

Aportes de la Pedagogía Crítica y el Aprendizaje Desarrollador para una Conceptualización del Currículo de Posgrado

Contributions of Critical Pedagogy and Development Learning for a Conceptualization of Postgraduate Curriculum



Hugo Ernesto Figueroa Morán¹

ISSN: 1996-1642

e-ISSN: 2958-9754

Universidad Don Bosco, año 15, N° 27, julio - diciembre 2023

Recibido: 27 de marzo de 2023

Aceptado: 05 de septiembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.61604/dl.v15i27.130>

Resumen

En este trabajo se analizan dos enfoques teóricos propios del campo educativo para sondear su potencial en tanto fundamentos teóricos sobre los cuales proponer una definición de currículo de posgrado. El objetivo de este análisis es rastrear categorías, principios y argumentos propios de ambos enfoques que permitan integrar una definición del currículo de posgrado que tome en cuenta aspectos esenciales de este nivel académico. La metodología aplicada para realizar este trabajo se ha valido de los métodos de análisis documental y bibliográfico, sistematización, síntesis y la deducción. El principal resultado de esta indagación es la definición propuesta hacia el final de dicho trabajo; esto permite concluir que ambos enfoques teórico-educativos resultan apropiados para fundamentar una definición de currículo de posgrado.

Palabras clave

Currículo, currículo de posgrado, aprendizaje, desarrollador, pedagogía crítica, posgrado.

Abstract

In this paper, two theoretical approaches typical of the educational field are analyzed to probe their potential as theoretical foundations on which to propose a definition of postgraduate curriculum. The objective of this analysis is to develop, over both approaches, categories, principles and arguments that allow integrating a definition of postgraduate curriculum that takes into account essential aspects of this academic level. To carry out this work, the methodology applied includes documentary and bibliographic analysis, systematization, synthesis and deduction. The main result of this inquiry is the definition of postgraduate curriculum, proposed as part of conclusions. This allows to conclude that both educational theoretical approaches are appropriate to support a definition of postgraduate curriculum.

Keywords

Curriculum, postgraduate curriculum, development learning, critical pedagogy, postgraduate.



¹Maestro en Docencia Universitaria por la Universidad Tecnológica de El Salvador. Técnico en Planificación, Investigador y docente de posgrado, Universidad de El Salvador. Correo: hugo.figueroa@ues.edu.sv, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1062-811X>

Para citar este artículo: Figueroa, H. (2023). Aportes de la Pedagogía Crítica y el Aprendizaje Desarrollador para una Conceptualización del Currículo de Posgrado, *Diálogos*, (27), 11-25

Introducción

Currículo es un concepto de amplio espectro semántico en el campo educativo. En tanto constructo mental, el currículo puede analizarse en su estructura lógica; como categoría teórica puede conceptualizarse desde algún paradigma o bien un enfoque educativo (técnico, práctico, crítico). Concebido como un producto sociocultural, el currículo puede estudiarse –en su concreción actual o en su devenir histórico– desde su función reguladora/orientadora de los procesos de aprendizaje, profesionalización y de socialización de las personas.

Respecto a su función reguladora del proceso de aprendizaje, el currículo, históricamente, se ha asociado a niveles educativos: currículo de educación primaria, secundaria, media y superior. Éste último nivel, denominado también universitario, estuvo hasta la segunda mitad del siglo XX referido al pregrado. Sin embargo, debido al surgimiento y expansión del posgrado durante las últimas décadas, es necesario diferenciarlo y plantear ¿cómo se puede definir el currículo de posgrado?

Subyacente a la definición de una categoría se encuentra siempre una o varias teorías. Siguiendo esta pauta, el objetivo de este trabajo es desarrollar una conceptualización de la categoría *currículo de posgrado* desde la Pedagogía Crítica (PC) y el Enfoque de Aprendizaje Desarrollador (EAD), como teorías específicas.

La PC, basada en los postulados de la Teoría Crítica (Escuela de Fráncfort), se desarrolla en diferentes corrientes entre las cuales están: la Pedagogía Radical norteamericana y la reconceptualización sociocrítica del currículo, representada por Henry Giroux (1943), Michael Apple (1942), Thomas Popkewitz (1940); la corriente educativa australiana, Wilfred Carr (1943) y Stephen Kemmis (1946), entre otros; la corriente alemana, T. Adorno (1903-1969) y J. Habermas (1929); en Latinoamérica, gracias a los aportes de P. Freire (1921-1997), (Lárez & Vásquez, 2010). El Enfoque de Aprendizaje Desarrollador es el resultante de la aplicación en el campo educativo de los principales aportes teóricos del Enfoque Histórico Cultural (EHC), desarrollado por Lev Vygotsky durante el primer cuarto del siglo XX.

Como se verá más adelante, si bien definiciones las hay de diversos tipos (lexicográficas, etimológicas, teóricas, operativas), la definición sobre currículo de posgrado aquí propuesta, intenta ir más allá de planteamientos reducidamente técnico-descriptivos. De esta forma, tal y como refieren Giraldo et al., (2019), se trabajará en una conceptualización sobre el currículo menos técnica e instrumental y más crítica, heurística y comprensiva. Para lograrlo, se asume el enfoque cualitativo de alcance exploratorio y se implementan fundamentalmente métodos teóricos tales como el histórico-lógico y el hermenéutico; las principales técnicas seguidas en este trabajo consistieron en el análisis y la síntesis documental.

