



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO



Escuela Nacional de Estudios Profesionales
IZTACALA

ESCUELA DE PSICOLOGIA

CONSIDERACIONES TEORICAS DESDE EL
PUNTO DE VISTA PSICOLOGICO ACERCA
DEL CURRICULUM

COI
31921
ES
1990-2

T E S I S A
Que para obtener el título de
Licenciado en Psicología
P r e s e n t a
IRMA CASTRO RUIZ

Septiembre de 1990



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ENEP - IZTACALA
ESCUELA DE PSICOLOGIA

CONSIDERACIONES TEORICAS DESDE EL PUNTO DE VISTA
PSICOLOGICO ACERCA DEL CURRICULUM

Nombre: Irma Castro Ruíz
No. de Cuenta: 85 57502-6
Generación: 1985-1988
Asesor: Lic. Manuel Escobedo Osuna
Documento: Tesina

A MIS PADRES:

Alicia Ruiz Benítez

Jorge Castro de la Fuente+

Con amor y agradecimiento infinito:

A MIS HERMANOS:

María de Jesús

Hilda

Eduardo

Anabel

al Sr. Rodolfo González

A MI ESPOSO:

Jesús Uribe Luna

Con todo mi amor, por su apoyo y comprensión

A mis compañeros y amigos, por los momentos agradables compartidos.

A los Sres. profesores Manuel Escobedo, Juan Carlos Miranda, Guadalupe Osorio, Laura Palomino, Fernando Quintanar y Miguel Arrazola.

A la Universidad Nacional Autónoma de México.

A todos aquellos que directa e indirectamente contribuyeron a mi formación profesional.

C O N T E N I D O

INTRODUCCION

1001259

I.	EL CONCEPTO DE CURRICULUM	3
II.	CONCEPCIONES TRADICIONALES DE CURRICULUM	4
III.	EL CURRICULUM COMO FORMA DE PENSAMIENTO	7
IV.	EL CURRICULUM COMO EXPERIENCIA	10
V.	EL CURRICULUM OCULTO	14
VI.	NUEVAS CONCEPCIONES DEL CURRICULUM	24
VI..a	RELACION ENTRE EDUCACION Y DESARROLLO PSICOLOGICO	24
VI..b	PSICOLOGIA Y CURRICULUM	27
VII .	CONCLUSIONES	45

BIBLIOGRAFIA

I N T R O D U C C I O N

La problemática curricular constituye en la actualidad un campo importante que debate en el ámbito educativo. Sus implicaciones y perspectivas señalan elementos de análisis esencial para quienes participan especialmente al interior de la escuela, entendida ésta como lugar privilegiado en la instancia educativa, donde el currículum se convierte en su proyecto central.

Dado que esta temática no puede explicarse bajo un sólo enfoque, en este trabajo, se pretende ofrecer un panorama general acerca de la polémica - que establecen algunos autores en torno a lo curricular, enfatizando fundamentalmente su visión respecto a los componentes sociales, institucionales y como punto central de análisis, los componentes psicológicos que definen sus plantamientos.

El primer punto a tratar, parte del análisis teórico de las diferentes posturas sobre la concepción del currículum, se trabajara primeramente en forma general como surgió la teoría curricular y cuales fueron sus aportaciones al respecto, esclareciendo que al interior de cada grupo no hay una visión homogénea de lo curricular, pero sin embargo, existen ejes de análisis que favorecen su convergencia.

En segundo término se pretende hacer una reflexión a manera de crítica - acerca de la desvinculación que presenta el currículum dentro de una Institución Educativa a nivel profesional; apoyándose en las teorías más recientes como son las de Jackson, Eggleston, Young, Giroux, Landesman y otros. Estos autores no elaboran una propuesta estructurada para la Institución Escolar, sino que debaten sobre el significado del currículum en la escuela, en relación a conceptos como: legitimización, selección y distribución del conocimiento, "ocultamiento del poder", proyecto y homogenización, ideología, etc. En definitiva, lo que interesa es analizar el currículum como objeto de estudio y revisar sus interrelaciones al interior y fuera de la escuela.

En este sentido, el objetivo a plantear en el tema, contempla un primer acercamiento de carácter conceptual a la problemática curricular como ob-

jeto de estudio a analizar; posteriormente se estudian las aportaciones que tiene la psicología en relación al currículum para que aquellos que se interesen por comprender la teoría del currículo, tengan elementos metodológicos y técnicos que permiten analizar la problemática con la posibilidad de llevar a cabo futuras investigaciones.

Finalmente, dada la problemática que se tiene al respecto se mencionan algunos puntos importantes en relación al currículo que opera en la ENEP, Iztacala, en la carrera de Psicología, desde su origen y en la actualidad en cuanto a sus logros y alcances en la búsqueda de alternativas de solución y reflexión acerca de una posible vinculación al currículum.

1. EL CONCEPTO DEL CURRÍCULO.

La mayoría de los autores que se han preocupado por investigar el origen y evolución de este ámbito científico (Seguel, Kliebard, Pinar... en: Schwab, J., 1985) coinciden en considerar a Bobbitt (1979) como el padre del currículum. Así pues, como campo científico, el currículum tiene una corta historia y no cabe duda que su juventud se refleja tanto en su vitalidad como en la impresión y ambigüedad conceptual. "No se puede señalar en la actualidad la existencia de un paradigma dominante. Ni siquiera existe la claridad conceptual requerida para la elaboración de una teoría con relativa potencia y estabilidad..." (Schwab, J. Op. cit).

No obstante, la vitalidad exuberante de este rincón del conocimiento científico está respondiendo al incremento progresivo de la preocupación social sobre los fenómenos educativos y su importante demanda de evolución y perfeccionamiento. El desarrollo de este ámbito del conocimiento esta produciendo nuevas perspectivas y continuas reconceptualizaciones - para poder abarcar el flujo y complejidad de los procesos y fenómenos estudiados.

Tal es el estado actual de confusión terminológica y conceptual que muchos autores consideran llegado el momento de recoger los frutos de estudios e investigaciones dispersos y provocar la emergencia de un acuerdo inicial para empezar a coincidir al menos en el lenguaje. Las definiciones del concepto de currículum son el reflejo más evidente de este desacuerdo generalizado. Desde la restrictiva alusión del currículum como un programa estructurado de contenidos disciplinares hasta su consideración como el conjunto de toda la experiencia que tiene el niño bajo la tutela de la escuela, hay un espacio demasiado amplio que favorece el caos de la confusión. (Schwab, J., *ibid.*)

Con objeto de facilitar la comprensión de los matices y diferencias que penetran los distintos enfoques, se plantean las diversas definiciones en seis capítulos con relativa homogeneidad interna a la hora de afrontar los fenómenos del currículum,

II. CONCEPCIONES TRADICIONALES DEL CURRÍCULUM.

Dentro de esta perspectiva pueden incluirse aquellos que enfatizan la función transmisora de la enseñanza escolar; (el currículum es concebido como un curso de estudio, como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela.)

Bajo este enfoque se pueden diferenciar tres posiciones teóricas:

El esencialismo y perennialismo de Hutching, Bestor, Begley. (Schwab J., 1985; Tanner, D. y Tanner, L., 1980), hacen especial hincapié en la dimensión estática y permanente del conocimiento. Estos autores prevalecieron en los primeros años del siglo XX, pero que aún siguen teniendo gran influencia. (Esta concepción tradicionalista del currículum es un programa de conocimientos verdaderos y válidos, esenciales, que se transmite sistemáticamente en la escuela para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia.)

El concepto de disciplina formal y la creencia en el valor intrínseco y perenne del conocimiento son dos pilares de este enfoque del currículum como programa estable de contenidos.

Se observa que existe una falta de reconocimiento en lo que se refiere a las características y necesidades del educando y en general, existe un desinterés por el tratamiento de problemas contemporáneos.

Ahora bien, los perennialistas ejemplificados por Hutching (Schwab, J., op. cit), señalan que "la intención de la educación era el cultivo del intelecto y cualquier cosa que distrajera la atención del objetivo de la educación era desechado..."

Para los esencialistas ejemplificados por Bestor (Tanner, D. y Tanner, L., 1980) el entrenamiento intelectual está basado en el estudio disciplinario de ciertas áreas. A diferencia de los perennialistas, reconocieron una importancia secundaria a los conocimientos científicos y actividades artísticas; la experiencia de la raza humana debería conservarse y transmitirse a los jóvenes y a los niños, con objeto de una mejor comprensión de la situación actual.

La concepción disciplinaria sostuvo que el currículum debería estar formulado de acuerdo a la estructura de las disciplinas, esta noción fue resultado de los investigadores universitarios que desarrollaron cursos para las ciencias y las matemáticas. Esta posición trajo problemas al tratar de seleccionar los conocimientos que constituirían el cuerpo de la disciplina.

Así mismo, la reforma del currículum y la estructura de las disciplinas (Tanner, D. y Tanner, L. op. cit), a lo largo de los años sesenta, surgió como un movimiento en la concepción disciplinaria del conocimiento científico/el cual merece ser transmitido académicamente en la escuela.

De la misma manera que se produce, la ciencia debe provocar su adquisición y desarrollo en la escuela/El currículum, por tanto, [es la expresión de la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas].

En resumen, la concepción disciplinaria compartió con las posiciones perennialistas y esencialistas la idea del [currículum como un cuerpo de conocimientos organizado] pero se diferenció en cuanto que éstas veían al intelecto como una vasija a ser llenada, en tanto que la posición disciplinaria vió el estudio disciplinario como la llave del desarrollo intelectual.

Aunque los esencialistas se inclinaron por habilidades fundamentales, particularmente en los niveles elemental y secundario de la escolarización, la disciplinaridad apoya y considera tales habilidades simplemente como instrumental y bases para los principios y conceptos de cada una de las disciplinas. Por otra parte, los esencialistas consideraron mayor importancia a la historia que a los estudios contemporáneos, en tanto que la disciplinaridad dió lugar más alto a las ciencias sociales en el currículum (Broudy, S., et al., 1964).

A finales de los sesentas, las demandas de los estudiantes consideraron que el currículum debería responder a sus necesidades y problemas de la vida escolar, aunado a problemas sociales que llevaron a los educadores a rechazar la doctrina disciplinaria y a tener una concepción mucho más amplia de currículum.

En esa nueva corriente, (Sperb, D.C., 1973), [lo esencial en un currículum es determinar una base adecuada para la relación entre los dos componentes principales del currículum: el niño (o escolar), su naturaleza, sus necesidades y su capacidad de aprender por un lado; por el otro, la sociedad de la que es miembro, sus objetivos y el tipo de ciudadanos que requiere". (Inlow, G., 1973; Michael, F.D., 1980).]

III. EL CURRÍCULUM COMO FORMA DEL PENSAMIENTO

Tratando de responder a las demandas de los estudiantes, pero conservando un poco la técnica de la concepción disciplinaria, surgió otra nueva corriente, en la que la educación y el currículum fueron concebidos como la recapitulación de los procesos de investigación que dan forma al cuerpo de conocimientos de las disciplinas.

