histórico donde se ignoran las circunstancias de los contextos en donde se insertan las escuelas” (Pinto, 2008, p. 44).

Para cerrar este capítulo, se hace énfasis en que todos los elementos del *currículum* crítico que se han destacado en este apartado, han de servir como un marco de referencia reflexionado y no como un manual de instrucciones para su construcción y ejecución. Dadas las características de este enfoque epistemológico, no podrían determinarse “los fondos y las formas” de manera meramente hipotética; es decir, sin una práctica educativa concreta, a partir de la cual se pueda hacer una reflexión y una contrastación de ésta con el andamiaje teórico que aquí se ha presentado.

Una mirada sobre el contexto actual desde las perspectivas críticas del currículum

Se cerrará este apartado final situándonos en el contexto particular en el que actualmente nos encontramos. Siendo consecuentes con el enfoque crítico, particularmente con su aportación sobre el contexto situacional histórico sobre el que se debe cimentar una teoría, se hará un breve ejercicio de contextualización de la educación y el *currículum*, particularmente en América Latina y concretamente en México.

Durante las décadas de los sesentas, setentas y ochentas, los Estados de la región latinoamericana tenían el “papel de diseñador único del currículum con el apoyo en los denominados “expertos curriculares” y tanto la concepción como el diseño curricular era de corte positivista, fundamentado en el paradigma conductista que promovía en las instituciones educativas la formación de un sujeto para la incorporación a lo productivo” (Díaz Barriga y García, 2014, p. 106).

Durante las últimas décadas del siglo XX:

El apoyo de algunos organismos internacionales (OEA, AID, UNESCO, entre otros) acompañaron la difusión e implementación de la visión tecnicista-conductual

curricular en América Latina; paradójicamente, en la primera década del siglo XXI siguen siendo los organismos internacionales los que impulsan un retorno a una visión tecnicista, una vez que se dejó a la región experimentar con propuestas constructivistas en los ochenta y noventa, para a través del impulso del enfoque por competencias y de la definición de estándares en la educación regresar a una pedagogía de productos y resultados, a un proyecto curricular restringido en una visión homogénea bajo la bandera de la globalización y competitividad internacional. Pero hoy es la OCDE la que ocupa el liderazgo en esta tarea (Díaz Barriga y García, 2014, p. 364).

Es a partir de la década de 1980, con base en la teoría del capital humano, que el neoliberalismo dio impulso a una serie de medidas y políticas orientadas a la formación de recursos humanos que fueran aptos para desempeñarse en un sistema productivo y dinámico que se perpetua y se consolida a partir de la transnacionalización masiva de la economía capitalista.

Cuando se da esta transnacionalización de la economía, entre los países se da un fenómeno en el que los países “desarrollados” requieren de una fuerza laboral más competitiva para poder sostenerse en esa condición de “desarrollo” y se da énfasis primordial a la educación como uno de los elementos sociales que permite el desarrollo de una nación.

En general, los gobiernos de la región latinoamericana, y particularmente el mexicano, han instaurado políticas educativas y reformas que han puesto en relieve el tema de la educación como un eje central del desarrollo de los países.

Los sistemas educativos han experimentado reformas legislativas y administrativas que han trastocado sus dimensiones pedagógica y social. Se ha internacionalizado un modelo pedagógico que se repite de manera casi idéntica en todos los países de la región y que mantiene una marcada tendencia hacia el descrédito de la educación pública vigente y el encumbramiento de la educación como un proceso de producción de recursos humanos con competencias mínimas laborales que sirvan, principalmente, al desarrollo económico de empresas privadas, generalmente transnacionales.

En este sentido, la educación como eje vertebral de desarrollo, “en los informes internacionales, comienza a aparecer con fuerza la idea de que el estado de la educación en los países latinoamericanos es calamitoso, aunque poco se dice sobre las causas estructurales

que dieron origen a esa situación” (Pinto, 2008, p, 42). Se construye una estructura lógica que apunta a que las naciones “en vías de desarrollo” aún no se “desarrollan” porque su educación está mal, se perfila a la educación como la panacea que salvará a las naciones de su “subdesarrollo”, pero poco o nada se expresa respecto a que la educación está mal porque el mismo sistema educativo y económico que han importado esas naciones no es el adecuado para las condiciones específicas de la región.