En lo que sigue, el texto se organiza exponiendo primero algunos principios generales de los enfoques teóricos mencionados, luego se hace un breve análisis etimológico y lógico del concepto, se procede a historizar las manifestaciones objetivas del currículo, para confirmar que se trata de una categoría dinámica en relación dialéctica con coordenadas espacio-temporales que le infunden nuevos contenidos y significados, los cuales son examinados a partir del análisis de diversas definiciones, para elaborar una síntesis desde la cual proponer una definición de currículo de posgrado.

Enfoque de Aprendizaje Desarrollador y Pedagogía Crítica

El Enfoque Histórico Cultural (EHC) surge en el primer cuarto del siglo XX, a partir de los trabajos de Lev Vygotsky (1896-1934), para quien el desarrollo de la conciencia acontece desde la unidad cognitivo-afectivo-motivacional lograda por la mediación de un contexto sociocultural determinado, a lo que Vygotsky denomina situación social del desarrollo.

Para Luria (1987), discípulo de Vygotsky, la conciencia deja de ser una "cualidad interna del espíritu humano" sin historia ni someterse a un análisis de efecto y causa: empieza a enfocarse como la forma suprema de reflejar la realidad, forma que se fue implantando a lo largo del desarrollo sociohistórico, plasmada con ayuda de todo un sistema de medios objetivamente existentes y accesibles para el análisis científico de efecto y causa. (p.23)

La aplicación en el campo educativo del EHC generó el Enfoque del Aprendizaje Desarrollador (EAD), el cual plantea que el aprendizaje se adelanta al desarrollo. Es decir, el aprendizaje propicia el desarrollo de las estructuras o funciones de la personalidad, no espera a que estas maduren para lograr el aprendizaje.

Este enfoque se fundamenta en la formulación vygotskiana de la ley genética del desarrollo psicológico: una función o contenido de conciencia se desenvuelve primero de manera interpersonal y luego de forma intrapersonal. Vygotsky y Luria (1993) ejemplifican esta ley genética del desarrollo al explicar la adquisición del lenguaje y su contribución al desarrollo de la conciencia: "moviéndose de afuera hacia adentro, el lenguaje como la más importante de las funciones psicológicas, nos representa interiormente el mundo externo, estimulando el pensamiento, y, como aseveran algunos autores, también estableciendo el fundamento del desarrollo de la conciencia" (p.206). Para el EHC las funciones superiores de la conciencia se desarrollan a partir de procesos sociales y, a su vez, el desarrollo de los procesos sociales y psicológicos del ser humano acontece de forma mediada a partir de herramientas culturales, como por ejemplo los signos, los conceptos, el lenguaje y la educación.

Conceptualizado desde el EAD, el currículo se constituye en un mediador del desarrollo psicosocial de la persona, pues diseña la transmisión de un conjunto de contenidos culturales y una serie de vivencias y experiencias socioeducativas. La categoría de aprendizaje desarrollador, en este sentido, posee un valor heurístico innegable, pues conduce a considerar el currículo como el resultado de una planificación flexible, dinámica y contextualizada del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no un documento fijo y normativo que debe ser gestionado y evaluado tan sólo en función de lo que en él se ha prescrito.

La anterior conceptualización del currículo parte de comprender su relación con el contexto histórico-social; con mucha razón afirma Toruño Arguedas (2020) que "El aprendizaje de un determinado conocimiento, aprendizaje y competencia, está determinado y mediado por el contexto, por tanto, será el que brinde la pertinencia, la relevancia y la significatividad, aunado a una reinterpretación sustantiva de lo aprendido" (p.193). Conceptualizar el currículo y concretarlo en su diseño y desarrollo siguiendo las pautas del EAD, exige poner atención a tres aspectos fundamentales:

- La interpretación y/o comprensión de la interrelación subjetiva entre docente-estudiante a partir de la cual configurar el sistema de planificación curricular, así como los sistemas de evaluación del aprendizaje y de la práctica docente desde sus aspectos intencionales y operacionales.
- La dialéctica entre un determinado contenido curricular y el contexto personal y social; esto es, entre la realidad educativa y su contexto; dialéctica que puede, según el caso, estar determinado o condicionado por el sistema de fines, objetivos y metas de un programa de formación.
- La indisoluble unidad cognitiva-afectiva-motivacional de la conciencia como parte de la regulación ejecutora de la personalidad y que abarca tanto los conocimientos como los hábitos, habilidades y capacidades, entre otros, como recursos con los que el sujeto actúa en los diferentes escenarios de enseñanza-aprendizaje.

La perspectiva que el EAD aporta a la conceptualización del currículo redimensiona su impronta sociocultural la cual además permite avizorar su carácter ideológico, en cuanto una selección de contenidos por él articulados se realiza desde determinados intereses, cualquiera que sea su índole. Y es, precisamente, sobre esta particular dimensión ideológica del currículo que la Pedagogía Crítica centrará su atención, en el marco más amplio de su análisis sobre la relación ciencia, educación, institución educativa, política y democracia.

La PC, desarrollada en la década de los años 70 del siglo XX, al analizar las tensiones entre lo que es y lo que debe ser la educación y la institución educativa (Giroux, 1990), formula una crítica a la escuela tradicional. Entre los postulados de esa crítica y que son de interés en este trabajo, resaltan: primero, "las escuelas son vehículos de democracia y movilidad social" (Giroux, 1990, p.31); segundo, educar es un acto político, no sólo pedagógico (Freire, 2005); y, tercero es errónea la idea positivista de que el conocimiento (o los contenidos de un currículo) juega un rol puramente instrumental (Carr & Kemmis 1986).

