

ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA METODOLOGIA PARA LA REALIZACION DE PLANES DE ESTUDIOS

ANGEL DIAZ BARRIGA*

INTRODUCCION

En estas líneas intentamos reflexionar sobre algunos aspectos de lo que se llama una metodología para la elaboración de un plan de estudios. Para comenzar, habría que reconocer que en el estado actual de la teoría curricular difícilmente se puede hablar de una metodología; sin embargo, las necesidades prácticas de las instituciones educativas imponen la definición de alguna de ellas, de manera que se pueda discutir la aprobación de un determinado plan de estudios.

A partir de esta necesidad práctica se puede hablar de una “metodología para la elaboración de planes”. Si bien estos pasos metodológicos se apoyan en la teoría curricular, valdría la pena puntualizar algunas de sus limitaciones, dado que a través de sus omisiones se vincula en estos planes, de alguna manera, un proyecto social.

Por otra parte, en estas líneas procuramos destacar algunas oposiciones que se vienen efectuando en nuestro país, en el campo del diseño curricular y en el de la tecnología educativa.

Para entender algunos elementos de la propuesta metodológica para la elaboración de un plan de estudios, se requiere esbozar previamente las grandes líneas que ha seguido la tecnología educativa en su desarrollo, ya que ésta se ha convertido en la actualidad en una forma de pensamiento dominante y hegemónico respecto a la reflexión, análisis y explicación del acto educativo.

Existen dos tendencias en la tecnología educativa: una de ellas parte explícitamente de Skinner, y está vinculada con el consumo de productos (cine, radio, videocassettes, enseñanza programada, etc.), y otra que parte explícitamente de organismos internacionales (OEA, AID, UNESCO), la cual está vinculada con el desarrollo de procesos tales como el enfoque de sistemas, los objetivos, los modelos de instrucción, el mastery learning, el sistema de instrucción personalizada, etcétera. Ambas posturas tienden a una unificación que las ha convertido en una lógica para pensar, estudiar e interpretar el acto educativo; esa lógica se presenta como científica, universal y excluyente de otras formas de pensamiento.

De esta manera, los planteamientos de la tecnología educativa, con una concepción eficientista y pragmática del acto educativo, se difunden como una opción frente a las prácticas de la didáctica nueva (Dewey, Kilpatrick, Montessori). Evidentemente, el discurso teórico de la tecnología educativa se encuentra vinculado con los supuestos epistemológicos de la psicología conductista que va de Watson a Skinner, en los supuestos filosóficos derivados del pragmatismo (Dewey), y en el desarrollo de una sociología empresarial que se finca en la eficiencia y en la productividad (Taylor).

En este contexto surge la teoría curricular, que poco a poco se aproxima y se apoya en las concepciones de la tecnología educativa (objetivos conductuales, modelos de instrucción, dominio de aprendizaje, etcétera).

Es necesario tener presente que la teoría del diseño curricular forma su marco conceptual-metodológico a partir de la segunda guerra mundial, en los EE.UU. En ese entonces surgen como exponentes de este discurso Tyler (50), Saylor (54), Mager (61), Taba (62), Popham-Baker (70).

De esta manera las propuestas de Taba, con un modelo centrado en el diagnóstico de necesidades y la de Glazman-Ibarrola, con un modelo centrado en la definición de objetivos conductuales, influyen en los requisitos formales establecidos por las instituciones educativas, para la elaboración de sus planes de estudios. Estos requisitos operan en la mayoría de los casos como encubridores ideológicos de la ausencia de ciertos análisis político-económicos, en relación tanto al establecimiento de determinadas carreras como a la