En un mundo en el que se fomenta un optimismo capitalista a través de organismos internacionales como la ONU, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, UNESCO o CEPAL, entre otros, por medio de sus “recomendaciones” de reformas a los Estados (como es el caso de la reforma educativa mexicana); hablar de teoría crítica de la educación o de una práctica pedagógica crítica y emancipadora, no sólo es calificado como una incoherencia sino que aparece como un factor destabilizador para el esfuerzo hegemónico del capitalismo global que no para su marcha.

Los discursos reformistas y las propias denominaciones conceptuales que se dan a las realidades de capitalismo subdesarrollado y dependiente, que se han prolongado desde la Colonia hasta nuestro tiempo, ocultan la continuidad de una misma realidad estructural. Esta metamorfosis tiende a ocultar el abierto proceso de dominación, en donde lo propio de la realidad intelectual de América Latina, se ha ido convirtiendo en fuero de lo extraño donde la eventual modernización o cambio de la educación, no es más que una retórica histórica permanente, que realizan siempre los grupos intelectuales tradicionales, procurando adecuar las instituciones educativas para un dominio menos violento y con un dejo de menor autoritarismo, disfrazado de esto que han llamado la democracia protegida y el mercado social de oportunidades (Pinto, 2008, p. 21).

Actualmente existe una tendencia generalizada del enfoque curricular empírico-analítico a nivel global. Como ha dicho Apple (2008), en muchos países del mundo, los sistemas educativos están siendo sometidos a la presión de eficientar sus operaciones para contribuir al desarrollo de las economías internacionales.

En muchos países de todo el mundo, en estos momentos los sistemas educativos están sometidos a una creciente presión para que racionalicen y hagan más «eficaces» sus operaciones. Las necesidades de la industria y de los grupos económicos, políticos y culturales poderosos han vuelto a ocupar una posición central en el drama educativo. Desgraciadamente, en este drama no puede haber un rápido «happy end» para los menos poderosos, para los que no están emancipados política, económica o

culturalmente, ni para los hombres y mujeres de orientación crítica que en sus escuelas, fábricas, hogares, despachos y otros lugares luchan por construir un futuro mejor para sí mismos y sus hijos. En momentos como éstos necesitamos mantener viva, y ensanchar, la esfera del debate económico sobre los medios y los fines de nuestras instituciones más importantes. (Apple, 2008, p. 8).

No es una casualidad que el modelo educativo que instauran los sistemas de educación en la mayoría de los países miembros de la OCDE sea el mismo. La lógica de división entre diseño y ejecución, del enfoque empírico-analítico del *curriculum*, se manifiesta en estas prácticas. Se implementa un modelo diseñado desde “el exterior” que pretende trascender contextos, particularidades y temporalidades específicas de cada nación. Lo que se pretende es la universalización de un modelo de civilización justificado científicamente y presentado como el único posible.

Así incluso hoy nos sorprende que bajo propuestas laborales y conductuales de construcción de planes de estudio a partir del enfoque por competencias se retorne a una discusión sobre “criterios o indicadores de desempeño, se retomen los verbos que se habían empleado en la taxonomía de Bloom (Frade, 2009), en una reivindicación de un pensamiento que transitó de lo tecnicista a lo tecnocrático. Una situación que refleja indudablemente una perspectiva dominante hacia la educación que hoy tiene su mejor expresión en diversos documentos y acciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo (OCDE), en particular a partir de la globalización que ha tenido la prueba PISA, visión productivista que en general asumen los responsables de las políticas educativas de la región [de América Latina] (Díaz Barriga y García, 2014, p. 364).

La escuela como institución social, ha sido descrita por algunos teóricos críticos, como un aparato reproductor del Estado o como la institución que reproduce la ideología dominante;¹³ sin embargo, en tanto que ésta sigue siendo un fragmento de la realidad institucional pública, tiende a reproducir también el conflicto societario que se manifiesta en toda convivencia social. No es sólo un aparato de reproducción determinante sino que es un espacio en el que se manifiesta una contradicción entre identidad propia e identidad ajena, por tanto la ideología dominante encuentra resistencias.