La PC retoma tres dimensiones mutuamente imbricadas de la educación: la epistemológica, la política y la ética. La primera dimensión acota los paradigmas desde los cuales se piensa y actúa tanto la educación como el conocimiento. Al respecto se reconocen tres paradigmas: el empírico-analítico, el hermenéutico y el sociocrítico, que aplicados al campo curricular permite identificar tres enfoques curriculares: técnico, práctico y crítico. Al analizar las dimensiones política y ética, se ve obligada a criticar la educación bancaria, transmisora y memorística, pues ésta resulta ser alienante y obstructora de los procesos de transformación social; en igual sentido, se ve inclinada a investigar las tensiones ideológicas y epistemológicas que surgen a la hora de conceptualizar y concretar el currículo de la educación en general y que pueden extenderse, *mutatis mutandi*, al currículo de posgrado.

Para conceptualizar el currículo desde la PC, se debe analizar su carácter ideológico, superar la visión de currículo como un documento asépticamente formulado o prescrito y adoptar una perspectiva crítica y democrática, tanto en lo que se refiere a los sujetos como a los contenidos.

En lo que concierne a los sujetos, el aprendizaje se vuelve una red de interacciones subjetivas que produce a su vez dinámicas socioeducativas variadas y complejas cuya finalidad debe ser alcanzar una comprensión del mundo y un compromiso con su transformación, no por medio de la transmisión mecánica del conocimiento, sino en la construcción dialógica y reflexiva del mismo. Así, para Freire (2012) "La

comprensión del mundo, tanto aprehendida como producida, y la comunicabilidad de lo comprendido son tareas del sujeto, en cuyo proceso debe volverse cada vez más crítico" (p.37). De ahí que para el pedagogo pernambucano, una práctica docente, ética y políticamente comprometida, contrasta con una práctica docente neutra que al serla no tiene más que "transferir conocimiento igualmente neutro" (Freire, 2005, p.74).

En lo concerniente a los contenidos, Freire (2005) plantea que es necesaria la democratización de su selección; para autores como Ramírez-Romero y Quintal-García (2011), esto exige fundamentar socioculturalmente la selección de tales o cuales contenidos. Tal selección posibilita el encuentro dialéctico de la "lectura del mundo" con la "lectura de la palabra" y se evita la lectura omnímoda de los especialistas que en tanto propietarios "exclusivos de un componente fundamental de la práctica educativa [el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular]" (Freire, 2005, pp. 101, 105) deciden y estipulan a discreción qué enseñar y cuándo. Kemmis (1998) refuerza este análisis afirmando que "la elección de los aspectos de la vida y del trabajo de una sociedad que estarán representados en los *currícula*... sigue siendo crucial, no solo para los educadores, sino para la sociedad en su conjunto" (p.30).

Siguiendo la premisa de la PC, respecto a que el currículo en sí mismo reviste un carácter ideológico, es necesario develar:

por qué y para qué son seleccionados [ciertos contenidos curriculares y no otros]; quién determina y legitima lo que se debe enseñar; a qué tipo de finalidades e intereses se responde o sirve; las funciones sociales que tienen dichos conocimientos y las maneras como se legitimizan [sic]. (Ramírez-Romero & Quintal-García, 2011, p. 120)

De este modo, se puede impugnar que el currículo tanto en sus fases de diseño, como de desarrollo y evaluación ha sido históricamente determinado y sesgado ideológicamente en su afán por responder a las demandas de los que ostentan el poder político o económico. Con base en el análisis de estos dos enfoques teóricos, es necesario examinar las acepciones de currículo para lograr una mayor comprensión sobre el mismo, tanto en su devenir histórico como en su acepción actual.

Breve historización del currículo

Esta historización del currículo inicia señalando la raíz etimológica del término, el cual como se sabe viene del latín *curriculum*, al español traducido como trayecto corto, o pequeña carrera. Así, es apropiado el uso general del término en la expresión *curriculum vitae*. Ahora bien, siguiendo a Toro (2017), hay que diferenciar el origen etimológico del término de la génesis de su significado como recurso pedagógico en cada período histórico y cultural. Su empleo específico en el campo educativo se ha podido rastrear hasta el siglo XVI en las universidades de Glasgow y Leiden, implicando el significado de que, bajo la influencia del calvinismo, "la enseñanza iba a seguir un 'plan rígido' " (Hamilton, 1993, IX, párr. 6).

Si se parte del sentido atribuido a la palabra currículo en el siglo XVI, entonces puede decirse que la historia del currículo (y no del término) en Occidente se retrotrae hasta la Grecia Clásica, cuando Isócrates diseñó un esquema educativo de tres niveles: elemental, medio y superior. En el primer nivel, el *didáskalos* (*maestro*) enseñaba lectura, escritura, nociones mínimas de aritmética, música, danza y gimnasia. El nivel

medio lo impartía el gramático quien instruía en lectura, gramática y comentario de los clásicos (Homero, Hesíodo); el superior, era de carácter oratorio, y a su cargo estaba el *rétor*, a quien luego se le denominó sofista (Abbagnano & Visalberghi, 1992).

Puede, por tanto, considerarse a los sofistas los primeros maestros de la educación superior y de un currículo integrado por siete "artes liberales", divididas en el trívio (gramática, dialéctica y retórica) y el cuádrivio (aritmética, geometría, astronomía y música). Este esquema o plan curricular perduró a lo largo de la Edad Media articulándose al sistema denominado Escolástica, y desarrollado, en los primeros siglos medievales por el *scholasticus*, denominándose así también al profesor de filosofía o teología, cuyo título oficial era *magister*. El método empleado por el magister se desenvolvía de dos maneras: la *lectio* que consistía en el comentario de un texto, y la *disputatio* que consistía en el examen de un problema mediante el debate de todos los argumentos que se pudieran aducir en pro o en contra. (Abbagnano & Visalberghi, 1992).