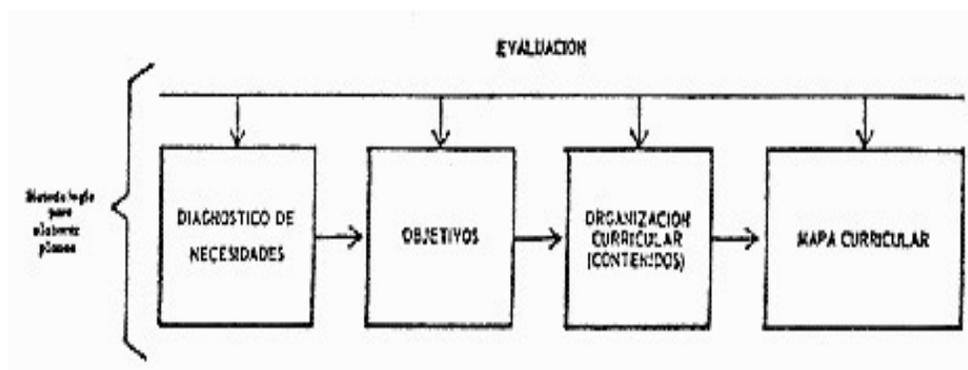
*Profesor de Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM.

estructuración de un plan de estudios y a la exclusión, a la vez, del estudio del problema, la organización académico-administrativa de una institución y sus referencias curriculares.

1. PRINCIPALES ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA ELABORACION DE UN PLAN DE ESTUDIOS

Dado que la problemática de la elaboración de planes de estudios responde fundamentalmente a necesidades prácticas de las instituciones educativas, podemos agrupar los requisitos que se eligen para su elaboración en cinco elementos, a saber: diagnóstico de necesidades, determinación de perfil y objetivos, decisión sobre la estructura curricular, elaboración de los programas y evaluación del plan de estudios.

Estos cinco elementos se encuentran presentes al establecer los requisitos formales que las instituciones educativas exigen cuando se presenta a discusión un nuevo plan. Dichos elementos se pueden representar de la siguiente manera:



1.1 Diagnóstico de necesidades.

Este se considera el primer paso para elaborar un plan de estudios que responda a los requerimientos más urgentes de la sociedad.¹ De acuerdo con Taba, es una actividad que se centra en “la determinación de las necesidades educacionales de los estudiantes, las condiciones de aprendizaje en el aula y los factores que afectan la realización óptima de los objetivos educacionales”,² mientras que el planteamiento hecho por Tyler se refiere a las carencias que se deben tomar en cuenta para diseñar los objetivos de la educación,³ carencias que se pueden determinar, según el autor, mediante el estudio de tres fuentes: alumno, especialistas y sociedad.

Este planteamiento tan amplio en la teoría curricular permite que, en la práctica, esta etapa de la elaboración de un plan de estudios se denomine “justificación del plan”, misma que sirve para mostrar la presencia de un “diagnóstico de necesidades”. Dicho diagnóstico se efectúa muchas veces con precipitación y, tal como su nombre lo indica, justifica, en la mayoría de los casos, cualquier decisión que se tome en relación a un plan de estudios particular.

Debido a la “amplitud” con la que se plantea esta etapa, en realidad no sólo se puede hacer casi cualquier cosa en ella, sino que esta indefinición permite incluso que se justifiquen decisiones que en la mayoría de los casos benefician “modelos dominantes” de un ejercicio profesional. De tal suerte que en una sociedad dividida en clases, un diagnóstico de necesidades se realiza a partir de los intereses de una de ellas imponiendo sus valores como absolutos al resto de las otras. Así, actualmente la noción de diagnóstico de necesidades

¹Permite mantener el currículo a tono con las necesidades de la época... es esencialmente un proceso de determinación de hechos a ser tomados en cuenta en el currículo.” TABA, H. Elaboración del currículo. Edit. Troquel. Buenos Aires, 1976, p. 305.

²TABA, H. Op. cit., p. 306.