Esta nueva idea de currículum chocó con la idea tradicional de separar el contenido y los procesos así como con la metodología pedagógica tradicional de memorización. Dentro de esta concepción se encuentra el pensamiento reflexivo (Dewey, J., 1986) que considera al currículum como algo más que la transmisión de modos establecidos de pensamiento y la validación de aquello llamado realidad dentro de los límites disciplinarios. También se considera que el currículum debía contemplar las características de los estudiantes y los problemas sociales que definen que..." el currículum es algo más que la transmisión de informaciones; supone un proyecto para desarrollar modos peculiares y genuinos de pensamientos. Para Dewey (1986) aprender es aprender a pensar..."

Otra teoría del pensamiento como plan de instrucción (Taba, H., 1974), define al currículum como un documento que planifica el aprendizaje. Por ello, establece una distinción clara entre el currículum y los procesos de instrucción a través de los cuales dicho plan se actualiza.

El currículum, como plan de instrucción, incluye un amplio territorio de objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. No puede reducirse a una mera declaración de intenciones y debe incluir el diseño de elementos y relaciones que posiblemente intervienen en la práctica escolar.]

Por otra parte, la planificación previa se recubre de cierto grado de abstracción y generalidad y, por tanto, su concreción en la práctica requiere un esfuerzo teórico adicional de estructuración dentro de una teoría de la Instrucción. [El currículum establece guías y líneas de intervención, la instrucción concreta en cada caso singular, y las formas más convenientes de tal intervención.]

Como ejemplo de estos planteamientos se puede citar que ... "el currículum es, en esencia, un plan para el aprendizaje... planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: - 1) selección y ordenación del contenido: 2) elección de experiencias de aprendizaje y 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje..." (Taba, H., 1974).

Posteriormente surge la concepción tecnológica de la educación, el currículum se reduce a un documento donde se especifican los resultados pretendidos en dicho sistema de producción.

Desde Bobbitt, F. (1978) hasta Popham, W.J. y Baker, E.L. (1970), se ha desarrollado una prolífica y extendida corriente que, a partir de la diferenciación neta entre currículum e instrucción, concibe el currículum como una declaración estructurada de objetivos de aprendizaje. (Bobbitt, F., 1978; Popham, W.J. y Baker, E.L., 1970).

La eficacia del sistema tecnológico requiere de los objetivos que componen el currículum se expresen a nivel de específicos comportamientos. Como afirman Callahan, Mager y Estarellas (Schwab, J., 1985) ... "el resultado o producto del sistema educativo es la preparación para realizar actividades profesionales o sociales. En el sistema de producción, la eficacia requiere el análisis de dichas actividades complejas en tareas específicas y en competencias concretas que pueden ser producidas en el sistema.

[El currículum, por tanto, es el diseño estructurado de los resultados pretendidos definidos en comportamientos específicos.]

Una concepción muy particular (Gagne, R. y Briggs, A., 1983), define el currículum como una serie de unidades de contenidos susceptibles de ser adquiridas bajo un conjunto singular de condiciones de aprendizaje. Es un conjunto de unidades de contenido estructuradas en una secuencia jerárquica.

El currículum hace referencia a intenciones y no a medios o estrategias. A diferencia de Popham, Mager, Estarellas (Bobbitt, F., 1978), para Johnson los resultados de aprendizaje que constituye el currículum no se reducen a objetivos de comportamiento y así, los contenidos del currícu--

lum son toda aquella riqueza cultural que se considera apropiada para la supervivencia de la comunidad, a la vez que es susceptible de aprendizaje. Este nuevo modo de concebir el currículum no logró satisfacer completamente las demandas de los estudiantes y tratando de ligar cada vez más las experiencias escolares con las necesidades del educando y de la situación actual, surgió una nueva tendencia centrada a la experiencia, experiencia que actualmente se presenta en nuestros días. (Pasillas, V., 1985).

IV. EL CURRÍCULUM COMO EXPERIENCIA

Esta nueva tendencia se caracterizó por considerar a la experiencia como el máximo pedestal que va a dar forma al currículum y fue resultado de la creciente demanda de conexión entre las experiencias proporcionadas por la escuela y las experiencias de la vida particular y social de los alumnos.

(Algunos autores apoyaron la idea de que todas las actividades escolares deberían estar centradas en las necesidades o intereses del niño y relacionadas con su experiencia inmediata por ejemplo, Dennison (Tanner, D. y Tanner, L., 1980), afirma que el aprendizaje es resultado de la enseñanza, y que los progresos del niño están en relación directa con los métodos de instrucción y las relaciones internas del currículum. (Skinner, B.F., 1970).

A diferencia de la posición anterior, otro grupo de autores consideraron que el currículum debería contemplar y seleccionar las experiencias que aseguraron la transmisión de ciertas clases de conocimientos, de actitudes y valores considerados tan importantes que no se podría dejar su transmisión al azar cuyo tema se verá más adelante. Ejemplo de esta posición es el trabajo de Smith, Stanley y Shores (1957) (Taba, H., 1974), - quiénes definen el currículum como "...una secuencia de experiencias posibles instituidas en la escuela con el propósito de disciplinar a la niñez y a la juventud, enseñándoles a pensar y actuar en grupo..."]

El problema que enfrentó esta posición consistió en determinar la manera en que se seleccionarían los conocimientos que cumplieran con esa función, ya que los conocimientos aumentaban en forma más rápida que las revisiones y adaptaciones del currículum.

Otra concepción diferente fue aquella que consideró el currículum como algo más que las experiencias de aprendizaje bajo la dirección de la escuela, que debería abarcar toda experiencia que afecte a los cursos formales y que exista en el ambiente escolar.

De ahí que el currículum fuera toda experiencia escolar dirigida a cualquier cosa que influyera al aprendiz debería ser considerada en el proceso de formación del currículum.]

El problema con este tipo de concepciones, es que no se define claramente las experiencias propias de la escuela, de aquéllas que se encuentran bajo el control de otras instituciones u organizaciones sociales y tampoco existe acuerdo en cuáles son las experiencias deseables e indeseables (lafourcade, P.D., 1974).

Al respecto, el término currículum ha sido asociado a la escuela no por accidente (Tanner, D. y Tanner, L., 1980), sino porque la propia escuela ha sido capaz de desarrollar literatura sobre el currículum y ha organizado el cuerpo de conocimientos para que sea transmitido a nuevas generaciones.

Por otra parte se han establecido veintisiete definiciones para caracterizar la palabra "currículum" (Siegel, P.W., 1974; en Busshoff, L., et al., 1981), como es la siguiente: como proyecto educativo al currículum define, a) los propósitos, metas y objetivos de una acción educativa; b) las maneras, medios y actividades empleadas para lograr esas metas; c) los métodos e instrumentos requeridos para evaluar el éxito de la acción. Así el término "proyecto" debe ser tomado para definir tanto un diseño como un plan.

El autor define que un currículum puede considerarse en dos niveles: por una parte del proyecto real que guía una acción educativa y, por la otra; su instrumentación material. En el primer caso el término "proyecto" se refiere a lo que se ha logrado, en vez de lo que todavía se va a emprender. Donde son necesaria una distribución entre las dos se refiere a un "currículum proyectado y un currículum instrumentado".

Esta definición amplia del concepto de un currículum es necesaria en una visión comprensiva de la acción educativa; una que sostiene que la enseñanza, y aún más la educación, no puede definirse sin hacer referencia al contexto social y cultural el cual pertenecen (Siegel, W.P. 1974) en: Busshoff, L., et al., 1981).

Además ésta encaja bien con la definición práctica del contenido del currículum adoptada en el seminario de la UNESCO celebrado en Hamburgo (UNESCO, 1974): "...el currículum comprende cualquier actividad educativa generada por la escuela y dirigida hacia un propósito, ya sea que ésta tenga lugar dentro de la institución o fuera de ella".

La siguiente definición, propuesta por la Dirección General de Educación Básica (Perú), también cae dentro del concepto propuesto: "...un conjunto de experiencia que adquieren aquellos que están siendo educados, mediante la participación en las acciones prescritas por el sistema y previstas y generadas de manera cooperativa por la comunidad educativa para contribuir al desarrollo personal y social en un momento histórico concreto." - (Fajardo, C.J., 1976, en: Busshoff, L., et al., op. cit.).

En su significado más amplio, el currículo involucra "toda experiencia personal adquirida en diferentes contextos y situaciones socioculturales", pero llama la atención a los términos "prescritas" y "previstas", como resultado de los cuales "se hace clara la existencia de un subconjunto particular de experiencias estructuradas por un orden preestablecido" (Busshoff, L., et al, ibid)

El autor previene contra confundir el currículo en esta interpretación del término con un sentido más amplio que cubre todas las experiencias personales adquiridas en la vida o sea que en este caso es preferible hablar de la experiencia adquirida por el individuo en la vida o del "currículo de su vida".

Así que para Hanes, (1975) el concepto de currículo está ligado a la vida de una acción educativa consciente y organizada; pero no necesariamente formal. Esto de ninguna manera implica que los contenidos de la educación son impuestos sobre el receptor y es completamente concebible que el alumno en perspectiva se le ofreciera una gran variedad de metas, así como maneras de lograrlas y medios de valorar si han sido alcanzadas.

Como se puede observar poco a poco el desarrollo de las ciencias sociales dejó sentir su influencia en el problema del currículum, dando por resultado una ola de nuevas concepciones psicológicas caracterizadas por el empleo de términos con una supuesta mayor precisión.

La investigación de un grupo de investigadores de la teoría conductista que empeñados a estudiar qué estaba ocurriendo dentro del currículum oficial, encontraron otros aspectos y fenómenos sociales que se viven a diario dentro de la educación que no se ven a simple vista (ideas, valores, pensamientos, etc.) y que se van dando en la vida escolar. Aunque no fueron previa y explícitamente planificados estos autores consideran que - -

existe un currículo oculto y que ejerce una influencia decisiva en el —
aprendizaje del alumno y en su vida cotidiana.

V. EL CURRÍCULO OCULTO

Al iniciar la presente investigación, se analizó la teoría curricular en su carácter de producto de una planeación, en la que se atiende los elementos y las fases que permiten la derivación de un modelo curricular postulando una fundamentación teórica a partir de los factores sociales, económicos y políticos.

Ahora bien, se pretende dotar de conocimientos teóricos y metodológicos partiendo de un marco de referencia de la corriente psicológica ya que es una aportación nueva a la teoría curricular.

El primer enfoque o concepción específica se identifica con Jackson, Eleston, Apple y Giroux, donde no elaboran una propuesta estructurada para la Institución escolar, sino que debaten sobre el significado del currículum en la escuela, en relación a conceptos como: legitimización, selección y distribución del conocimiento, "ocultamiento del poder, proyecto y homogeneización, ideología, etc. En definitiva, lo que interesa es analizar el currículum como objeto de estudio y revisar sus interrelaciones al interior y fuera de la escuela. (Apple, M., 1974).

Los autores mencionados anteriormente, conforme a su perspectiva e interés particular, coinciden en plantear ampliamente o explícitamente un debate en torno a la concepción de la sociedad de la escuela y del currículum. Abren la posibilidad de cuestionar acerca de la construcción del conocimiento e introducen un concepto fundamental para comprender la vida cotidiana en la escuela, esto es; el currículum oculto (Didrikson, A., 1987).