Ligado al concepto de currículo, en la Edad Media aparece el concepto de Universidad y es hasta el surgimiento y fundación de la Universidad de París en el siglo XIII que se puede hablar propiamente de currículo universitario. Para Torstendahl (1996) la herencia del sistema universitario medieval consistió en organizar el currículo sobre bases teóricas y a partir de fines estrictamente utilitarios: "Las tres ramas principales del conocimiento que se enseñaban en las universidades (teología, derecho y medicina) eran tipos de conocimiento que se cultivaban precisamente por su utilidad" (p.124).

Un hito importante en el currículo de la enseñanza superior lo constituye la *Ratio atque institutio studiorum*, publicado en 1599 por la Compañía de Jesús. Los jesuitas logran articular un currículo propio para la enseñanza secundaria y superior.

Afirma Weimer (1961) que "la instrucción estaba dividida en una sección inferior (*studia inferiora*) y otra superior (*studia superiora*), al frente de cada una de las cuales había un prefecto, pero ambas bajo la superior dirección de un rector" (p.64). La *Ratio* en total tenía una formación que duraba 8 años (Abbagnano & Visalberghi, 1992).

Si bien el trívio y el cuádrivio se mantuvo como esquema formativo ya entrada la etapa del Renacimiento, el currículo de educación superior en la época moderna manifestó variantes según se tratará de universidades pontificias, reales, o las fundadas durante la Reforma. Cabe destacar que el currículo, como una parte sustantiva de las instituciones escolares en Europa, se vio muy influido por las luchas ideológicas surgidas de las propias dinámicas políticas, económicas y religiosas (Avanzini, 1997); también influyó el Humanismo creciente de la época, el personaje cimero en esta época fue Erasmo de Róterdam.

El currículo recibió nuevos contenidos en la Europa de los siglos XVIII y XIX; esto lo propició el hecho que "las universidades ya habían empezado a formar parte de los sistemas nacionales" (Torstendahl, 1996, p.127) debido al afianzamiento de los Estados-nación, dando origen así a dos modelos curriculares universitarios: el napoleónico y el humboldtiano. Además, durante este periodo, el currículo universitario amplió su campo de acción más allá de la educación liberal y acomodó, a raíz de las exigencias de la industrialización y la urbanización, la educación técnica, impartida durante la Edad Media en los talleres de maestros artesanos (Santoni, 1996). De este modo, el currículo de educación superior formulado sobre la base de presupuestos liberales y enciclopedistas, propugnados por ejemplo por Nicolás de Condorcet (1743-1794), tuvo que coexistir con un currículo orientado a la instrucción general y la formación de los adultos, con un matiz claramente mercantil y utilitario.

Se trató de una época en la que hubo dos currículos: uno para la clase de los trabajadores y otro para los hijos de la burguesía en ascenso. La primera se impartía en las escuelas politécnicas en las cuales, al decir de Ponce (1983) “la burguesía del siglo XIX preparaba los cuadros de sus peritos industriales como en las escuelas de comercio del siglo XVI había preparado los cuadros de sus peritos mercantiles” (p.194). A partir de este momento inició un debate sobre si el currículo de enseñanza superior debía orientarse a las asignaturas más teóricas y científicas o hacia una formación más práctica y aplicada. López de Medrano (2014) refiere que en España:

esto dio paso a la creación en 1900 de escuelas de arte e industria, las cuales terminan separándose en 1910, dedicándose la primera a la enseñanza de carácter general y artístico y la segunda de los estudios industriales y técnicos, más especializados y prácticos. (p.127)

A principios del siglo XX, cuando el currículo de enseñanza elemental y secundaria, al igual que la universitaria ya se había establecido, la enseñanza lidiaba con contenidos fijos de conocimiento que tributaban a una concepción de educación entendida como ingeniería social. En los EE.UU., las primeras conceptualizaciones sobre currículo pueden atribuirse a J. Dewey, F. Bobbit y W. Charters (Sanz, 2003; Díaz-Barriga, 2015). Según Dewey (2015), el currículo debía ajustarse no solo a las exigencias de la vida en general sino también a las del trabajo; de ahí que su formulación debe partir de la investigación de lo social, del desempeño profesional, de las demandas de los empleadores, de las deficiencias en el manejo práctico de un saber y de las formas psicológicas en las que un sujeto aprende (Sanz, 2003).

Más cercano en el tiempo, P. Jackson (1992) hace avanzar la conceptualización sobre currículo introduciendo las diferencias entre currículo oficial y oculto o real. El currículo oficial se refiere a las demandas académicas, a los contenidos fijados por el sistema educativo. Por el segundo se refiere a lo que acontece en el aula donde interactúan docente y estudiante; en sus palabras, el oculto es el currículo que “le brinda sabor específico a la vida en el aula” (p.25). El éxito de la educación, a juicio de Jackson, depende del equilibrio que se dé entre ambos tipos de currículo.