¹³ Podemos mencionar a Louis Althusser y su teoría de los aparatos ideológicos en *Ideología y aparatos ideológicos del estado* (1989). Otros exponentes insoslayables de este corriente son: Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron y Basil Bernstein quienes ponen el énfasis de la reproducción cultural en las escuelas. La obra más popular de Bourdieu y Passeron lleva el nombre de *la reproducción* (1970).

Esta contradicción significa que desde una estructura cultural ajena “se imponen códigos no contruidos desde la propia realidad nacional o latinoamericana, sino que como un remedo de aquello que ocurre en países desarrollados, o en lógicas del desarrollo distintas a las que se han dado históricamente en América Latina” (Pinto, 2008, p. 21).

En los espacios educativos oficiales, esta contradicción y la resistencia que la ideología dominante encuentra en ellos, significa entenderlos como espacios en disputa. Tanto la escuela como el *currículum* son espacios en disputa y a la luz de esta afirmación se abre un abanico de posibilidades de transformación de la educación y el *currículum* como potenciadores de transformación de la realidad social.

Hablar del contexto actual implica hablar del sistema político-económico que condiciona las prácticas educativas. La educación hegemónica de hoy día, sirve a dicho sistema que por más benévolo que se presente, lleva en sus entrañas “genéticas”: la explotación, la dominación, la desigualdad y la injusticia.

La gran adaptación de la versión dura del neoliberalismo es la idea compensatoria de la equidad, es decir, resolver los problemas que el capitalismo estructuralmente genera por la vía de la redistribución de los bienes que le sobran o le chorrean a los que tienen. [...] Las políticas y las acciones públicas no están orientadas a la transformación de las condiciones que genera la desigualdad, sino a mitigarlas (Pinto, 2008, p.35).

Recordemos que la consolidación del sistema capitalista que se generó con el gran crecimiento económico e industrial de Europa en el siglo XVIII, sólo fue posible por la explotación y esclavización de africanos e indígenas americanos durante los dos siglos anteriores.

Pero no se puede hablar únicamente de un sistema político-económico que condiciona los sistemas de educación, también es necesario nombrar las formas y los actores que lo permiten y que lo fomentan.

Para encuadrar la realidad educativa en su modelo económico, y poder así aplicarle sus teoremas generales, el Banco mundial ha hecho una identificación (que es más que una analogía) entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre padre de familia y demandante de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones insumo-producto, entre aprendizaje y producto, haciendo

abstracción de aspectos esenciales propios de la realidad educativa (Coraggio y Torres, 1997, p. 45).

Es innegable que en México y en la región latinoamericana se desarrolla un determinado modelo educativo que está marcado por el dominio indiscutible del liberalismo económico. Un ejemplo de esto, es la instauración de sistemas nacionales de medición de la calidad de la educación, uno de los ámbitos sobre los que mayormente se ha intervenido en los sistemas de educación en América Latina. Sin embargo, “ya transcurridas casi dos décadas desde su implementación, al menos en los países que sí la hicieron, todavía no se obtienen los resultados esperados y todavía parecieran ser más propuestas teóricas que realidades instaladas en las prácticas institucionales” (Pinto, 2008, p. 41).

Para la teoría de la calidad total, la educación debe ser analizada desde una óptica económica, pragmática, gerencial y administrativa. Se configura así el concepto de calidad como una cuestión meramente técnica, aunque sus raíces y posteriores resignificaciones tengan impactos claramente políticos. La concepción economicista impulsada por los sectores empresariales y los centros de estudio de orientación neoliberal se impregnan en todos los ámbitos escolares y también en los espacios públicos (Pinto, 2008, p. 43).

Pero como en todo espacio en disputa, y el ámbito educativo no es la excepción, estas políticas han encontrado resistencia dentro del marco institucional por parte del movimiento social y se han construido alternativas que contrastan con esta realidad de la política oficial de la educación institucionalizada, se han desarrollado prácticas de educadores populares “insertos en el ámbito de la configuración de una cultura y una educación anti-hegemónica, centrada en la diversidad cultural y social latinoamericana y que, en la actualidad, se continúa desarrollando al margen de la educación institucionalizada” (Pinto, 2008, p. 52).

A continuación se presenta la parte conclusiva de este trabajo en la que se elabora una contrastación de la teoría que se ha revisado con la realidad actual de la educación en nuestro contexto más inmediato.