Jackson utilizó la observación en el aula. (Jackson, P.W., 1975) y analizó lo que ocurre en su interior, en las relaciones docentes-alumno, entre los alumnos, en las vinculaciones de ambos con el grupo, con los materiales de enseñanza etc. No se trabaja conforme a paradigmas previos del buen o mal comportamiento, sino que describe aquellos acontecimientos silenciados que implica rutina, que están regidos por una normatividad y que poseen una carga de gran significatividad para la formación del estudiante.

De esta manera, analiza aspectos como la frecuencia, la uniformidad, la obligatoriedad en la escuela, vinculando a los conceptos de poder, autoridad, el trabajo en grupo y las evaluaciones; intentan explicar el impacto que ejerce la vida escolar sobre el alumno, la acción de estos elementos se vuelve natural para padres, profesores y alumnos (Inlow, G., 1973).

Otro aspecto es que la escuela, permite que los sujetos se apropien del proyecto a través de lo cotidiano, la pregunta surge entonces: ¿Que podrá romper la normatividad en este actuar cotidiano?, Jackson no ofrece alternativas, no se ubica en el lugar del deber ser, aunque no niega las resistencias de los alumnos frente a la realidad escolar. El autor inserta en el plano de la descripción y señala que las cosas que han comentado son inevitables dada la fuerza con que se presenta las condiciones económicas, la tradición social y la política institucional.

Eggleston centra su análisis del currículum en el problema del conocimiento, sosteniendo la importancia del mismo al interior de la escuela en términos de su transmisión, legitimación y distribución. Enfatiza el papel que cumple la escuela y en especial el currículum en la sociedad industrial como "instrumentos esenciales de la legitimación del conocimiento y como medio de control social. (Eggleston, J., 1980).

Desde una perspectiva diferente critica la teoría reproductivista por el énfasis que ella pone en el concepto de la dominación sin hacer ninguna contribución importante al estudio de cómo los maestros, los estudiantes y otros agentes humanos llegan a ajustarse dentro de un contexto histórico social específico para contribuir y reproducir las condiciones de su existencia..." (Giroux, H., 1983).

De este modo Giroux intenta recuperar esencialmente el concepto de resistencia y de la intervención humana en el ámbito escolar principalmente revisando los problemas de legitimación, control e ideología en un nivel de generalidad. Además de relacionarlos con las nociones de lucha y conflicto en situaciones escolares concretas, para reestructurar el concepto de escuela, estudiantes y profesores, puntualizando que éstos no siempre asumen una posición sumisa frente a las normas sociales, impuestos si

no que también presentan oposición a las mismas, anteponiendo que propias experiencias y conocimientos a la cultura escolar.

Mientras Eggleston y Apple centren el problema del currículum en el análisis del conocimiento, su producción, legitimización y distribución por parte de los grupos dominantes de la sociedad. Giroux propone construir el concepto de resistencia atribuyéndole ejes de análisis como: Tensiones y conflictos que median las relaciones entre la casa y la escuela y el trabajo, así como la producción cultural de los grupos oprimidos; autonomía relativa de la escuela; noción dialéctica de la intervención humana, etc. Todo ello con el propósito de ofrecer alternativa de transformación radical al interior de la institución escolar y luchar "por un aprendizaje y un pensamiento crítico".

Los autores mencionados anteriormente, vinculan lo curricular al estudio de la realidad social, vista como un proceso de relaciones complejas y en permanente construcción, en donde el concepto de razón crítica recorre su planteamiento. Bajo una lógica distinta se percibe a la racionalidad como una forma de acceder al conocimiento, en la que sujetos concretos heterogéneos se aproximan a la actividad de conocer como un acto intencionado y en que se pone en juego la lógica de construcción que cada sujeto puede develar y reelaborar.

En este sentido no interesa el uso de procedimientos para controlar la situación educativa, sino que de construir el currículo conforme a criterios de carácter epistemológicos y evidenciar su vinculación con la realidad social, cultural y política en que toda propuesta se enmarca.

Por otra parte, Miranda (1987) hace un análisis acerca de los problemas conceptuales que se tienen al retomar los orígenes y el desarrollo del concepto currículo "oculto". "...En especial considera insuficiente las categorías de los autores clásicos, principalmente la perspectiva Jacksoniana, el referirse a la autoridad, el grupo y las evoluciones son particularmente importantes para este autor lo que representa la frecuencia y por el papel que juega en la influencia que pueden tener en la estructuración del sujeto. Es decir, el interés por desarrollar dichas categorías,

se fundamenta en el análisis de "las veces que se da" un mismo fenómeno (lo cual es importante), sin embargo, no se hace un tratamiento de orden cualitativo, a través de un criterio estructural de la organización escolar y su repercusión en la organización particular...".

Este análisis evidentemente, requiere de la incorporación de las nociones del sujeto, grupo y sociedad, sin los cuales un exámen cualitativo del fenómeno educativo sería insuficiente. (Miranda, C., 1987).

En relación a lo anterior, es interesante la aportación acerca de lo que menciona, Miranda al tomar en cuenta el análisis cualitativo que permite ver como se repite el fenómeno que está latente dentro de una organización educativa. A esto se podría agregar que se debería también tomar en cuenta el análisis cuantitativo, ya que sin una evaluación de datos estadísticos no se podría estimar, con base en cálculos numéricos, el grado de probabilidad o plausibilidad con que ocurre un fenómeno. Por ejemplo a través del investigador social busca generalizar de su muestra (grupo pequeño) a la totalidad de la población de donde se obtuvo (grupo mayor). El proceso de muestreo es una parte integral de la vida diaria en la cual se puede discutir informalmente sobre temas políticos con otros estudiantes para averiguar cuales son, en general sus opiniones, ideológicas, etc. Otro ejemplo podría ser, determinar de qué manera nuestros compañeros de curso estudian para cierto exámen poniendonos en contacto anticipadamente con sólo algunos miembros de la clase y qué resultado se tiene al respecto.

De acuerdo a lo anterior se puede ver que Jackson menciona que "...la vida escolar -aunque no solamente en las aulas- comprende aspectos como la estructura de los tiempos oficiales y extraoficiales, el poder, la autoridad, las evaluaciones, la obligatoriedad y en general, el conjunto de normas y reglas informales que entran en acción durante el proceso educativo...". De esta manera tanto el análisis cualitativo como cuantitativo nos permite comprobar los fenómenos que se estudian y a su vez estudiarlos en forma unilateral y de esta manera se podría comprobar datos más objetivos de lo que está sucediendo actualmente con el currículo oculto. Esto es, al pretender encontrar alternativas de solución que permitan llegar a un acuerdo de lo que debe de tomarse en cuenta dentro de una Institución, (lo que "no se ve") se tiene que dar comprobación e importancia

a los fenómenos que éstas presentan.

Por otra parte, existen otros criterios acerca del concepto del currículum oculto (Landesman, M., 1988), en tres enfoques que pueden ser conceptualizados a grandes rasgos bajo las categorías de tradicional, liberal y radical. Estos son por supuesto, categorías típico-ideales derivadas de las necesidades de claridad y sin embargo, mientras cada uno de estos enfoques contienen límites teóricos más bien amplios, sus respectivas distinciones residen en lo que podríamos llamar su problemática a tratar:

1) La perspectiva tradicional: La escolarización y el currículum oculto, tomó como una de sus preocupaciones centrales la pregunta: ¿qué hace posible la existencia de la actual sociedad?. La transmisión y reproducción de los valores y creencias dominantes por medio del currículum oculto son reconocidos como una función positiva del proceso de escolarización. Sin embargo, mientras el contenido de lo que es realmente transmitido por medio de ciertas prácticas en el aula es analizando a través de las creencias y valores que se legitiman son tomados como algo dado.

La perspectiva tradicional se vuelve particularmente clara en el trabajo de Talcolt Parsons (1959), Robert Dreeben (1988) y Philip Jackson (1988) los que ofrecen descripciones relativamente amplias de cómo los procesos estructurales tales como masas, poder, elogio y hegemonía de las tareas escolares, reproducen en los estudiantes las disposiciones necesarias para lograr el rendimiento, roles de trabajo jerárquico, y la paciencia y disciplina requerida para funcionar en la sociedad existente. Para los teóricos, las escuelas están ubicadas donde los alumnos aprenderán normas y habilidades sociales valoradas que ellos no puedan aprender con la familia...". (Landesman, 1983).

Se puede ver que al final, las nociones de conflicto e ideología desaparecen de esta perspectiva, y la cuestión de abuso o la negación del poder tanto dentro como fuera de las escuelas se evapora tras una visión estática y determinada por la sociedad. Consecuentemente los alumnos son definidos en términos reduccionistas de comportamiento y el aprendizaje es limitado a la transmisión de conocimientos predefinidos. No es necesario decir que las escuelas, como otras instituciones parecen existir en estas versiones más allá de algunos imperativos cuestionables del capital y su lógica implícita de discriminación de clase, raza y genero.

2) El enfoque liberal: Los tradicionalistas proporcionaron un importante servicio teórico al definir el modo como ciertos valores sociales tácitamente necesarios son transmitidos por vía del currículum oculto. Pero al hacerlo ellos no cuestionaron la lógica implícita que da forma de relaciones institucionalizadas entre el poder, conocimiento y control en el aula; por otro lado, la perspectiva liberal acerca del currículum oculto parte de una constatación enteramente diferente acerca de las relaciones entre poder y orden social en el aula. El foco de esta perspectiva más crítica ésta representada por una relación dialéctica entre el acceso al poder — y la oportunidad para legitimizar ciertas categorías dominantes, y el proceso en el cual la disponibilidad de dichas categorías a algunos grupos les permite ejercer poder y control sobre otros (Giroux, H., 1983).

Esta perspectiva liberal rechaza la mayoría de los modelos cerrados de pedagogía con su visión conservadora del conocimiento como algo que debe ser aprendido, más que críticamente articulado, así como su igualmente acrítica noción de socialización en la cual los estudiantes son vistos — simplemente como pasivos portadores de roles y receptores de conocimientos.

Un buen número de investigadores empíricos ha emergido en torno a las preguntas concernientes a: 1) los contenidos abiertos y ocultos de la escolarización; 2) los principios que guían las formas y contenidos de la interacción maestro-alumno, y 3) la importancia del conocimiento educacional como categorías del sentido común, y tipificaciones seleccionadas de una cultura y sociedad más amplias que maestros, estudiantes e investigadores utilizan, para darle significado a sus acciones.

Al usar esta problemática para estudiar las escuelas, los liberales han proporcionado un servicio teórico doble: ellos han proporcionado nuevas herramientas críticas al explicar los modelos tecnocráticos o positivistas de la pedagogía, o bien esconden o bien distorsionan las categorías normativamente fundadas y los patrones de interacción que subyacen a la estructura de la experiencia escolar cotidiana. Dicho de otro modo, la crítica liberal sostiene y rechaza al mismo tiempo aquellos aspectos del currículum oculto en los cuales la verdad se proclama en formas particula

res de conocimientos y prácticas sociales y está basada en apelaciones - de formas externas de autoridad que aparecen a modo de objetividad - - - (Whitty, 1974; en: Giroux, H., 1983).