Planteadas estas diferencias, resulta que el concepto currículo puede tener interrelaciones y especificidades semánticas en función del lugar desde el cual se enuncia; si es, por ejemplo, desde la oficialidad de un sistema o una institución, los técnicos podrían focalizar los aspectos de planificación y normatividad; si, en cambio, se enuncia desde el espacio áulico, los docentes, seguramente, enfatizaran aspectos relativos a lo experiencial y lo didáctico. El siguiente extracto ilustra esta distinción:

La multitud, el elogio y el poder que se combina para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un curriculum (sic) oculto (...). Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el curriculum «oficial» por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención. Como cabía esperar, los dos curricula (sic) se relacionan entre sí de diversos e importantes modos. (Jackson, 1992, p.25)

Gracias precisamente a la diferenciación que este autor realiza se puede afirmar que, en la actualidad, las nociones de currículo no se limitan al prescrito u oficial. Lo significativo de la anterior historización sobre el currículo es la interrelación que ha tenido la formulación del mismo no sólo en términos de la organización explícita de la enseñanza de ciertos contenidos, sino de las variaciones de dicha organización

educativa en correspondencia con las transformaciones del contexto político, religioso y/o científico-técnico que las propiciaron.

A partir de las discusiones teóricas a propósito del devenir histórico del currículo y sus diferentes concreciones en la realidad, se comenzó a formar el campo disciplinar del currículo, desde el cual se han configurado las más recientes y diversas acepciones sobre currículo, mismas que se analizan en el acápite siguiente.

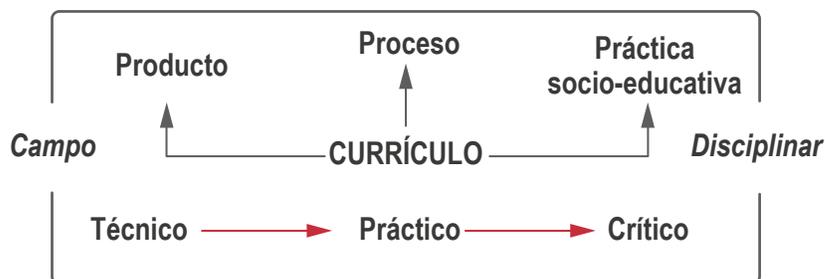
Acepciones recientes de la categoría currículo

Usualmente en el campo educativo por currículo universitario se entiende el conjunto de asignaturas o materias que una persona ha de estudiar para alcanzar una titulación que acredite una profesión. Se trata de un recorrido formativo organizado alrededor de un plan que articula diferentes elementos tales como fundamentos, objetivos, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje. El significado lato del término es en este caso más descriptivo que analítico. Ahora bien, debido a la polisemia que la categoría currículo ha ido adquiriendo a lo largo de su historia, es probable que, como señala Díaz-Barriga (2015) se haya producido “una especie de ausencia de significado, esto es, adjetivaciones que a fin de cuentas expresan un vaciamiento” (p.17) que al final aleja la formulación conceptual de su referente: la realidad educativa.

Para evitar ese vaciamiento de significado es conveniente señalar que la profusión de definiciones y enfoques teóricos configuró en el primer cuarto del siglo XX una nueva concreción del término currículo al concebirlo como un campo disciplinar o de estudio² que teoriza a su vez diferentes maneras de concebir el currículo y cuyo alcance puede en principio delimitarse a tres conceptualizaciones: como producto, proceso y práctica socioeducativa; a su vez, se podrían comprender sus definiciones según diferentes enfoques: técnico, práctico y crítico (Figura 1). Aquí se asume de Molina (2014) su definición de enfoque en los siguientes términos: “énfasis teórico que se adopta en un sistema educativo, institución educativa o proyecto educativo para caracterizar y organizar los elementos que integran su oferta curricular” (p.109)

Figura 1

Diferentes acepciones del currículo



Beauchamp (1975) define la teoría curricular como “un conjunto de enunciados interrelacionados que brindan significado a un plan de estudio, señalando las relaciones entre sus elementos y dirigiendo su desarrollo, su uso y su evaluación” (p. 58). Es decir, la teoría curricular tiene como objeto central de estudio el diseño curricular, su desarrollo y evaluación. A la base de esta definición, Beauchamp señala que el

² Esta acepción del término surge a partir 1918 con el libro de F. Bobbit intitolado “The curriculum” (Toro, 2017). El currículo se volvió así el objeto de estudio de este campo disciplinar.

problema central es precisar el significado del vocablo currículum. Tan importante es esta precisión conceptual que de ella depende la acepción del resto de constructos teóricos asociados con la enseñanza y el aprendizaje.

Siguiendo la teoría curricular de Beauchamp (1975), y algunas pautas de Kemmis (1998) y Ruiz (2016), es conveniente sistematizar, dentro del currículum como campo disciplinar, algunas definiciones de currículum y sobre la marcha ir constatando que se trata de una categoría en constante reformulación, actividad que por ser teórica no significa que esta desconectada de la realidad educativa pues, como afirma Molina (2014), "La selección de un concepto de currículum para aplicarlo en el nivel de institución educativa y de aula tiene implicaciones en ese centro educativo" (p.6).

Currículum como producto

Dentro de esta conceptualización, se enmarca el enfoque técnico o tecnológico del currículum y las definiciones que piensan el currículum en términos de plan de estudio que prescribe los objetivos de la educación, en función de los cuales selecciona los contenidos culturales y especifica las prácticas pedagógicas.