Conclusiones

Una vez que se ha hecho un extenso recorrido por los diferentes caminos entre los que podemos optar para construir conocimiento y de haber revisado tres enfoques epistemológicos y sus derivaciones en el campo curricular, es momento de tomar una postura al respecto. En las siguientes líneas presentaré lo que considero es, el enfoque epistemológico curricular más pertinente para el momento histórico en el que se encuentra nuestra sociedad.

Antes que nada, me gustaría resaltar que a lo largo de este trabajo se ha demostrado que existen diferentes enfoques epistemológicos y curriculares. Hoy día, es importante hacer énfasis en esta afirmación, pues la tendencia generalizada a nivel global desde la modernidad, señala que la educación, igual que la ciencia, es neutralmente política y epistemológicamente aséptica; con esto quiero decir que se encubren, en el mejor de los casos, o se niegan, las posturas epistemológicas y políticas de la educación, se presenta a la educación como algo bueno en sí mismo para la sociedad y no evidencia que la educación siempre responde a un proyecto de sociedad fundado desde coordenadas epistemológicas particulares.

Con base en la revisión hecha, afirmo que el enfoque que hoy domina en el campo curricular es el enfoque empírico-analítico. Esto significaría que estamos insertos predominantemente en procesos educativos de conservación y reproducción social sin cambios estructurales que mantienen el *statu quo*. No desaparecen las desigualdades, no se mitigan las brechas sociales que imposibilitan la movilidad social y la lógica de participación en el campo educativo es de minorías con poder de decisión que disponen de las vidas de las mayorías receptoras sin tomarlas demasiado en cuenta.

Las características del enfoque empírico de la educación y del *curriculum* están presentes de forma predominante en la educación de nuestros días. En México particularmente, la educación pública se sigue reformando con base en los principios de control, de cumplimiento de objetivos, con una visión economicista y sostenida en paradigmas gerenciales y administrativos del enfoque tecnicista que trabaja y se mueve únicamente, en función de criterios de eficiencia e inmediatez de los resultados y productos esperados.

No se puede hablar en sentido estricto de una superación o abandono de la perspectiva tecnicista de la educación. “Se vivieron años en que bajo la sombra de los proyectos con enfoque constructivista se disminuyó la presión por la eficiencia [que] ha retornado en el marco de la era de las reformas de las políticas de calidad” (Díaz Barriga y García, 2014, p. 377), bajo la generalización global del llamado enfoque por competencias.

Por lo anterior es que en la actualidad estamos inmersos en una visión neo- tecnicista, como lo llama Díaz Barriga (2014), que se manifiesta claramente en construcción de estándares que homologan los resultados de la educación a través de instrumentos de medición global, construidos bajo la lógica de los países desarrollados que generaliza un prototipo ideal de educación, de actividad y profesión docente, de prácticas pedagógicas, de estudiante, de escuela, etc., que se expresan con un alcance difícil de imaginar en el proyecto PISA el cual responde a las necesidades e intereses del proyecto particular de las grandes potencias que impulsan estas políticas educativas.

Mientras se sigan reformando los sistemas de educación y no exista una transformación radical en la concepción de la educación, ésta no podrá servir a ninguna transformación social como se ha dicho insistentemente por las clases en el poder.

Ante esta tendencia hegemónica han surgido resistencias epistemológicas y pedagógicas que permiten pensar de forma distinta la educación y el proyecto que ésta impulsa. Si bien, el enfoque fenomenológico-hermenéutico del *curriculum* se ha conformado a partir de la crítica al enfoque empírico-analítico, no necesariamente todas las prácticas de este enfoque son *críticas* aunque pueden llegar a serlo.

El enfoque fenomenológico-hermenéutico hizo la gran aportación de poner en el centro de los procesos al sujeto y de visibilizar que éste está influenciado por situaciones específicas que demandan una heterogeneización de las formas de aprender.

La deliberación es uno de los elementos que hacen compatible a este enfoque curricular con el enfoque crítico. Esta práctica permite la reflexión y posibilita el cuestionamiento de prácticas hegemónicas, que aunque en primera instancia pueden ser

únicamente a nivel metodológico didáctico, tienen el potencial de poner en cuestión las contradicciones y relaciones de poder que se encuentran en el *curriculum* y la educación.