³TYLER, R. Principios para la elaboración del currículo. Edit. Troquel. Buenos Aires, 1971, p. 14.

es una noción indefinida por los autores que sostienen la teoría curricular, indefinición que opera como un elemento encubridor de la realidad, que soslaya un mecanismo de ocultación: “hacer como si se efectuará un diagnóstico, para conocer una realidad”, cuando lo que se intenta es ocultarla y no conocerla. Esto se traduce en la creación de un apartado para el nuevo plan de estudios, llamado “fundamentación o justificación de un plan”, que cumple con un requisito formal, pero no proporciona elementos de análisis que sirvan de marco referencial para la construcción de un nuevo plan de estudios. Este problema, propiciado por las mismas concepciones de la teoría curricular, niega validez a sus supuestos de propiciar la elaboración de un plan de estudios con elementos científicos.

Frente a este problema, la noción de práctica profesional, desarrollada en la concepción curricular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco,⁴ ofrece la posibilidad de entender, por lo menos, las características histórico-sociales⁵ de las distintas formas de ejercer una profesión. Esto es, un conjunto de prácticas determinadas socialmente. Más aún, si seguimos los planteamientos del trabajo de Berruezo-Follari,⁶ podemos afirmar que es frecuente que los planes de estudios de las instituciones de educación superior se desarrollen a partir de la noción “carrera”, la cual delinear con base en lo que se piensa que es un médico, un psicólogo, un sociólogo, etcétera. Sin embargo, la definición de un campo profesional hecho a partir de lo que se puede decir sobre una carrera, carece de fundamentos que orienten a un plan de estudios; tal pareciera que la noción de médico, psicólogo o sociólogo no está mediada por ninguna condición particular que la determine.

Así, la definición que se hace de estas carreras en los planes de estudios refleja un carácter universalista de la profesión, que se abstrae de las condiciones reales que determinan a una profesión; de esta manera operan, una vez más, como elementos encubridores de la ausencia de un análisis de la realidad particular, para la determinación curricular.

Por ello, lo mismo se concibe al médico, psicólogo o sociólogo para los países capitalistas altamente industrializados, que para los países capitalistas con un menor grado de industrialización, lo cual permite explicar por qué las universidades mexicanas reproducen en sus planes de estudios las orientaciones profesionales de las universidades de otro países.

Analizar una práctica profesional implica estudiar una serie de determinaciones económicas que afectan el ejercicio de una profesión. Frente a la idea de carrera, con la cual se pretende que cualquier profesionista está preparado para hacer la misma cosa, no importa en las condiciones reales en que se desempeñe, el estudio de las determinaciones sociales de una profesión permite comprender que existen factores económicos y gremiales⁷ que determinan las posibilidades de cambio de una práctica profesional establecida.

De hecho, la definición del empleo tiene determinaciones sobre la profesión. Un estudio del campo profesional nos permite analizar cuál es el mercado real de una profesión; en otras palabras, ¿quién contrata al egresado de una universidad?, y para realizar ¿qué tipo de actividades? Inútil resulta entonces que en un plan de estudios se establezca una noción universalizada de carrera, si las condiciones sociales le imponen una serie de características sin las cuales es imposible trabajar. De esta manera, no importa que el profesionista sea contratado por el sector público o privado, en tanto que la fuente de empleo es la que define una profesión, al determinar el conjunto de actividades que puede realizar un profesionista. En este sentido se puede entender la afirmación de Manuel Ulloa cuando expresa lo siguiente: “una falacia en los objetivos de las universidades

⁴GUEVARA, GILBERTO. El diseño curricular, División de Ciencias Básicas. UAM-Xochimilco. México, 1976. En realidad ya se ha difundido la clasificación que esta concepción curricular hace entre práctica decadente, dominante y emergente.

⁵Si bien ésta es una problemática que está presente en la concepción de la Unidad Xochimilco, podríamos aclarar que el trabajo posteriormente realizado por Berruezo-Follari posibilita un conjunto de precisiones e instrumentos para iniciar estos análisis. Cfr. BERRUEZO, JESUS Y ROBERTO FOLLARI. “Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudios.” En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol, XI, N° 1. Centro de Estudios Educativos México, 1981.