Por ejemplo, Tyler (1973), se refiere al currículum en tanto programa de estudio "como instrumento funcional de la educación" (p. 2) que debe en el momento de la planificación tomar en cuenta que formular "satisfactoriamente los objetivos al punto que señalen tanto los aspectos de la conducta como los del contenido permite obtener especificaciones claras para indicar cuál es precisamente la tarea del educador" (Tyler, 1973, p. 25). Para Taba (1974), citada en Toruño 2020, el currículum es "un plan para el aprendizaje; por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso del aprendizaje y el desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo" (p.44). Beauchamp (1975) especifica que se trata de una visión del currículum como un "fenómeno substantivo" (pp.58-59). Jackson (1992) lo entiende como currículum oficial, el cual recoge las demandas académicas y los contenidos fijados por el sistema educativo o un programa de formación particular, en los procesos de diseño curricular. En los ejemplos antes referidos, predomina una concepción racional, pragmática e instrumentalista del currículum.

Estas definiciones de currículum se formulan en correspondencia con el contexto histórico-social que abarca la primera mitad del siglo XX y que estuvo signado por el avance científico-tecnológico, en parte favorecido por las dos guerras mundiales y el inicio de la carrera armamentista, la polarización política mundial, el afianzamiento del capitalismo neoliberal y el crecimiento de las empresas multinacionales, cuya lógica de desarrollo privilegia la planificación, el control, la eficiencia y efectividad de su modo de producción en masa. Se puede decir que esta lógica permea el ámbito educativo, y que el currículum con enfoque técnico fue hijo de su tiempo.

Bajo esta misma acepción, y más cercano en el tiempo, Cruz (2001) define el currículum como una fuente fundamental para el proceso de planeación estratégica de la institución educativa: en él se definen los principales recursos a emplear, la extensión en el tiempo de la planificación y su efectividad. En este marco, el currículum adquiere, según Ruiz (2016), "un sentido prescriptivo y regulador cuya planeación se hace previamente a la enseñanza" (p.21). La perspectiva curricular en este caso es eminentemente técnica, vinculada a la administración o gerencia educativa, de ahí que se le denomine también currículum prescrito.

Concebir el currículo como producto, como un plan prescrito, ubica el foco de atención en la relación objetivos-medios-resultado; esta concepción trabaja en función de finalidades anticipadas en la que interesa más el resultado que el proceso, por lo que la valoración de su funcionamiento se concentra en la eficiencia para alcanzar el objetivo.

El paradigma epistemológico que informa esta conceptualización es el positivismo, implicando así que los resultados de aprendizaje tienen que ser observables, para medir de modo racional la efectividad del plan; al respecto, observa Toro (2017) que el currículo así considerado busca "la racionalidad del mismo a través de la sistematización del trabajo escolar" (p.473). En efecto, el tipo de racionalidad y lógica de gestión que se imprime desde este currículo a la educación es la de tipo empresarial; de este modo, se extrapolan "principios empresariales a la organización administrativa y vivencia pedagógica de los centros educativos" (Toruño Arguedas, 2020, p. 42).

Currículo como proceso

En esta conceptualización el currículo cumple un papel social y educativo por lo que la justificación de los fines y la selección de contenidos es crucial, del mismo modo que lo es el análisis profundo del contexto económico, político y cultural en el que se desenvuelve la formación profesional. Se corresponde con esta conceptualización el enfoque práctico del currículo y un modelo de diseño curricular deliberativo cuyo "objetivo fundamental es dar solución a los problemas educativos bajo la concepción práctica del currículo, en base [sic] a procesos democráticos y deliberativos que configuran al currículo como el espacio pertinente para la toma de decisiones" (Toro, 2017, p.474).

Beauchamp (1975) prefiere hablar de sistema curricular, el cual organiza personas, recursos y procesos de forma dinámica y cambiante. Según este autor, estos componentes curriculares se determinan e influyen mutuamente. Y esta interrelación es la que brinda al currículo su naturaleza sistémica.

Siempre en esta perspectiva procesual, Ruiz (2016) describe el currículo como "un proceso dinámico, continuo y participativo y que no se acaba en el diseño del plan, sino que abarca su puesta en marcha" (p.23). Como proceso, el currículo entonces no se agota en el plan de estudio, pues supone también dinámicas socioeducativas en contextos específicos de enseñanza-aprendizaje que no siempre se perfilan o se prescriben en el plan de estudio.

En esta misma perspectiva se inscribe también lo que suele entenderse como currículo oculto. Apple, (2002) lo define en términos de la enseñanza tácita de las normas, valores y disposiciones impartida a los estudiantes. Para Jackson (1992) el currículo oculto se refiere a lo que acontece en el aula donde interactúan docente y estudiante; el oculto es el currículo que "le brinda sabor específico a la vida en el aula" (p.25).

Entre el currículo considerado como proceso y práctica socioeducativa hay un hilo conector ofrecido por la perspectiva de Stenhouse (1975), citado en Kemmis (1988), para quien el currículo es "un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente en la práctica" (p.28). El análisis de esta definición focaliza

tres ideas importantes: i) el currículo es una propuesta educativa; ii) dicha propuesta debe realizarse en la práctica de manera efectiva; y, iii) es una propuesta abierta al escrutinio social. Con esta definición Stenhouse pretende acortar la distancia entre el diseño y el desarrollo del currículo, momentos que no siempre se articulan eficazmente en la medida que el diseño involucra en la mayoría de los casos actores que no participan de su desarrollo.