Como ya se dijo, las prácticas curriculares guiadas por este enfoque (F-H), no necesariamente aportarán a la transformación de la realidad. Si las acciones están guiadas hacia el cuestionamiento de las relaciones estructurales del sistema hegemónico, entonces éstas son compatibles con el enfoque crítico del *curriculum*, pero si –solamente- se quedan en el plano individual y particular de situaciones específicas sin evidenciar las contradicciones existentes y su relación con el contexto político, histórico y social, no podrán ser compatible con el enfoque crítico.

La educación no podrá contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática, si el proyecto pedagógico no trastoca y pone en crisis las relaciones estructurales de poder que hacen funcionar la maquinaria del actual sistema, por más esfuerzos que se hagan por cambiar los modelos educativos o por más reformas que se impulsen. “La experiencia de todos los días en todos los países demuestra que mientras una “reforma educativa” no modifique las estructuras, contará siempre con la aprobación y el apoyo de los grupos de poder, no así cuando implique y genere una alternativa de participación política” (Gutiérrez, 2008, p. 70).

En la supuesta neutralidad de las prácticas educativas y curriculares se oculta, sin saberlo, una postura política, ideológica y epistemológica que en nuestro contexto, sirve a los valores y principios de la hegemonía. Los actores del *curriculum*, lo quieran o no, consciente o inconscientemente ejercen una acción política y epistémica al ejercer una acción pedagógica.

El enfoque crítico del *curriculum* es la posibilidad real de transformación radical de nuestras sociedades. Solamente un proyecto pedagógico que visibilice las relaciones estructurales de poder y las contradicciones que se mantienen imperceptibles al ojo del sentido común, podrá contribuir a su posible disolución. Un proyecto *curricular* que no esté explícitamente enmarcado en un proyecto político contrahegemónico, a lo único que aspira es a reformar superficialmente el sistema hegemónico.

El sistema hegemónico no refiere exclusivamente a la esfera de lo económico, sino al entramado de relaciones económicas, políticas, epistemológicas, morales, culturales y, por supuesto, pedagógicas que lo conforman.

Como se dijo antes, mientras un proyecto curricular no signifique un riesgo para las estructuras que sostienen al actual sistema, mientras no represente un cambio radical en el orden establecido, será bien recibido por las cúpulas de poder. No así, un proyecto que represente la transformación de las relaciones estructurales que dan poder a quienes lo tienen.

El *curriculum* crítico que fomente la autonomía y no la dependencia, la autogestión y no el control, la horizontalidad y no la verticalidad, el reconocimiento de la inteligencia y valor de los actores y no su sumisión y pasividad, será un *curriculum* como *praxis*. No bastará que los contenidos sean teoremas críticos de vanguardia, como el feminismo, por mencionar un ejemplo, si éstos no se asumen como práctica y eje transversal en los mismos procesos educativos.

Esto implica necesariamente enmarcar el *curriculum* en un proyecto social diferente al hegemónico actual, un proyecto económico, político y cultural distinto al que el actual sistema sostiene. Implica “dejar de considerar, sobre todo, los procesos de desarrollo curricular como sistemas de cumplimiento de reglas y centrarnos, en cambio, en la construcción del *curriculum* como interacción dinámica entre los miembros de comunidades críticas” (Grundy, 1998, p.179).

Reconocer la capacidad de autonomía de las comunidades críticas, significa la ruptura de las relaciones verticalistas de control y dominio por parte de las cúpulas que tienen el poder de decisión sobre nuestra educación. “Es importante destacar que el *curriculum* es parte de una comunidad, no es sólo la enseñanza de conocimientos, sino que se relaciona con las experiencias de quienes van a educarse, de los fines, los sueños y el significado que la educación tiene para ellos” (Díaz Barriga y García, 2014, p. 175).

Se ha tratado de despolitizar la educación como si ésta no sirviera a los intereses de grupos sociales particulares y se presenta a la educación como buena en sí misma. Se insiste en presentarla como una esfera apolítica y en esa condición se encubren los verdaderos

intereses que impulsan una particular visión de la educación, en la que todos los problemas educativos se reducen a problemas de naturaleza técnica y no política. Despolitizar la educación significa que los actores a los que les compete decidir sobre ésta, se inmovilicen y no participen en su construcción. Decidir sobre el rumbo de la educación debería ser una cuestión pública y no un designio que descienda de las cúpulas más altas de poder en el mundo.