⁶BERRUEZO-FOLLARI. Op. Cit.

⁷Franz Janossy desarrolla la idea de como la “inercia y resistencia” se combinan para dificultar la transformación de una estructura profesional. Esta transformación en los países no industrializados implica vencer primeramente una inercia que, una vez vencida, posibilita que se desarrolle una resistencia a las modificaciones que se pretenden. Es aquí donde los gremios juegan un decisivo valor. Cfr. JANOSSY, F. “La fuerza del trabajo y el progreso ante los cambios permanentes de la calificación de los trabajadores.” En: LABARCA, GUILLERMO. Economía política de la educación. Edit. Nueva Imagen. México, 1980, pp. 55 y ss.

consiste en establecer que deben formar recursos humanos capaces de desarrollar una tecnología y una ciencia propia, cuando en realidad la estructura productiva, la política de inversión y la política científica y tecnológica hacen exactamente lo contrario”.⁸

Así, el estudio de un campo profesional supone el análisis de las fuerzas productivas, que implica una “historización” de la manera como han evolucionado las distintas demandas de mercado de trabajo profesional, dado que la aparición de una práctica específica tiene su causalidad.

Es necesario considerar también que la modificación de un plan de estudios se dificulta en ocasiones, debido a que los gremios profesionales (asociaciones, colegios, etcétera) definen y postulan como práctica profesional por excelencia aquella práctica específica en torno a la cual se vinculan y que, en un momento dado, es la más generalizada.

Este tipo de situaciones se observa con claridad en la referencia que hace el documento de diseño curricular,⁹ en relación al plan de estudios de la Facultad de Medicina (UNAM), donde una situación similar permite explicar por qué el plan de Medicina Integral (A-36) ha estado destinado a la marginalidad, en tanto que el gremio de médicos que tiene mayor influencia en la estructuración del plan de estudios privilegia la práctica hospitalaria de la Medicina.

De esta manera, la transformación de una práctica profesional implica un choque entre la nueva fuerza de trabajo y la que preveía, “la influencia de las generaciones maduras sobre la estructuración profesional es mayor, debido a que serán maestros de las nuevas generaciones”.¹⁰

En todo caso, habría que preguntarse ¿hasta dónde los límites del diagnóstico de necesidades están ya impuestos por las características estructurales del país?, y ¿cuál es el margen dentro de la contradicción que posibilita la construcción de un plan de estudios para no sólo modernizar la fachada de un currículum?

1.2 Elaboración de objetivos y del perfil del egresado.

Con la primera formulación estructurada sobre la teoría curricular, Tyler¹¹ destaca la importancia de definir “los objetivos”, con el fin de tener claros los propósitos de la educación. Poco a poco esta afirmación va ganando espacio en los problemas relacionados con el currículo, y en este momento prácticamente toda elaboración de un plan de estudios es precedida por esta etapa.

Sin embargo, las grandes metas de la educación han sido omitidas en este planteamiento de la teoría curricular, al restringir la noción de objetivos a un conjunto de conductas observables en los sujetos. De hecho, a este tipo particular de redacción de objetivos se le ha llamado plan de estudios. Por ello, Glazman e Ibarrola expresan: “Plan de estudios es el conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados convenientemente, agrupados en unidades funcionales y estructurados de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión.”¹²

Así, al desvirtuar la noción de objetivos, cualquier cosa, por decir, cualquier “conducta observable”¹³ se convierte pomposamente en un objetivo de la educación. El efecto de esta situación es que los objetivos e la educación quedan mermados, desvirtuados y prácticamente desconocidos.