Por otro lado, la desarticulación entre diseño y desarrollo curricular sucede con frecuencia particularmente en los programas de posgrado dado que el conjunto de variables intervinientes en su desarrollo no es por lo regular contemplado en la fase de diseño curricular. Con mucha razón, para Stenhouse la problemática central de toda teoría del currículo radica en la relación entre teoría y práctica curricular (Kemmis, 1998). Dicha relación no se concibe como estática, antes bien es dinámica, y por tal razón el

currículo como un documento en proceso permanente de construcción [debe estar constantemente] abierto al debate y a la deliberación entre los diferentes actores del proceso educativo y los agentes socio culturales de los diversos contextos con los que se relaciona el currículo. (Toro, 2017, p.474)

Currículo como práctica socioeducativa

Esta conceptualización que se corresponde con el enfoque crítico del currículo, rescata la importancia de las vivencias y expectativas de docentes y estudiantes, sus valores, visiones de mundo. Teniendo a la base el paradigma sociocrítico, el currículo concebido como práctica pensada y vivida se explica

en tanto que recoge los intereses, aspiraciones y percepciones sobre la formación profesional, la profesión y la educación que expresan los sujetos que ostentan la toma de decisiones y se encargan de la planeación del currículo (...) toda vez que la interpretación de las especificaciones formales por parte de maestros y alumnos, se ven mediadas por las formas de pensamiento, aspiraciones, expectativas, etc. que sostienen acerca de la formación profesional, la enseñanza y el aprendizaje ... (Ruiz, 2016, p. 25)

Desde el punto de vista de una teoría curricular crítica, Kemmis (1998) concibe el currículo como una construcción histórica y social, "un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizá controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes" (p.42).

La definición de este autor, exponente de la Pedagogía Crítica, revela la naturaleza ideológica y política del currículo y la educación; en adición, enfatiza en la función del currículo en tanto medio de reproducción, descubriendo de esta manera otra problemática central que toda teoría curricular debe abordar, a saber, la relación entre educación y sociedad.

Hay definiciones de currículo que combinan, alternativamente, el enfoque práctico y crítico. Tal es el caso de la definición de currículo en el contexto de la educación superior cubana, que lo ha concebido como un proyecto político y un proceso de formación cuya realización acontece por medio de una:

serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje... con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en un país determinado. (Sanz, 2003, p.21)

En línea con la concepción anterior, para Zabalza (2012) el currículo es "un proyecto formativo integrado que posee suficiente justificación doctrinal y adecuación social y científica" (p.20). Otras concepciones definen el currículo como una selección consciente y sistemática de conocimientos, capacidades y valores que "organizan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para abordar cuestiones como qué, por qué, cuándo y cómo debería aprender los estudiantes" (Stabback, 2016, p.6).

Combinado la perspectiva de currículo como producto y proceso, Giraldo et al., (2019) proponen dos enfoques para definir el currículo. El primer enfoque lo delimita como un conjunto cerrado de objetivos, contenidos, actividades y recursos, orientado al manejo de habilidades/destrezas a partir de asignaturas fragmentadas y una concepción del conocimiento "como algo fijo y estable al margen de las dinámicas sociales y contextos políticos, culturales y económicos" (p.13).

El segundo enfoque, mucho más crítico, define el currículo como la organización y desarrollo de un conjunto de prácticas educativas en un tiempo y espacio determinados, un constructo formal y social "resultado de un (des)acuerdo por parte de un colectivo que define de manera más o menos intencionada lo que unos sujetos deben saber, aprehender, actuar y experimentar, y en esa medida entonces deviene proyecto educativo" (p.12).

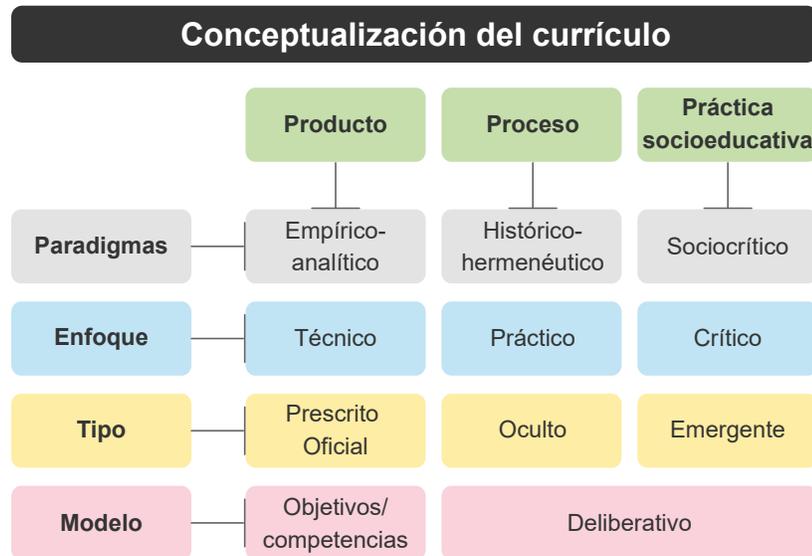
Conclusiones

Está claro que definiciones sobre currículo se continuaran reformulando en la medida que la realidad educativa vaya dando de sí. Sin embargo, es preciso anotar que la reflexión crítica sobre los contenidos de tales definiciones no podrá evadir la inspección de aquellos aspectos que desde el EAD y la PC se han señalado aquí como cruciales y que tiene que ver con la perspectiva o paradigma epistemológico y teorías educativas desde las cuales se plantea: la relación entre educación y sociedad; es decir, el enfoque performativo del currículo; la relación entre contenidos y sujetos; esto es, el tipo de currículo que subyace determina o emerge de la práctica educativa; la relación entre la gestión curricular y las experiencias socioeducativas; dicho de otro modo, el modelo curricular que predomina a la hora de configurar el proceso formativo de la educación.

Al realizar una síntesis de estos aspectos fundamentales del currículo, se integra una matriz (Figura 2) que articula los tres tipos de conceptualización aquí desarrollados con los paradigmas, el enfoque, el tipo y modelo de currículo.