Existe una clara tendencia general de los gobiernos latinoamericanos en volver más la mirada hacia lo ajeno, que a lo propio, en políticas públicas y sociales y modelos de distinta índole, incluidos los modelos educativos. Cuando se revisan los fundamentos teóricos que orientan los planes y programas de estudio oficiales, llama la atención la existencia de la misma tendencia en la educación latinoamericana.

Hay preferencia por orientar los componentes del *curriculum* con énfasis en enfoques elaborados en matrices epistemológicas no latinoamericanas, sino europeas o norteamericanas. Estos enfoques no latinoamericanos son los que se han revisado en los primeros capítulos de este trabajo, que tienen características históricas que constituyen la matriz inalterada de los cánones del pensamiento pedagógico que se centra en la conservación y reproducción de la cultura y de la civilización oficial, la civilización occidentalocéntrica.

Baste con poner el ejemplo de la universidad como hoy la conocemos. Tiene sus raíces en el privilegio epistémico constituido sobre los cuatro grandes genocidios/epistemicidios del siglo XVI. Es nombrado como el modelo kantiano-humboldtiano, fundado en el siglo XVIII y que hoy en día es el mismo modelo que se ha extendido a lo largo y ancho del planeta. Es notorio el privilegio epistémico en las universidades occidentalizadas, sobre todo en las ciencias sociales; la mayoría de los autores de la sociología, de la pedagogía o la filosofía, entre muchas otras disciplinas, son hombres italianos, franceses, alemanes, ingleses o norteamericanos. Las asignaturas y las disciplinas también son heredadas de este modelo que contiene implícito el *racismo/sexismo epistémico*. Todo pensamiento crítico que está en la periferia de este centro es desvalorado u omitido y no cabe en el *curriculum* universitario y tampoco en el hegemónico en general.

Es importante hablar de la universidad ya que su rol social es el de generar conocimientos, pero si los conocimientos que genera están sesgados por una única visión y se inferiorizan los conocimientos que no cumplen con los cánones epistémicos occidentalocéntricos, entonces el pensamiento crítico situado y contextualizado es omitido. Y es más importante este señalamiento cuando la relación de las universidades occidentales más prestigiosas del mundo con los centros de decisión supranacionales es tan cercana.

Vale decir aquí, que el pensamiento crítico hoy, ha abierto a debate la universalidad del pensamiento generado en estos espacios. Desde la perspectiva decolonial se pone en crisis la validez de un único pensamiento caracterizado por su afición al neoliberalismo. Quienes participan en estos espacios de toma de decisión, mayormente son personas que han egresado de las universidades occidentalizadas más prestigiosas del mundo siendo la principal matriz intelectual de los organismos internacionales.

Es importante recalcar que la cultura occidental (europea o norteamericana) no es desdeñable en sí misma, no se pretende fomentar en una actitud fundamentalista en la que sólo se piense que lo latinoamericano es lo que guiará el destino del mundo de ahora en adelante por poseer el pensamiento crítico más adecuado de la época, eso sería tomar una actitud etnocentrista pero a la inversa del etnocentrismo occidental; sin embargo, sí es el pensamiento crítico más adecuado para el mismo territorio latinoamericano.

Lo importante en esto es que el conocimiento, los valores y las competencias profesionales aparecen como códigos o significaciones socioculturales sobredeterminados, es decir, que ya están seleccionados y organizados según un parámetro de realidad cognoscitiva y activa estandarizada, estable y permanente en el que el contexto propio de las sociedades latinoamericanas y el desarrollo de una matriz cultural y epistemológica, situacionalmente construida, simplemente son ignorados, este etnocentrismo occidental niega la posibilidad de construir un debate interepistémico en el que esté presente el pensamiento propio, y no foráneo, de las sociedades latinoamericanas.

¿No será tiempo de retomar el pensamiento de Simón Rodríguez: «Inventamos o erramos» y mirar con ojos propios los cambios deseables y posibles de nuestra educación?

Es necesario tomar partido y hacer evidente que ningún proyecto pedagógico es neutral, todo proyecto pedagógico es político y viceversa.