Un fenómeno a estudiar ha sido en el área de los estudios sobre el género. Esto es, la perspectiva liberal se refiere a la construcción social del significado y sus implicaciones ocultas al interior de la situación escolar; puede ser vista en muchos de los trabajos sobre género que se han desarrollado a fines de 1960 y 1970 en los E.E.U.U. e Inglaterra. Estos trabajos tomaron como preocupación central del modo según el cual las estructuras internas y los procesos de escolarización funcionan para promover la socialización de los roles sexuales. Lo que se observó en detallado es crutinio, en esta perspectiva fue el modo en que la escuela reproduce un código de género que, o trabaja en contra del éxito de las mujeres en algunas áreas académicas, o limitaba sus oportunidades económicas en la sociedad (Arnot; 1981; en Landesman, M., 1988). Por lo tanto el currículo oculto en esta perspectiva, debía ser encontrado en prácticas sociales, específicas imágenes culturales o formas de discurso que reforzaban la discriminación por género, mientras simultáneamente promovían su justificación ideológica. Si esto es comparado con nuestra sociedad mexicana nos damos cuenta que actualmente se sigue dando este fenómeno ideológico ya que en la ENEP de Iztacala, existió un caso en el área de la práctica de Psicología Clínica: -el profesor (Jefe del área), no aceptaba a una compañera que se encontraba embarazada (3 meses) porque era posible que dejara a la mitad la práctica del semestre a cursar, por lo tanto le sugirió que se diera de baja. Ella al verse limitada, siguió insistiendo y consultó con otros profesores y afortunadamente si fue posible aceptarla bajo la responsabilidad del maestro. Sin embargo terminó la práctica y excentó la materia-. Se observa a simple vista que existe aún diferencias de los sexos y por la maternidad no puede seguir la mujer desarrollándose como persona en la sociedad.

Otro ejemplo claro es que actualmente en algunos casos, existen trabajos para psicólogos en empresas que solicitan personal de sexo masculino, ya sea en el área social o laboral, para desarrollar funciones como: encues-

tas socioeconómicas, psicómetras, capacitación, Jefe de Recursos Humanos, Jefe de Selección y Contratación de Personal y otras a fines, que con algunas de las opciones que se tienen para "desempeñar" en parte la carrera de psicología y demandan que sea sexo masculino.

Cabe aclarar, que no se pretende hacer una liberación femenina o igualdad de derechos en ambos sexos, sino de encontrar que aún existen limitaciones para la mujer mexicana profesional y que estamos en un proceso de desarrollo social, económico y cultural aún lento y falta enfrentar muchos cambios en nuestra sociedad mexicana. Esto comparado con la sociedad de E.E.U.U. es diferente la manera de pensar, ya que no les interesa el género sino la investigación y aportaciones hacia el perfil del psicólogo y poder llegar a definir las funciones que tiene el psicólogo dentro de las Instituciones Educativas así como en otras áreas.

En relación al tema, el valor de este tipo de crítica liberal del currículo oculto se ve considerablemente disminuido por su insistencia de que la fuente, así como la solución definitiva al problema de la discriminación del género, reside solamente en descubrir y eliminar las tipificaciones sexistas que conforman varias prácticas sociales y aspectos de la vida escolar por lo que el género puede tener un poder material ubicado fuera de las escuelas, y que la resolución de tal discriminación puede ser más que un problema ideológico.

Otro punto a tratar es la problemática radical acerca del currículum oculto; ¿cómo funcionan el proceso de escolarización para reproducir y mantener las relaciones de dominación, explotación y desigualdad entre las clases?

La respuesta sería que las perspectivas radicales del currículo oculto proveen algunos elementos de análisis valiosos acerca del proceso de escolarización. Primero, ayuda a explicar la función política de la escolarización en términos de conceptos importantes como clase y dominación. Segundo, apuntan a la existencia de factores estructurales fuera del entorno inmediato del aula como fuerzas importantes que influyen tanto en las experiencias cotidianas como en los productos del proceso de escolarización.

Por ejemplo, Bowles y Gintis (Giroux, M., 1983), en su célebre "la escuela en la América Capitalista", establecen la base teórica para esta posición y argumentan que la forma de socialización más que contenido del currículum formal, es el vehículo principal para inculcar en diferentes clases de estudiantes las disposiciones y habilidades que ellos necesitarán para formar su puesto correspondiente en la fuerza de trabajo. "En el corazón de estas versiones se encuentran lo que se ha llamado el principio de correspondencia, básicamente se argumenta que las relaciones sociales de la escuela y del aula son a groso modo, el espejo de las relaciones sociales en la producción, siendo el resultado final la división social y de clase necesaria para la producción y legitimización del capital y sus -- instituciones". (Giroux, H., op.cit.).

Una posición radical sería afirmar que las escuelas sirven a los intereses del capitalismo y al mismo tiempo a otros intereses, alguno de los cuales son opuestos al orden económico y a las necesidades de la sociedad dominante y la cultura está inscrita en un amplio rango de prácticas sociales por ejemplo, el lenguaje social, reglas escolares, relaciones sociales en el aula, la selección y presentación del conocimiento escolar, la exclusión de un específico capital cultural, etc.

Por otra parte, la noción de ideología se vuelve una herramienta pedagógica crítica cuando es utilizada para interrogar las relaciones entre la cultura dominante y las experiencias contradictorias que median la textura de la vida escolar.

Se aclara que este concepto se divide en tres importantes distinciones para desarrollar una teoría de la ideología y las prácticas del aula. Primero, una distinción debe ser hecha entre las ideologías prácticas y teóricas (Sparp, 1980; Whitty, 1981; en: Giroux, H., 1983). Las ideologías se refieren a las creencias y valores implicados en las categorías que maestros y estudiantes utilizan para diseñar e interpretar el proceso pedagógico, mientras que las ideologías prácticas se refieren a los mensajes y normas implicados en las relaciones sociales y prácticas del aula. Segundo, una distinción debe ser hecha entre el discurso y la experiencia como instancia de la ideología y las bases materiales de la ideología tal

como están implicados en los textos escolares, films, y otros artefactos culturales que constituyen los medios visuales y auditivos. Tercero, estos elementos ideológicos ganan de su significación solamente cuando son vistos en su articulación con las relaciones más amplias de la sociedad. En ese sentido, la ideología como crítica, debe ser utilizada también para examinar las relaciones sociales en el aula que "congelan" el espíritu de investigación crítica entre los estudiantes. Estas prácticas pedagógicas deben ser descodificadas y medidas contra su potencial para impulsar más que para estorbar el crecimiento intelectual y la investigación social. Esto se vuelve particularmente importante para aquellos estudiantes que experimentan a diario la pena de la humillación y de la falta de poder porque sus propias experiencias e historias sedimentadas son extrañas a la cultura escolar dominante.

Como se puede observar, poco a poco el desarrollo de las ciencias sociales y sobre todo en el campo de la psicología, dejó sentir su influencia en el problema del currículum, dando por resultado una nueva ola de concepciones caracterizadas por el empleo de nuevas corrientes con una supuesta mayor precisión.

Para finalizar se resumen tres puntos tratados: Primero, se plantea a través de la transmisión y aproximación de la experiencia histórico social tres concepciones psicológicas que plantea la planeación educativa (Cuevas, A., 1987).; Segundo, posteriormente a través de una investigación llevada a cabo por entrevistas y apoyándose de material consultado se analizan las corrientes psicológicas: Cognoscitivismo, Conductismo, Genética y Psicoanálisis, observando los alcances y limitaciones que se tienen para el desarrollo del Currículo; en tercer momento, se analiza el currículum que se tenía la ENEP de Iztacala en cuanto a su marco teórico y metodológico y como afecto a los primeros egresados de la carrera de psicología. Asimismo a manera de reflexión encontrar las posibles causas que determinan la desvinculación de la teoría y la práctica cuando nos enfrentamos a dar nuestros servicios fuera de la Institución como psicólogo.

VI. NUEVAS CONCEPCIONES DE CURRICULUM.

La educación como se mencionó anteriormente, constituye una función esencial en la sociedad. Por medio de ella se lleva a cabo la transmisión y la aproximación de la experiencia histórico social creada por las generaciones anteriores. En este proceso se forma el individuo como sujeto y como personalidad.

Esta transmisión se ha realizado de diferente manera, dependiendo del grado de desarrollo y de las condiciones materiales concretas de la sociedad en determinado momento histórico.

En la sociedad actual la educación y la filosofía así como en las ciencias particulares en que se basa, (una de ellas es la psicología), reflejan los intereses de la clase dominante de los medios de producción. Por lo tanto, se forma un tipo de hombre y de personalidad congruente con esas características sociales. Cada desarrollo, cada transformación social impone en la educación nuevas exigencias y nuevos problemas a resolver. Y es claro que para cumplir con este cometido, la educación requiere de un replantamiento con las bases que sustenta principalmente la psicología, en el conocimiento de las regularidades determinantes y de las leyes que rigen el desarrollo psicológico.

También es claro que las diferentes maneras de concebir esto último, principalmente de la relación entre educación y desarrollo psicológico, influyen de distinta manera en la planeación educativa.

Via. RELACION ENTRE EDUCACION Y DESARROLLO PSICOLOGICO

Las diferentes concepciones psicológicas se han definido de manera simplificada (Cuevas, A., 1987) en tres concepciones:

1) La concepción preformista del desarrollo psicológico: Esta postura plantea una determinación biológica, la herencia de la inteligencia, de modo que los fenómenos psicológicos se consideran como algo fijo y determinando desde el momento en que el niño es concebido.

El desarrollo psicológico se plantea aquí como un proceso de maduración y espontáneo. La investigación en este campo, y desde este punto de vista, se reduce a la formulación y aplicación de pruebas psicológicas para medir la inteligencia y la descripción, lo más exacto posible, de las diferentes etapas del desarrollo psicológico así concebido.

El medio, la educación y la enseñanza, desde esta postura, no puede dirigir ese desarrollo, al contrario, dependen de él y marchan a la zaga del mismo. Algunos autores (Stern, Gesell y Piaget, entre otros) a lo sumo conciben que el medio y la educación sólo funcionan como facilitadores - que hacen posible la realización de esas tendencias y características pre determinadas hereditariamente. (Cuevas, A., op. cit).

Se observa que en esta postura no puede plantearse la planeación educativa en el sentido estricto, es decir, como organización y dirección de las experiencias de aprendizaje y del conocimiento para influir en el desarrollo psicológico. (Christine, Ch. y Christine, D., 1973).

2) La postura ambientalista: Esta concepción más progresista que la anterior, plantea la prioridad en la determinación de los procesos psicológicos en el ambiente y no en la herencia. Este planteamiento es común a las distintas variantes de conductismo, así como a las diferentes posiciones culturalistas.

Su base filosófica es el materialismo mecanicista que, si bien concibe a la materia como primaria y a la conciencia como secundaria, considera a la realidad de manera estática y antidualéctica y lo psicológico como algo pasivo y mecánico y no como reflejo activo de la realidad.

Es claro, por lo tanto, que desde esta postura psicológica si tiene razón de ser la planeación educativa como tal. De hecho se han dado diversos aportes, como la tecnología educativa basada en esos principios, los programas fincados en objetivos conductuales, los métodos de crianza, etc. Sin embargo, su concepción del papel absolutista y mecánico del ambiente sobre el desarrollo psicológico, en donde este último se plantea como un producto terminal y no como un proceso, y donde el sujeto es pasivo, es

la principal limitación que no le permite una explicación objetiva del desarrollo psicológico y le impide constituir la base adecuada para la planeación educativa. (Cuevas, A., *ibid*).