Las propuestas para la elaboración de planes de estudios centradas en los objetivos, como las que hacen las autoras mencionadas, quedan insertas en un círculo vicioso, en el que se tienen que definir los objetivos generales, los objetivos específicos y luego reagruparlos en objetivos intermedios,¹⁴ de tal manera que se

⁸ULLA, M. “Hacia una forma diferente de agrupar los contenidos.” En: Memorias, Simposium Internacional sobre Currículum Universitario. Mty, p. 117.

⁹GUEVARA, G. Op. Cit.

¹⁰JANOSSY, F. Op. cit.

¹¹TYLER, R. Op. cit.

¹²GLAZMAN, R. Y M. IBARROLA. Diseño de planes de estudio. CISE, UNAM, 1978, P. 28.

¹³Habría que puntualizar que me refero a la fragmentación y atomización de procesos, en los que se funda la concepción del aprendizaje conductista, reflejada en los supuestos de la enseñanza programada: dividir un material (información) en segmentos, y el aprendizaje consiste en el dominio mecánico de estos segmentos; así, identificar las partes de la célula, identificar los tipos de célula, definir una célula, se convierten en conductas insignificantes que soslayan el problema de los objetivos de la educación.

opacan y suplantán los problemas vitales de un plan de estudios, como son: el contenido, su integración epistemológica, la organización académico-administrativa, los vínculos entre universidad y sociedad, etcétera.

Los llamados “perfiles profesionales” se elaboran a partir de esta forma particular de redactar los objetivos, como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, definidos operacionalmente, para un ejercicio profesional. Esta idea, por referirse únicamente a los aspectos observables del comportamiento del sujeto (con la pretensión de poder ser evaluados), tiende, aparentemente, a regular la orientación de un plan de estudios, pero en realidad lo que hacen es eliminar los análisis sobre la formación que un sujeto debe adquirir en un proceso escolar, y divide artificialmente en áreas la conducta humana. Esto tiene su origen en los planteamientos de Bloom de los años cincuenta.

En este sentido cobra valor la propuesta de estructurar un currículo a partir del estudio de la “práctica profesional”, no tanto porque la noción de práctica profesional remplace a la de perfil del egresado, sino fundamentalmente porque definir las prácticas sociales de una profesión, su vinculación en una sociedad determinada y en las condiciones históricas de la misma, implica un conjunto de estudios. Estos elementos se encuentran presentes en el trabajo realizado en la Unidad Xochimilco de la UAM, y los instrumentos propuestos para la revisión e “historización” de las prácticas profesionales han sido revitalizados por Berruezo y Follari.¹⁵

Parece que si uno se centra en los problemas de la práctica profesional, está trabajando un problema que no corresponde al diseño curricular y que más bien correspondería a la sociología, la economía o la política; no obstante, el diseño curricular es una respuesta -que no es educativa solamente, aunque sólo se llame educativa- a un conjunto de problemas económicos, políticos y sociales.

Para estudiar una práctica profesional se requiere de su “historización”, ya que las prácticas profesionales no surgen espontáneamente sino que cada una de ellas tiene una causalidad que necesita historiarse. De esta manera la noción de práctica profesional que se opone a la noción de perfil del egresado postulada por la teoría curricular permite efectuar análisis desde una perspectiva social para fundamentar la propuesta del plan de estudios dentro de un proyecto social.