Tendríamos que pensar el *curriculum*, como el espacio en donde es posible que converjan distintas posturas y distintos pensamientos críticos que respondan a la realidad cercana y directa que lo apela y demanda. El tema debe ser central en las discusiones y los debates actuales de la educación porque tiene el potencial de modificar las formas actuales de hacer ciencia social y pedagogía. ¿A caso necesitamos estar volteando constantemente al norte global, llámese E.U. o Europa para encontrar las respuestas a nuestros problemas? ¿Por qué andar un camino ajeno? Imaginemos el impacto que tendría llevar estas discusiones a la hora de diseñar un plan de estudios, o a la hora de elaborar una política educativa, o como enfoque transversal en prácticas del aula.

Hoy por hoy se llevan a cabo trabajos que disputan el proyecto político-pedagógico al “interior” de los sistemas nacionales de educación y de las instituciones educativas oficiales; en el caso de México podemos encontrar los ejemplos del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), la Escuela Guerrerense Altamiranista o el Proyecto Educativo de Cherán K’eri; de igual manera existen proyectos político-pedagógicos que al margen de las instituciones oficiales, han comprobado que otra educación es posible; algunos de los muchos ejemplos son: el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) en México, los Bachilleratos Populares o “Bachis” en Argentina, el proyecto educativo del Movimiento de los -Sin Tierra- en Brasil.¹⁴

Y ante esto cobra mucha más importancia desprendemos de la pregunta tan recurrente en el ámbito académico: *¿y ahora qué hacemos?*, para mejor preguntarnos *¿qué se está haciendo?* Existen en la actualidad una gran cantidad de proyectos de educación críticos que merece la pena revisar.

¹⁴ Algunos de estos y otros proyectos de educación con una visión crítica se pueden encontrar en *Memorias del Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina*, que se encuentra disponible en: <http://encuentrodepedagogiacritica.blogspot.mx/p/memorias.html>. También existe un trabajo de búsqueda y sistematización de este tipo proyectos pedagógicos en el programa: Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina (APPeAL).

El *curriculum* como *praxis* debe permitirnos imaginar y soñar con otro mundo posible, debe ser un *curriculum* que potencie la transformación del mundo y que transforme la forma en que se concibe el mundo. El cuestionamiento crítico más radical implica alzar la voz y hacerla escuchar como una voz legítima que pregunta: ¿Por qué el mundo tiene que ser así y no de otra forma? Un *curriculum* como *praxis* debe contribuir a que las personas identifiquen y cobren consciencia de las contradicciones de las que se rodea y en las que se encuentra inmersa.

Un *curriculum* crítico, hoy, defiende la vida, no promueve la muerte; siembra justicia, no opresión; impulsa la imaginación y el pensamiento crítico, no la obediencia y la mediocridad; inspira a pensar en otros mundos posibles y no a conformarse; excita la construcción de utopías y hace de las personas, seres pensantes con profunda consciencia histórica capaz de transformar el mundo, porque no es la educación la que transformará el mundo, transformará a los hombres y mujeres que transformaran el mundo.¹⁵ El *curriculum* como *praxis* es la vía para transformar nuestra dolorosa realidad, así como, la forma en que concebimos el mundo y nos concebimos en él.

¹⁵ En alusión a la famosa frase de Paulo Freire: *La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo.*