3). La postura materialista-dialéctica de la psicología: Se considera que el desarrollo de la realidad es un proceso histórico, por lo que no basta con estudiar el fenómeno en un momento terminal sino como proceso.

Por otro lado, el proceso psicológico como reflejo activo se produce como resultado de la actividad práctica social. Concretamente, el fenómeno, psicológico se caracteriza desde esta postura, por la interacción del individuo con su medio a través de señales. Esta actividad no es una simple reacción sino una categoría con una estructura que, según Leontiev (Cuevas, A., 1987) continuador de Vigotski, se caracteriza por su naturaleza objetual. Dicho objeto de la actividad según este autor aparece en dos formas, como entidad objetiva y como imagen psicológica.

También se menciona que ... "el proceso de complejización de lo psicológico, el paso al nivel superior, está determinado por la influencia del trabajo y del lenguaje; primero el trabajo y después con él, la palabra articulada, fueron los elementos más importantes bajo cuya influencia el cerebro humano fue transformado gradualmente en el cerebro del hombre actual".

Por último, en la postura materialista-dialéctica, mientras que la educación y la enseñanza son el aspecto primordial del desarrollo psicológico, no mecánicamente, sino como proceso activo y dialéctico, la planeación educativa es imprescindible, pero debe tener en cuenta la actividad rectora del período próximo al centrarse en el "proceso" y no en el producto terminado al considerar los principios que rigen la interiorización de la acción.

Resumiendo lo anterior, en la concepción preformista del desarrollo psicológico, es difícil determinar su influencia en la planeación educativa. En la concepción ambientalista esta planeación si tiene razón de ser, pero no concibe la influencia y determinación de manera lineal y mecánica. En la postura materialista-dialéctica, la educación y la enseñanza son el

aspecto primordial del desarrollo psicológico como proceso activo y dialéctico. Por lo tanto la planeación educativa debe centrarse en el proceso y no en el producto terminado. Una alternativa, en la formación del alumno, son los métodos y procedimientos para la adquisición independiente del conocimiento de modo que se creen las condiciones que posibiliten el cambio de la posición del alumno en el proceso docente educativo, de receptor pasivo de información, a sujeto activo.

Sin embargo, esto no es suficiente para poder determinar si en realidad la psicología interviene en forma directa a la problemática curricular.

VI.b PSICOLOGIA Y CURRICULUM.

Con una aproximación un cuanto diferente, se encuentra el trabajo realizado por Glazman, W.R. et. at. (1984) en base a las consideraciones logradas en entrevistas y material didáctico de varios autores. En el presente sub capítulo se revisan algunos planteamientos propuestos en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala (según Ribes, E. Sánchez Sosa, Zaragoza y Arredo, V. (1982) de la carrera de psicología.

Los autores antes mencionados hacen una reflexión sobre el abordaje psicológico de la investigación y aplicación curricular que puede hacerse a partir de información sistematizada disponible (teorías, experiencias, datos) la información en proceso (problemas priorizados que se encuentran actualmente en vías de reflexión y aplicación) y en análisis del trabajo teórico y práctico en sus vertientes filosóficas, ideológicas y técnica.

Como se observa la posición externa de quienes con experiencias diversas, en torno al currículum, se enfrentan a revisar, integrar y valorar los enfoques psicológicos abarcados sin una adscripción directa de las corrientes y buscando acercarnos a los especialistas, involucrados en la investigación, docencia o aplicación que nos permitan confirmar el carácter complejo y amplio del tratamiento curricular para aquel que quiere abordarlo desde una perspectiva amplia; es decir, los aspectos filosóficos, ideológicos, políticos y técnicos presentes en el currículum.

b.1 Conductismo y Currículum. En lo que respecta a la perspectiva de los psicólogos que hacen trabajos en conductismo ligándolo a las cuestiones educativas en México y considerada como una filosofía (Ribes E.; -- Arredondo, V.; Rayek, E., et. at, 1982), conciben como una teoría integrada en la conducta, que enfatizan los procesos relativos al individuo frente a los enfoques de carácter social. Por ejemplo, el conductismo centra su atención en las condiciones que permiten que el individuo aprenda, esto posibilita instrumentar situaciones de enseñanza-aprendizaje y analizar las condiciones concretas del proceso.

Sin embargo como filosofía especial de la ciencia, el conductismo no ha podido librarse del dualismo. Por su parte, los intentos que han habido para explicar la conducta, desde Skinner, utilizan categorías que se originan en análisis de conductas animales, así como ejemplos que se extrapolan analógicamente para el estudio de la conducta humana, en cuyo caso, se demuestra la insuficiencia de dichas categorías.

Otro aspecto es que la teoría conductista no puede contribuir a la educación como ciencia, debido a la carencia de una teoría de la conducta humana compleja.

[En el currículum, la organización del medio y las actividades se conceden una escasa atención tanto al potencial creativo y crítico del estudiante, como a la dimensión histórica y social del conocimiento y la institución educativa.]

Desde el punto de vista epistemológico, el conductismo parte de una concepción de la ciencia, centrada en la dimensión pragmática de la misma y en el aporte de los datos y frecuencias de los procesos, que ubican al trabajo teórico a partir de la observación generalización de ciertos fenómenos de la psicología. Lo cual se insiste en la experiencia como forma de validación del conocimiento, en otras palabras, en la importancia de la evidencia empírica.

¿Acaso se puede validar a través de la observación directa para determinar que es comprobable?.

Ahora bien, en lo que se refiere a la definición del currículum, coinciden en cuanto a la insuficiencia del conductismo para cubrir la amplia ga

ma de problemas y cuestiones convocados por la temática de los planes de estudio. En este sentido, igual que las otras corrientes (cognoscitismo, genética y psicoanálisis) que se abordarán posteriormente, consideran aspectos muy particulares sin llegar a una relación entre ellas, el considerar que el currículum es la formulación de una práctica educativa institucional, de su vinculación con el grupo social, o de sus implicaciones como prácticas al interior y exterior de una Institución. En este sentido, el tratamiento del currículum trasciende los aspectos técnicos, en tanto que abarca problemas relativos a la valoración social de los objetivos en una estructura organizativa de la Institución que le define y pone en práctica y sobre todo, a la moralidad del proceso educativo que rebasa la situación concreta de un curso, habilidad o destreza. Se afirma una imposibilidad de la psicología, en general, como disciplina única en el tratamiento del currículum, el cual apela a una labor inter o transdisciplinaria y una insuficiencia del enfoque conductual, en tanto que es una teoría de la conducta que presenta carencias y se encuentra en un proceso de revaloración total...". (Glazman, W.R., et, al., op. cit.)

Partiendo de los puntos mencionados anteriormente, se analiza lo siguiente:

- 1) Las aportaciones de la psicología al currículo de la Teoría conductista, se identifican como un conjunto de técnicas que han definido el carácter de la enseñanza individualizada, los textos programados y la tecnología educativa.
- 2) La dimensión individual confiere una expresión particular al proceso educativo y su investigación, no puede descuidarse el carácter social de la construcción y transmisión del conocimiento y la función ideológica del currículum, en tanto existen manifestaciones de propuestas políticas sociales y académicas, por la vía de la educación.
- 4) Desde el punto de vista epistemológico, el conductismo parte de una concepción de la ciencia, centrada en la dimensión pragmática de la misma y en el aporte de los datos y frecuencias de los datos y frecuencia de los procesos, que ubican al trabajo teórico a partir de la observación y generalización de ciertos fenómenos de la psicología.

Por último la diferencia entre un enfoque conductista y la temática sobre educación, es sustancialmente cualitativo; el currículum representa una síntesis de interrelaciones y tiene por objeto la concepción de una práctica educativa.

b.2. Cognoscitivismo y Currículum. De acuerdo con ésta teoría, el currículum es un plan para el aprendizaje en el que se establecen los objetivos del mismo, los contenidos, la forma y la secuencia en que se obtendrán así como los métodos que habrán de utilizarse para comprobar el logro de tales objetivos.

De acuerdo con el cognoscitivismo, el currículum es un plan para el aprendizaje en el que se establecen los objetivos del mismo, los contenidos, la forma y la secuencia en que se obtendrán, así como los métodos que habrán de utilizarse para comprobar el logro de tales objetivos.

En esta teoría la complejidad del currículum hace necesario abordarlo desde una perspectiva multidisciplinaria al igual que la teoría conductista, señalada en el párrafo anterior para poder definir una serie de conocimientos estructurados en un orden adecuado y jerarquizado, ¿señalando que enseñar? y ¿cómo enseñarlo?.

Bloom y Colaboradores en 1973 (Glazman, W.R., et al., ibid) afirman, en taxonomía de los objetivos de la educación, que el "conocimiento mejor organizado e interrelacionado es más sencillo de aprender y retener que el demasiado específico y se interesan por las condiciones que facilitan la transferencia, la retención, la memoria y otros procesos cognoscitivos. Sin embargo, este autor, se le ha confundido como conductista el ocuparse de su taxonomía psicológica en términos de procesos cognoscitivos que se den paralelos a las conductas del estudiante, pero concede un lugar importante a la traducción en conducta observable de dichos procesos.

Bruner (Glazman, W.R., et al., op. cit.) ha trabajado sobre el currículum, en la estructura de un cuerpo de conocimientos e insiste en la necesidad de que el estudiante comprenda la estructura de la disciplina, esto es, la forma de organización del conocimiento. Al respecto Serafín Mercado señala que el cognoscitivismo se ha centrado en viejos problemas del currículum, tales como la secuenciación y jerarquización de habilidades, al es

clarecer el problema de la secuenciación pedagógica mediante el establecimiento de los mecanismos mentales para saber que enseñar, por lo que las "redes semanticas" constituyen un avance significativo en la solución de esta preocupación.

Para Ausubel, las dos variables decisivas para el aprendizaje y la instrucción con el conocimiento ya adquirido por un individuo y la forma en que este conocimiento se encuentra organizado dentro de la estructura cognocitiva personal. El mismo autor señala que también han de considerarse las aptitudes, la maduración y la motivación de los individuos, que tanta influencia tienen en la dinámica enseñanza-aprendizaje.

Actualmente los estudios sobre memoria y almacenamiento de información, desarrollados con el análisis de la computación han llevado a la construcción de la teoría de los esquemas y la representación de la estructura del conocimiento en redes semanticas.

A simple vista, se puede ver que la ciencia cognoscitiva apunta a la necesidad de fortalecer los procesos cognoscitivos, frente al desarrollo y ejecución de conductas, que predomina en muchos currícula actuales (Johnson, M. Jr., 1978).

La evolución del cognoscitivismo de 1970 a la fecha ha hecho que su aplicación sea más costosa, en tanto que requiere de profesionales y, en ocasiones de tecnologías especializadas.

Por lo tanto, corresponde a los psicólogos, la tarea de rebasar la concepción del hombre abstracto y ubicarlo dentro del contexto social y económico que determinan las características del individuo, tales como las aptitudes y motivaciones, a las que el cognoscitivismo otorga tanta importancia.