Figura 2

Matriz de síntesis conceptual sobre currículo



De las perspectivas, definiciones y consideraciones anteriores sobre currículo existen elementos de importante valor para integrar una definición de currículo que pueda ser aplicado a los estudios de posgrado en general. Destacan por su importancia la idea de currículo como instrumento de gestión; como una selección consciente y sistemática de contenidos (conocimientos, capacidades y valores) abierta al escrutinio público; como una realidad de carácter proyectivo y procesual; y, finalmente, en función de un aprendizaje, como formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a la realidad social y laboral; esto es, frente a un contexto sociocultural-ambiental y político-económico.

A partir de las consideraciones analíticas expuestas, tomando en cuenta que “el currículo constituye un concepto en permanente construcción y no un documento terminado, rígido, que no acepte la posibilidad de innovaciones y de reajustes acordes con la dinámica educativa y social” (Toro, p. 461) y a fin de contribuir a la ampliación del campo disciplinar del currículo, el autor de esta tesis concluye este trabajo de conceptualización proponiendo la siguiente definición operativa de currículo de posgrado:

El currículo de posgrado es un proyecto político-educativo que diseñado y gestionado como un proceso formativo articula y fundamenta sociocultural y científicamente contenidos profesionistas y académicos que permiten a una persona tener un aprendizaje crítico, desarrollador y transformador.

Esta definición enfatiza más el carácter procesual y de práctica social y educativa que tiene el currículo de posgrado. Procesual porque recoge los momentos proyectivos de diseño y ejecutivos de gestión; como práctica social y educativa, en tanto su fundamentación y articulación se hace de manera socio-cultural y científica, orientada ya sea al desarrollo profesional o académico, respondiendo de este modo a los dos tipos tradicionales de posgrado que existen: el profesionista y el académico (Rama, 2007; Abreu et al., 2014).

Concebir el currículo como un proyecto político-educativo está en línea con el enfoque de Aprendizaje Desarrollador y la Pedagogía Crítica (Giroux y Freire) en cuanto ese proyecto político tiende a la emancipación ética de los sujetos. Es sobre esta base epistemológica y pedagógica que la dimensión procesual del currículo debe fundamentarse a fin de que la experiencia de aprendizaje sea significativa y transformadora; es decir, que se exprese en formas de sentir, pensar, valorar y actuar en un contexto sociocultural-ambiental y político-económico determinado.

Referencias

- Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. (Novena reimpresión). Fondo de Cultura Económica.
- Abreu, L., Cruz, V., y Martos, F. (2014). *Evaluación de programas de posgrado: Guía de autoevaluación*. (6.a ed.). Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado. https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PDF/2014/Premios_AUIIP/guia_autoevaluacion_6_edicion_web.pdf
- Avanzini, G. (1997). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. (1.a ed.). FCE.
- Beauchamp, G. (1975). *Curriculum theory*. (3rd ed.). The Kagg Press.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cruz, A. (2001). *Modelo general para la evaluación del currículo* [Tesis doctoral]. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Dewey, J. (2015). *Las fuentes de la ciencia de la educación*. Palamedes. <http://palamedeslibros.wordpress.com>
- Díaz-Barriga, A. (2015). *Curriculum: Entre utopía y realidad*. (1a ed.). Amorrortu.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. (1a ed.). Siglo XXI Editores.
- Giraldo, E., Cadavid, A., y Flórez, S. (2019). Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros. *Educación y Educadores*, 22(1), 9-22. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.1>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Ediciones Paidós.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y «currículum». *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, s/n.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las escuelas*. (1.a ed.). Morata.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. (3a ed.). Morata.
- Lárez, R., y Vásquez, D. (2010). *Evaluación, innovación y transformación del espacio escolar*. (1.a ed.). Asociación de Educadores de América Latina y del Caribe.
- López de Medrano, C. (2014). *Formación profesional obrera e industrialización, 1857-1936* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Luria, A. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. AKAL.
- Molina, Z. (2014). *Fundamentos del currículo*. (1.a ed.). Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Ponce, A. (1983). *Educación y lucha de clases*. Editores Mexicanos Unidos, 1983. Editores Mexicanos Unidos.
- Rama, C. (2007). *Los postgrados de América Latina en la sociedad del conocimiento*. (1.a ed.).
- Ramírez-Romero, J., y Quintal-García, N. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(5), 114-125. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.5.49>

- Santoni, R. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. (Segunda Edición). Porrúa.
- Sanz, T. (2003). Modelos curriculares. En *Currículo y formación profesional*. (pp. 68-83). Universidad de la Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES).
- Sanz, T. (2003a). Curriculum. Su conceptualización. En *Curriculum y formación profesional*. (pp. 7-25). Universidad de la Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES).
- Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo: Su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11), 459-483.
- Torstendahl, R. (1996). La transformación de la educación profesional en el siglo XIX. En *La universidad europea y americana desde 1800*. (pp. 121-155). Ediciones POMARES.
- Toruño Arguedas, C. (2020). El currículo en el contexto costarricense: Propuesta de definiciones para su conceptualización. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XV(1), 39-59. <https://doi.org/dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.2>
- Toruño Arguedas, C. (2020). Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Innovaciones Educativas*, 22(33), Art. 33. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3043>
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel S.A.
- Vygotsky, L., y Luria, A. (1993). *Studies on the history of behavior: Ape, primitive, and child*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Weimer, H. (1961). *Historia de la Pedagogía*. UTEHA.
- Zabalza, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: El eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48.