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T., (2001), *Epistemología y ciencias sociales*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- Apple, M., (2008), *Ideología y currículo*, Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Ayala, R., (2008), La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 409-430. Disponible en <http://www.usergioarboleda.edu.co/lumen/biblioteca/Raquel%20Ayala/Metodolog%C3%ADa%20fenomenol%C3%B3gico-hermen%C3%A9utica%20de%20Manen%20en%20Investigaci%C3%B3n%20Educativa.pdf>
- Bolio, A.P., (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*, (65), 20-29. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824004>
- Bunge, M., (1997), *Epistemología*, México DF: Siglo XXI.
- , M., (2012) *La ciencia, su método y su filosofía*. México DF: Nueva Imagen.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R., (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Coraggio, J. L. y Torres R.M., (1997). *La educación según el banco mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De Alba, A., (1998), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores. En PDF. Disponible en: www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf
- Díaz Barriga, A. y García J.M. (coords.). (2014). *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Durán, T., (1998). *La investigación pedagógica. Búsqueda de convergencia entre enfoques metodológicos*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina. (2015). *Memorias del Primero encuentro internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina*. CDMX: Editorial independiente. Disponible en: <http://encuentrodepedagogiacritica.blogspot.mx/p/memorias.html>
- Entel, A. (coord.), Lenarduzzi, V. y Gerzovich, D. (1999). *Escuela de Frankfurt: Razón, arte y libertad*. Buenos Aires: Eudeba. Universidad de Buenos Aires.
- Fermoso, P., (1988-89). El modelo fenomenológico de la investigación en pedagogía social. *Educación*, 14(15), 121-136. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42218/90165>.
- Frankenberg, G., (2011). Teoría Crítica. *Revista sobre enseñanza del derecho*, 9(17), 67-84. Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/17/teoriacritica.pdf
- Gandler, S., (2009), *Fragmentos de Frankfurt: ensayos sobre la teoría crítica*, Querétaro: Siglo XXI.
- García Borrón, J. C., (2001). *Empirismo e ilustración inglesa: de Hobbes a Hume*. Madrid: Pedagógicas.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Ediciones Miño y Dávila.
- Grosfoguel, R., (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*. No. 19: 31-58, julio-diciembre. Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez, F., (2008). *Educación como praxis política*. Edo. De México: Siglo XXI.

- Grundy, S., (1998). *Producto o praxis del currículum*, Madrid: Morata.
- Habermas, J., (1982). *Conocimiento e interés*, Madrid: Taurus.
- Hernández, M.C., (2012), sustentante. *El concepto de empatía en el pensamiento de Edith Stein*. Tesis para obtener el grado de Licenciada. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional autónoma de México. Asesor Antonio Zirión Quijano. Disponible en línea en: <http://132.248.9.195/ptd2012/diciembre/091360517/Index.html>
- Jacobo, A., (2011), *La escuela de Fráncfort: la emancipación mediante la recuperación del humanismo original del marxismo*. Bogotá: Colección Prometeo.
- Kuhn, T., (2013), *La estructura de las revoluciones científicas*, (4ta ed.), México D.F.: Fondo de cultura económica.
- López I Carrera, J., (1989). *Positivismo y neopositivismo*. Barcelona: Vicens-vives.
- Mardones, J.M. & Ursua, N., (1994). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. (6ta ed.), Coyoacán: Fontarama.
- Monclus, E. Antonio, (2004) *A qué llamamos, enseñanza, escuela, currículum*. Granada: Grupo editorial universitario, colección didáctica.
- Muñoz, B., (2009). Escuela de Frankfurt: Primera generación. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Universidad Carlos III. Madrid-México 2009.
- Morín, E., (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*. N° 20, Artículo 02. Ed. Pedro Gómez, Grupo de Investigación Antropología y Filosofía (SEJ-126). Universidad de Granada. Disponible en línea en: http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.pdf

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). 2015. *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Consultado el 31 de agosto 2015. Tomado de: www.ocde.org
- Olesti, J., (1989). *Racionalismo y empirismo*. Barcelona: Vicens-vives.
- Padrón, J., (julio-diciembre, 2001). La estructura de los procesos de investigación. *Revista educación y ciencias humanas*. Año IX, No. 17. Decanato de Postgrado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. p. 33
- Pinto, R., (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Quijano, A., (1992). “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. En Heraclio Bonilla (comp.). *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: Libri Mundi, Tercer Mundo.
- Rivero, N., (2000). *Enfoques epistemológicos y estilos de pensamiento*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Disponible en: http://padron.entretemas.com/Tesistas/TesisNorma_Rivero.pdf
- Sánchez-Vázquez, A., (2003). *Filosofía de la praxis*. Coyoacán: Siglo XXI.
- Santos, Boaventura de Sousa, (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce-Extensión Universitaria. Universidad de la República.
- Schwab, J.J., (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo editorial.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Van Manen, M., (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Visotsky, J. y Junge, G. (comp.), (2012). *Inventamos o erramos. Educación popular y lucha de clases. Un aporte desde la universidad pública a la praxis de los/las trabajadores/as*. Buenos aires: Educo. En PDF.

Zirión, A., (1994). Una introducción a Husserl. *Revista de ciencias sociales y humanidades. Iztapalapa*, (33), 9-22. En PDF.

Žižek, S., (2010). *En defensa de la intolerancia*. Barcelona: PC Biblioteca Pensamiento Crítico.