A esto se podría agregar lo representativo que tiene la relación maestro-alumno dentro del salón de clases analizando aspectos como: el comportamiento del profesor hacia el alumno (mirar al alumno de frente, utilizar un lenguaje adecuado para establecer la comunicación verbal y sintáctica, el aspecto afectivo, la personalidad por su género) y otros comportamientos a fines que se encuentren dentro del salón de clases y que no son considerados en el currículo formal por ser funciones cotidianas.

Por otra parte al tomar en cuenta la afirmación del carácter multidisciplinario del currículum, el psicólogo educativo estaría en posibilidades de integrarse a la investigación y aplicación del mismo desde la perspectiva particular de este enfoque.

Por último, es preciso señalar que los trabajos que pueden inscribirse en esta línea-tesis y desarrollo de investigación en instrucciones educativas no consideran la relación educación, psicología y sociedad. Corresponde a los psicólogos la tarea de rebasar la concepción del hombre abstracto y ubicarlo dentro del contexto social-económico que determina características del individuo tales como las aptitudes, intereses y motivaciones, a las que el cognoscitivismismo otorga tanta importancia.

b.3 Psicología Genética. Un primer aspecto de importancia con respecto a la psicología genética que funda Jean Piaget en la escuela de Ginebra, Suiza, es que surge como un campo de incidencia dentro de una preocupación de tipo epistemológico, que busca responder qué es el conocimiento.

En el terreno de la filosofía, Piaget retiene el problema del empirismo y del racionalismo, presente en la relación sujeto-objeto de conocimiento, esto lo vincula con Kant en la fundamentación de la estructura de la mente como la fuente de nuestro conocimiento del mundo.

De la biología, Piaget retoma el compromiso con una teoría de la evolución y con ella la noción del progreso.

Para Barber Inhelder, colaboradora permanente de Piaget, sus trabajos sobre la educación especial y sobre el aprendizaje son el punto de partida de muchos avances en el área.

Las aportaciones de la psicología genética al currículum buscan hacer explícita una concepción epistemológica a nivel de los fundamentos de la educación, una posición acerca de qué es el conocimiento y cómo se adquiere (Johnson, M., Jr, 1978).

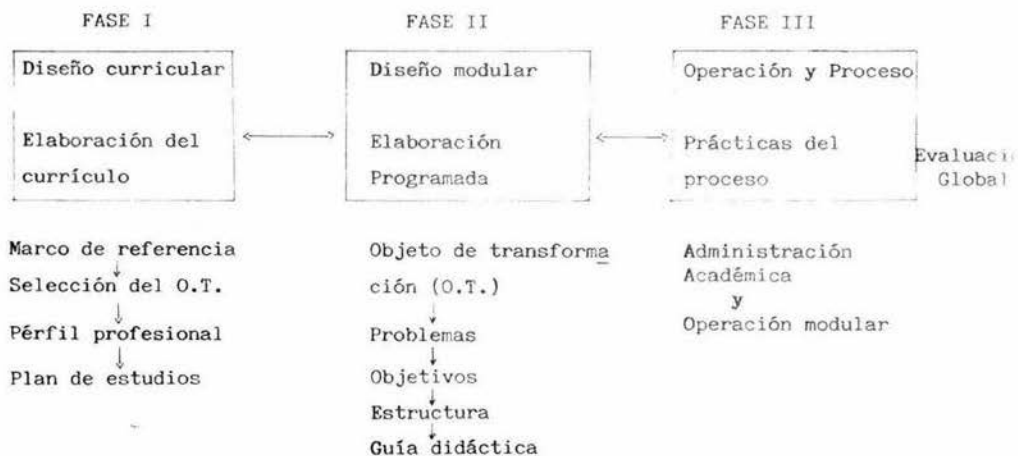
En el caso de la UAM de Xochimilco, las decisiones afectan desde la estructura institucional, hasta las relaciones profesor-alumno pasando por la reestructuración curricular (modular).

Analicemos con más detalle el párrafo anterior. La unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana se propuso, desde su creación en enero - de 1974, constituir una nueva universidad basada en un modelo académico bajo el principio de vinculación del quehacer universitario con problemáticas de la realidad social a través de la reflexión crítica y la acción creativa con intención transformadora.

La concepción universitaria sobre los objetos de transformación (O.T.) se centra en las concepciones - que - como y - para que - organizar la producción y transmisión de conocimientos.

El O.T. es el problema extraído de la realidad social sobre los cuales la - universidad intenta producir y transmitir los conocimientos; los problemas que la institución universitaria ha definido como relevantes, viables y vi- gentes para ser estudiados, explicados y aplicados son aquellos como la salud, la alimentación, el trabajo, el rendimiento escolar, etc. El análisis se realiza a través de programas que racionalizan las prácticas sociales de la universidad: la difusión de la cultura y la prestación de servicios. La práctica docente se refiere al conjunto de actividades que tienen por objeto la formación de recursos humanos que implica el diseño curricular (elaboración del currículo), programas específicos, operación del proceso de enseñanza modular y la evaluación de todo el proceso.

Las actividades de la práctica docente se planifica en una estructura que - constituye el proceso de planificación educativa modular y se representa en el siguiente esquema:



El proceso de la planificación educativa modular se lleva a cabo por grupos multidisciplinarios a partir del diseño curricular (fase I) para elaborar las estrategias de la planeación. De esta manera el currículo define, no sólo la vinculación de la práctica docente con la propuesta integral de la universidad, sino también la racionalización del proceso enseñanza - aprendizaje. Así mismo los objetos de transformación representan una ruptura pedagógica al plantear el abandono de la ordenación formal del conocimiento como elemento estructurador de la enseñanza. La alternativa pedagógica modular establece como premisa la definición (selección, delimitación, justificación) de objetos o problemas de la realidad (Fase II) alrededor de los cuales se elaboran las unidades de enseñanza (Arenas, M., et al., 1981).

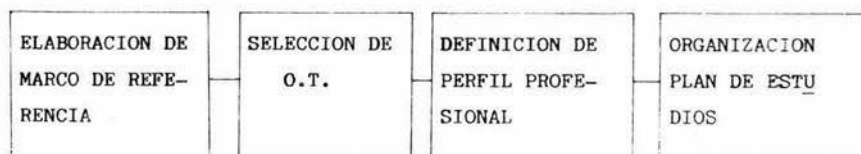
La metodología modular del diseño curricular comprende un marco de referencia que constituye un conjunto de elementos conceptuales y empíricos con los que se define el contexto social y cómo éste se relaciona objetivamente con el proceso educativo. Con los resultados es posible identificar, para una determinada profesión, cuales son las prácticas dominantes, emergentes y decadentes; cual es el objetivo y la función que cumplen; con que nivel teórico y - técnico se realizan y a que sector o espacio social están dirigidos. La selección y definición de una práctica profesional (o conjunto de prácticas profesionales) socialmente necesaria se constituye en el eje articulador del currículo. Esto es, al identificar los objetos de transformación y considerando cada uno de ellos como un problema de la realidad relevante y pertinente, se establecerá el perfil profesional en el que se identifican las características que deberá desarrollar el futuro profesionista en los aspectos científico-técnico, ideológico y social.

Para ejemplificar, analizando el currículo de la carrera de psicología, que se sustenta en el conjunto de prácticas profesionales deberán ser analíticamente desglosadas para establecer un proceso articulador y constituir unidades concretas que ocurren en la realidad. En el caso del currículo de Iztacala algunas de las fases del proceso podrían ser: a) Servicios dirigidos al beneficio social o comunitario: aportaciones al bienestar de los macrogrupos institucionales, los macrogrupos no institucionales, los microgrupos no institucionales y los individuos mediante las técnicas empleadas por los psicólogos las cuales se llevan a cabo a través del diagnóstico, la detección, la -

intervención, la prevención y la investigación; b) Funciones del psicólogo: objetivos dirigidos en donde el psicólogo debe intervenir para evaluar, planificar e investigar en la modificación de un problema en los campos de la educación, la salud pública, producción y consumo, organización social y ecología, entre otros.

Una vez identificados los O.T. que se integran al currículo de una carrera, estos deberán agruparse y organizarse acorde al eje articular del diseño, y presentarse formalmente siguiendo los lineamientos que la institución educativa establece por ejemplo: la duración de la carrera y de las unidades de enseñanza-aprendizaje, créditos, requisitos de ingreso, titulación, etc. Así tendremos un plan de estudios de la profesión operado, evaluado y retroalimentado permanentemente a fin de evitar ser obsoleto y continuar respondiendo a las necesidades sociales y las fuentes de trabajo que se tienen en el campo profesional para los egresados.

MOMENTOS EN LA ELABORACION DEL CURRICULO POR O.T.



- C. Prof.
- C. Educ.
- C. Cient. Téc.

FES

La guía curricular para la educación especial y la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, el planteamiento curricular es interpretado con mucha flexibilidad, dejando señaladas amplias áreas del aprendizaje y sugerencias instrumentales en lo general. En el currículo preescolar las acciones se orientan hacia las estrategias de enseñanza, con delimitaciones muy precisas según los hilos conductores del desarrollo infantil. Se diseñan formas de evaluación (diagnóstico educativo y evaluación de lo -- gros), desde la concepción de la teoría piagetana.

Como se observa existe una gran influencia de ésta teoría que actualmente es utilizada en México a nivel preprimaria, primaria y en la U.A.M. de - Xochimilco, además de las investigaciones realizadas por la S.E.P. (programas preescolares), buscan nuevas perspectivas para extender el campo de las adquisiciones cognoscitivas hacia los objetos sociales "de conocimiento" (el dinero; los roles, etc) a los que algunos llaman sociogénesis. La otra busca articular el desarrollo cognoscitivo con el aparato psíquico, acudiendo a las teorías psicoanalíticas.

Sin embargo, en el relevamiento de la actividad cooperativa, el diálogo y la discusión, se plantea en la psicología genética como necesarios para ejercer el espíritu crítico y desarrollar la inteligencia ante la confrontación de otros puntos de vista. Pero esto se ha mitificado, al reducir la práctica social a la práctica limitada del aula, y restringiendo las posibilidades de transformación a ese micro universo.

En cuanto al planteamiento de las estrategias de enseñanza, a manera de hipótesis se puede señalar lo siguiente:

- a) Hay una mayor preocupación por formar a los maestros a nivel teórico y práctico para que identifiquen el nivel del educando y puedan así -- apoyarlo en la construcción de su conocimiento (U.A.M.).
- b) Existe interés por trabajar los instrumentos didácticos de los programas, para que el profesor apoya al educando en un proceso para el cual no se ha podido capacitar (educación preescolar y enseñanza de la ciencia).

c) La búsqueda de herramientas cognitivas son importantes en la aproximación de la psicología genética a la educación, las nociones sobre las que se investiga actualmente (físico, lógico-matemáticas y lengua escrita) responden más a ejes de conocimiento que postula la teoría, que a una confrontación de los contenidos y los fines de la educación dentro de la sociedad.

d) En el caso de la UAM de Xochimilco, la psicología genética se combina con otros enfoques (neo-marxistas, principalmente) que le dan al currículum un contenido social, en el rostro de trabajos analizados, se impone la psicología genética como tratamiento exclusivo del currículum, dejando implícito los criterios de selección de contenidos para centrarse en aspectos fundamentales.

b.4 Psicoanálisis y Currículum. En cuanto a las aportaciones de la corriente psicoanalítica a la educación en nuestro país, se afirma que no son numerosas (Glazman, W.R., et. at., 1984). Esto se puede explicarse, por una parte, por el caso desarrollo que esta teoría ha tenido en México, y, por otra, por ciertas características del psicoanálisis, en relación a las prácticas Institucionales.

Se afirma que esta teoría es utilizada en la práctica privada, de modo que sus mejores exponentes prefieren esa actividad a la que pudieran mantener en instituciones, teniendo, en este hipotético caso, que soportar presiones normativas externas con horarios mucho menores. De tal modo, este muto rechazo entre instituciones y psicoanálisis, produce como resultado la poca atención a problemas como los planteados por la educación. Otro elemento es que esta corriente esta ligada a la experiencia clínica, y se produce fuera de las necesidades del aparato estatal o administrativo (a diferencia, por ejemplo de los test, ligada a requerimientos de la guerra o la orientación profesional planteada desde las grandes empresas). Esto hace que, en sentido estricto, en psicoanálisis no existe una conceptualización sistemática sobre el problema del aprendizaje enlazado a la función escolar estatal de reproducción social, que preocupa a otras líneas dentro de la psicología.

Una noción más amplia del currículum es la que se entiende como un conjunto de prácticas académicas ligadas a la transmisión de contenidos y hábitos (desde la planeación hasta la evaluación), de esta manera se encontraría un lugar para el psicoanalista.

Siendo así, de todas las investigaciones mencionadas arriba, la única liga explícitamente a la noción de currículum es la UAM de Azcapotzalco y, aún en este caso, se trata de replantear el concepto en términos de un significado más amplio.

Para O'Neill, Mannoni y Bion (Glazman, et al., 1984) afecta al aspecto curricular, en primer caso, señalando la necesidad de dar sitio en la actividad escolar al placer y no cerrar la práctica en una planeación preestablecida; en segundo, para plantear la importancia de la liberación de la palabra de los educandos en la práctica del aula y en la organización general de la institución educativa; y en tercero, para establecer las posibilidades que brinde el trabajo en grupos para el mejoramiento de las capacidades de relación y el manejo de las ansiedades básicas.

En el caso de los grupos operativos, se trata de incluir los aspectos inconscientes en la dinámica del aprendizaje, cuyo concepto se ubica como tarea básicamente grupal. La experiencia realizada al respecto en cursos del Centro de Investigación y Servicios Educativos (UNAM) es amplia y se trabaja con resultados no siempre equivalentes en otras universidades del país. Las experiencias a menudo se realizan con profesores universitarios como "alumno" y en otros casos (UAM de Xochimilco) se aplica a los alumnos universitarios.

Los trabajos de R. Follari (Universidad de Azcapotzalco) intentan reconceptualizar la función estructural del aparato escolar y, a su interior, el currículum. Plantea a éste como eje de la actividad académica, el cual debe cambiar sus funciones de formalización y de disciplina por otras que den cabida a un procedimiento donde lo subjetivo y la comunicación interactiva adquieren lugar.

En cuanto a los aportes del psicoanálisis a la teoría curricular puede sintetizarse:

1) Dejar de lado a la planeación como punto central; 2) Plantear como problema fundamental, no tanto los procedimientos como los fines educativos y su relación con la estructura de lo psíquico; 3) Ofrecer medios técnicos para tener presente lo inconsciente en el proceso mismo del aprendizaje; 4) Revalorizar el trabajo grupal, tanto para el aspecto de relaciones interpersonales como para el aprendizaje de contenidos.

Se proponen algunas líneas de investigación que quedan abiertas y son:

- 1) Los límites del grupo operativo y una reconceptualización teórica de éste, ausente hasta el momento. 1001259
- 2) La relación entre lo que la educación puede y lo que no puede; el problema del inconsciente y lo que él es inmodificable.
- 3) La función "civilizadora de la educación" en general, y la tecnología y sus procedimientos educativos en particular.
- 4) Una mayor precisión en la relación estructural del inconsciente — con estructuras cognoscitivas.

Como se puede ver, en las diferentes teorías analizadas se observa una asociación entre conductismo y cognoscitismo al referirse en la conceptualización sistemática y la reacción multidisciplinada sobre el problema del aprendizaje, y por otra parte, la teoría genética con el psicoanálisis al que tiene como objeto de estudio la cultura y sociedad. Así como una ruptura relativa a las diferentes teorías analizadas, ya sea en todas ellas o — entre algunas con base en los textos expuestos anteriormente.

Finalmente, señalando que cada corriente remite una base material-sociológica propia, cubriendo aspectos y actividades parcialmente diferentes, pero en parte, también comunes y búsqueda de actores intelectuales en el — área, se observa que existe contradicciones en este ámbito no solamente — teóricas sino que están afirmadas en el plano de posiciones e intereses — concretos personales, de grupos e instituciones.

De acuerdo a las teorías presentadas, nos parece importante mencionar las implicaciones que se ha venido presentando en la teoría conductista por — haber tenido una gran influencia en la concepción del currículum.

b.5 **Evaluación Curricular en Psicología.** Se presenta brevemente la evaluación curricular de la carrera de Psicología de la ENEP de Iztacala realizada por Martínez, S. y Velasco, S. (1985), donde pretenden manejar a nivel general los elementos sustanciales del proceso.

"...El currículo en Iztacala se generó a partir de una filosofía de la ciencia específica: el conductismo, y de un cuerpo teórico metodológico muy definido en análisis de la conducta." Se argumenta que el análisis conductual era la única metodología experimental de investigación en ciencia básica, que había sido capaz de desarrollar una tecnología aplicable a todos los problemas planteados por la práctica profesional de psicología contemporánea. Además curricularmente se tendría la posibilidad de rehacer conceptualmente las diferencias insalvables entre áreas y corrientes de la psicología (Flores, F.M., 1981).

También se plantea la necesidad de introducir una teoría de campo derivada básicamente de los señalamientos hechos por Kantor (1959), donde se pretende integrar paramétricamente los fenómenos simples de la conducta animal con los procesos más complejos de la conducta humana tanto individual como social. Samaniego y Velasco consideran que las consecuencias particulares de una teoría general se relacionan con las fuerzas sociales que definen las contradicciones, así como los objetivos prácticos de la propia teoría y de los mismos grupos. (programa de análisis experimental) la presencia de psicólogos con una orientación distinta, casi nula, lo que negó en un principio la discusión pluralista que enriquecía el proyecto (Samaniego M., y Velasco, G., 1985).

Como se observó anteriormente no se consideró que las distintas tendencias psicológicas tiene una filiación con sistemas explícitos más amplios que contienen una concepción de la realidad, criterios de objetividad y validación de su conocimiento, y es necesario conocerla, pero tiene con secuencias concretas tales como en el plano de la enseñanza como en el enfrentamiento con problemas específicos, así como las tiene el análisis conductual. El interés se centra entonces en aproximarse el objeto (conducta e interconducta) de una manera pasiva. Partiendo de criterios uni-

versales de científicidad y objetividad; la naturaleza del conocimiento aparecía como inmutable.

Por otra parte, "la propuesta curricular que adquiriría cuerpo, tanto en el proyecto del plan de estudios como en la teoría que la sustentaba, mo de la de igual forma la práctica docente y el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje validando la selección de contenidos en los módulos a partir de una concepción muy particular de ciencia, de práctica educativa y profesional, así como de una idea implícita de la realidad social..." -- (Samaniego, M., y Velasco, G., 1985).

Como se puede apreciar, los supuestos anticipados, que encierran el proyecto curricular de Iztacala, poseen una serie de elementos y medidas -- por adoptar que tienen a la formación del futuro profesionista de la -- psicología que deberá poner en práctica esa "posibilidad científica" que ha recibido durante el desarrollo de su estancia como estudiante.

Finalmente, se consideran algunas observaciones en el proyecto curricular plasmado tanto en el plano epistemológico como pedagógico lo siguiente:

El egresado de la primera generación de estudiantes, (agosto de 1978) a dos años del funcionamiento de las áreas aplicadas, evidenciaron los -- resquebrajamientos curriculares sucedidos en las áreas académicas que lo conforman, la lectura de esta ruptura puede ser vista desde diferentes -- ópticas unas de ellas es la siguiente:

a) La problemática de los recién egresados para desarrollar sus trabajos de tesis, lo cual evidenciaba ineficacia en el modelo teórico y aplicado, particularmente en el asesoramiento de trabajos y;

b) El retorno a prácticas de enseñanza-aprendizaje tradicionales.

A simple vista, esta manera de comprender lo sucedido se atribuya a los mecanismos de implementación, ejecución y vicios propios de profesores y estudiantes las razones de la no funcionalidad del proyecto curricular, tal y como había sido concebido originalmente.

También se observa una serie de realidades que no fueron consideradas en el momento oportuno, y que a fin de cuentas, se ubican dentro de la lógica

ca de un currículo que pretende formar psicólogos desde la posición reduccionista que tiende a programar objetivos curriculares en una perspectiva conductual. En cuanto a esto, hay quien afirma que la falla se dió al no llevar a cabo el desglose adecuado de los que podrían dominar "objetivos intermedios" con lo cual, se hubiera podido evitar el resquebrajamiento curricular (Doll, R.C., 1978). Una crítica realizada por Willan, B. (1987) "tradicionalmente, los pocos psicólogos que han encontrado empleo ejercen funciones subalternas para las clases dominantes, sociales o gubernamentales, como por ejemplo en la selección de los más aptos en las empresas públicas y privadas, escuelas, etc.; en la sensibilización social; en el control y organización de la actividad laboral; o bien en el aparato de coerción estatal, en las cárceles, reclusorios, tribunales, etc". (Millan, B.P., 1987).

Una parte considerable de la crisis de la profesión deriva que no han sido claras las necesidades que la psicología pretende satisfacer.

La posibilidad de encausar a la psicología hacia la satisfacción de las nuevas necesidades se encuentra mediatizada por el tipo de formación que reciben los psicólogos lo cual se define por la piedra angular del problema del currículum. La mayoría de los currículos de psicología de nuestro país se caracterizan por:

- 1.- Irrracional clasificación de conocimientos y contenidos de asignaturas.
- 2.- La limitación teórico-metodológica universitaria
- 3.- La falta de aplicación de técnicas y procedimientos a los problemas de trabajo, vivienda o salud, educación y alimento en nuestro país.
- 4.- Interés predominantes de grupos docentes.
- 5.- La pasividad de alumno y su actitud contemplativa, y,
- 6.- La falsa neutralidad ideológica que fomenta el individualismo.

Por lo tanto, existe una evidente correspondencia contradictoria entre las relaciones sociales engendradas por el modo de producción dominante y las funciones que cumple la escuela como parte de la sociedad.

En la actualidad la psicología clínica es la especialidad más sólida y más solicitada en la universidad cuyos contenidos curriculares han sido más recientes al cambio para la transformación del currículo profesional de la psicología.

El poder y la influencia del área clínica, más que ser producto del "éxito" en la satisfacción de necesidades humanas es producto de la incapacidad de las otras especialidades de la psicología como: social, industrial, educativa, experimental, etc., por su manifiesta desvinculación con las necesidades humanas. La vinculación directa de la práctica profesional de la psicología clínica, con todo y su carga de ideología burguesa y su carácter utilitario, le otorga cierta capacidad de mercado que resulta ser el principal atractivo para los estudiantes.

En la facultad de Psicología, la distribución del poder entre grupos docentes se consolida en la estructura departamental, la validación de los contenidos curriculares de cada departamento se obtiene en el consejo técnico y la legitimidad la fortalece con las prácticas pedagógicas.

Actualmente en el foro de evaluación curricular de la carrera de psicología de la ENEP.J.(1989) se hace la propuesta de establecer una conexión informativa entre la institución de formación profesional y la sociedad particular. (Jiménez, L., 1989).

Dicho enlace se lograría a través del establecimiento en el currículo, a nivel de asignatura de la temática de psicología profesional, la cual sirva como espacio para el análisis constante de cuales son las necesidades y demandas del grupo social al que ha de enfrentarse el futuro psicólogo, así como las formas teóricas que cubren de mejor manera dichas necesidades. También habría de contemplarse la reflexión y discusión de las implicaciones éticas del ejercicio profesional, puesto que hasta el momento, al menos en el currículo de Iztacala, no ha sido contemplado este aspecto, y se llega a hacer, es de una manera totalmente informal y no estructurada.

Para que la asignatura de psicología profesional tenga una estructura y un respaldo, se sugiere establecer una comisión permanente destinada a investigar las demandas sociales, o bien, podría hacerlo la misma coordi

nación de la carrera, ya que serían las personas más adecuadas por contar con los elementos administrativos que permitan el acceso a dichos medios de difusión.

De esta manera se establecería una constante retroalimentación entre universidad y sociedad, en cuanto a información, beneficiando consecuentemente a ambos, ya que por un lado se verían cubiertas las necesidades sociales de una manera más conveniente, y por otro, el perfil profesional del psicólogo se delimitaría apegándose a la realidad antes de terminar o ingresar a la carrera de psicología.

VIII. CONCLUSIONES

En los planteamientos de Gagne, se piensa que la educación es un acto verificable y controlable y que la planeación es el modelo que guía la actividad educativa. Taba, sin negarlo, rebasa el ámbito de la planeación, pero a la vez, señala la necesidad de organizar el conocimiento y ordenar conforme a criterios científicos las disciplinas de enseñanza. El carácter científico de la propuesta de Taba se apoya en fundamentos teóricos sobre la cultura, el aprendizaje y el conocimiento escolar.

En la situación educativa desde el plano de homogeneización, los sujetos se interpelan a partir de las teorías psicológicas y culturales, no concibiéndose la necesidad de reconocer a los sujetos sociales, concretos y heterogéneos en prácticas educativas específicas.

Los autores que investigan al currículo oculto, pretenden vincular lo curricular al estudio de la realidad social, vista como un proceso de relaciones complejas y en permanente construcción, en donde el concepto de razón crítica recorre sus planteamientos.

El currículo oculto falla al proveer los elementos teóricos necesarios para desarrollar una pedagogía crítica basada en una preocupación por las luchas culturales e ideológicas en la escuela.

Por lo tanto, el currículo oculto tendrá que cambiar su atención hacia el proceso de trabajo de la escolarización, más específicamente, los maestros deben colectivamente desafiar el frecuente mensaje de falta de poder que caracteriza la división de trabajo, en la mayoría de las escuelas.

En relación al currículo oficial la escuela pretende cultivar un conocimiento al margen de las contingencias de los conflictos, de las circunstancias y peculiaridades que conforman la vida política y social. En parte esto se consigue, al menos durante algún tiempo, pero el precio que todos pagamos es muy costoso, pues de ahí surge el ciudadano pasivo, conformista, buen votante, adaptativo y manejable en la irresponsabilidad dominante.

Por otra parte, existe también teorías o enfoques psicológicos que están más abiertos que otros a la complejidad del hecho educativo y que por — ello, tienen un campo de acción más amplio para intervenir en el currículo. Cada corriente remite una base material-sociológica propia, cubriendo aspectos y actividades parcialmente diferentes, pero en parte, también comunes y que, por lo tanto se entabla una cierta lucha, por la bus queda de actores intelectuales en el área psicológica. Se observa que — existe contradicciones, en este ámbito no solamente teóricas sino que es tán afirmadas en el plano de posiciones e intereses concretos personales de grupos e instituciones.

Sin embargo, existe un acuerdo en que el análisis curricular desborda la perspectiva psicológica; el psicoanálisis y la psicología genética pueden ser una alternativa.

El conductismo insiste en la adaptación del proceso educativo al ritmo — individual aunque también en psicoanálisis.

Las condiciones en el mercado de actividades intelectuales no son sola— mente teóricas sino que están afirmadas en el plano de posiciones e inte reses concretos personales, de grupo e instituciones.

En el análisis el currículum de psicología se insiste en el principio de la aplicación del conocimiento haciendo referencia al compromiso que ad— quiere el profesionista, en formación, con la sociedad a la que pertene— ce, para cubrir las necesidades y problemáticas ya existentes, que se — presentan de una manera determinada, tomando la práctica profesional del egresado modalidades particulares. Sin embargo el psicólogo novato se en frenta a grandes obstáculos, impuestos por su formación deficiente y so— bre todo, la escasa o ausente delimitación del perfil profesional, ya — que los planes de estudio no se proponen a la necesidad de una formación explícita de su quehacer profesional, no existiendo correspondencia en— tre los objetivos curriculares y las demandas sociales.

* Existe una desvinculación casi absoluta entre el currículum académico y las necesidades del país, por lo que es indispensable hacer una preci— sión de las demandas sociales, para de esta manera delimitar las funcio— nes concretas del psicólogo.

Una alternativa es integrar el currículo, a nivel de asignatura temática psicología profesional, la cual sirve como espacio para el análisis --- constante de las necesidades y demandas del grupo social al que ha de enfrentarse el futuro psicólogo y de esta manera existe el estrecho vínculo entre sociedad y profesión.

1001259

Otra alternativa es que el perfil del futuro psicólogo (nuevo ingreso) -- deba contar con algunas características básicas para considerarse como -- profesionista de la psicología como son: 1) Metas en su vida escolar y -- profesional; 2) Valores morales y sociales que le permitan desarrollarse -- como buen profesionista; 3) Sus aspiraciones deben, de alguna manera, sa- tisfacer tanto sus pretensiones personales como las necesidades de su gru po social inmediato; 4) Mantener la actitud de investigación y relación -- con otros profesionistas con el fin de retroalimentar el vínculo entre -- la Universidad y la sociedad, por mencionar algunas características.]

B I B L I O G R A F I A

- Apple, M., 1979
Ideology and Curriculum., Ed. London
Tr. V. Edwards. Cap. 3 y 4.
- Arenas M. Serrano, R. y
Velasco, R., 1981
El Sistema modular de enseñanza de la -
MVZ. Cuadernos de Formación de Profesores,
No. 3. México. UAM, Xochimilco.
- Bobbitt, F., 1978.
The Curriculum. Houghton Mifflin,
Boston. Cap. 9, pag. 95.
- Broudy, S.; Smith, H.;
Burnett, J., 1964
Democracy and excellence in american
secondary education. Rand Mc. Nally,
Chicago. p.p. 79-80.
- Busshoff, L; D' Hainaut, D;
Lawton, L., 1981.
Curriculum and lifelong education.
France. UNESCO. p.p. 81-103.
- Christine, Ch. y Christine,
D., 1973
Guía práctica para el currículum y la
instrucción. Ed. Buenos Aires, pp. 13-51.
- Cuevas, A., 1987.
Tres concepciones psicológicas y pla -
neación educativa. Foro Universitario
N. 75. p.p. 23-30.
- Dewey, J., 1986.
Interpretation of the culture epoch
theory in 1895-1898, early essay.
Southern Illinois University press.
V.5, p.p. 55-247.
- Didrikson, A., 1987.
Curriculum oculto y Universidades
democráticas, acercamiento teórico pa
ra su análisis.
Foro Universitario. No. 76 p.p. 70-80
- Doll, R.C., 1989.
El mejoramiento del Curriculum, toma
de decisiones y proceso. Ed. Atenco,
Buenos Aires.
- Eggleston, J., 1980
Sociología del currículum escolar. Ed.
Troquel, Buenos Aires.
- Flores, F.M., 1981.
Una metodología para el diseño currícu
lar del psicólogo (ENEP-I) V.7, N.1.
UNAM, México.
- Gagné, R. y Briggs, A 1983.
La planificación de la enseñanza.
Ed. Trillas. México.

- Giroux, H., 1983
Theory and resistance in education, B., E. Jarvey, Massachusetts, cap. 2 y 3 Tr., V. Edwards.
- Glazman, W.R.; Follari, R.; Figueroa, M.; Rodríguez, G., 1984
Corrientes psicológicas y curriculum. Foro Universitario. N.4 p.p. 19-42.
- Inlow, G., 1973.
The emergent in curriculum. John W. and Sons. ed. New York, p.p. 40-57
- Jackson, P.W., 1975
La vida en las aulas. Ed. Marova, Madrid.
- Jiménez, L., 1989
Foro de evaluación curricular de la carrera de Psicología ENEP. Iztacala. UNAM., primera edición.
- Johnson, M. Jr., 1978
Definitions and models in curriculum. Educational theory. N.17., p.p. 127-140
- Lafourcade, P.D., 1974
Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- Landesman, M., 1988
Curriculum, racionalidad y conocimiento. Universidad Autónoma de Sinaloa. Ed. de la UAS., p.p. 45-143.
- Michael, F.D., 1980
Knowledge and control. Ed. Mc. Millan, London.
- Millán, B.P., 1987
Crisis, psicología y currículo. Análisis de sus correspondencias y contradicciones. Rev. Pedagogía. V.4, N.9 p.p. 15-28.
- Miranda, J.C., 1987
El concepto del currículo oculto. Foro Universitario. N.75. p.p. 31-46.
- Miranda, J.C., 1987
El concepto del currículo. Foro Universitario. N.76. p.p. 29-40.
- Pasillas, V., 1985.
El currículum, un campo de controversia sobre el quehacer educativo en Norteamérica, Tesis. Pedagogía. ENEP Acatlán, UNAM. pag. 167.
- Pophan, W.J., y Baker, E.L., 1970.
Planeamiento en la enseñanza. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Samaniego, M.G. y Velasco, G., 1985
La evolución curricular en psicología, el caso de la ENEP, Iztacala. Foro Universitario, N. 54.

- Schwab j., 1985
Un enfoque práctico como lenguaje práctico para el currículum, Cuadernos de educación. N. 123 y 124., p.p. 14-33
- Skinner, B.F., 1970
Tecnología de la enseñanza. Nueva colección labor, Barcelona. p.p. 146-256
- Sperb, D.C., 1973
El currículum, su organización y el planeamiento del aprendizaje. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- Taba, H., 1974
Elaboración del currículum. Ed. Troquel, Buenos Aires.
- Tanner, D. y Tanner, L. 1980
Curriculum development, theory into practice. Ed. Mc. Millan, New York.
- UNESCO, 1974.
Boletín de Educación. No. 15 y 16 Santiago de Chile.