1.3 Organización curricular.

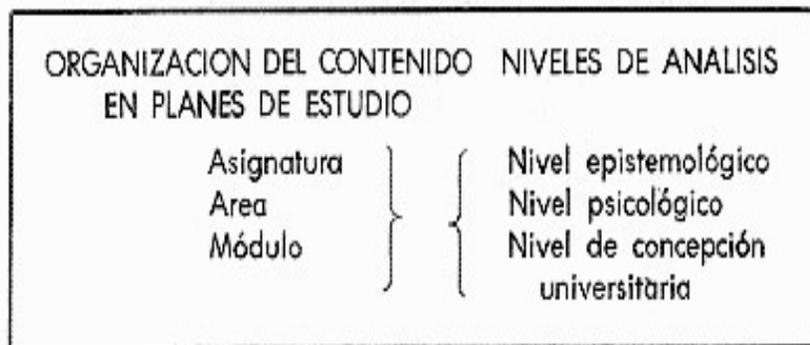
Este punto se define en la mayoría de los planes de estudios por el peso de lo establecido más que a partir de un análisis de sus implicaciones. Desde una perspectiva amplia este punto consiste en decidir la organización curricular que va a regir un determinado plan de estudios por ejemplo: asignatura área o módulos. No basta con denominar a estos modelos de organización curricular como tradicional (asignaturas) y moderno (módulos en tanto no se discuta a qué se llama en esencia tradicional y moderno puesto que la misma organización modular per se no es ninguna garantía de un cambio en la relación de la universidad con la sociedad ni en el modelo universitario que la sostiene o en la forma de concebir el aprendizaje.

Con esta perspectiva se impone efectuar el análisis de las implicaciones y posibilidades que tienen cada uno de los modelos conocidos para estructurar el contenido de un plan de estudios desde una triple dimensión:

- a) en relación a la manera como se concibe el problema del conocimiento (nivel epistemológico);
- b) respecto a las orientaciones fundamentales que se desprenden de las explicaciones teóricas del aprendizaje (nivel psicológico) y
- c) en relación a la forma como se concibe el vínculo universidad-sociedad elemento que se refleja no sólo en las políticas universitarias sino en su misma organización académico-administrativa (nivel de concepción universitaria). De esta manera podemos proponer un esquema de análisis de la siguiente forma:

¹⁴GLAZMAN, R. Y M. IBARROLA. Op. cit., pp. 50 y ss. “La operacionalización de objetivos se hace imprescindible... los objetivos generales de un plan de estudio son tan complejos que el educando requiere irlos alcanzando mediante aprendizajes simples... Conforme al modelo de diseño de objetivos generales se traducen en operaciones fáciles de realizar mediante la definición de objetivos de los niveles más concretos: intermedios y específicos.”

¹⁵GUEVARA, G. Op. Cit. y BERRUEZO-FOLLAR. Op. cit.



Estos tres tipos básicos de estructuración curricular están transitados por una concepción particular de ciencia, conocimiento, aprendizaje y universidad.

Si reconocemos una noción dominante de “ciencia”¹⁶ originada por el positivismo, resulta claro que la estructura curricular por asignatura refleja esta concepción positivista; sin embargo, en ocasiones una estructura diferente a la organización por materias, por ejemplo por áreas, puede ser desvirtuada en su instrumentación al reducir las áreas a disciplinas, como ha pasado en los tres primeros semestres del área de ciencias experimentales del CCH, que han sido reducidos a las asignaturas: Física, Química y Biología, o como sucede con frecuencia en las áreas del plan de estudios de la escuela primaria donde, por ejemplo, el área de ciencias sociales se subdivide en unidades que reflejan asignaturas; así, la primera unidad trata de Civismo, la segunda de Historia, la tercera de Geografía Humana, etcétera.

Esta problemática también aparece en algunos de los planes de estudios de currículo que se denominan modulares, donde se llama módulo a una yuxtaposición de asignaturas, como por ejemplo, en la ENEP-Zaragoza la carrera de Biología tiene un módulo llamado EAFAC II, que significa: “Embriología, Anatomía, Fisiología Animal comparada II”, donde el mismo nombre refleja esta concepción positivista de ciencia.

Hago estas dos reflexiones porque no basta tener un currículo por áreas o por módulos para que un plan de estudios cambie automáticamente su noción de ciencia, sino que una concepción positivista de ciencia puede subsistir en cualquier forma de organización curricular, desvirtuando los mismos supuestos de organización curricular.

A la vez, habría que revisar la noción de “interdisciplinariedad”, con la que se construyen en la actualidad los planes de estudios, puesto que en la mayoría de las ocasiones sirve como encubridora de las concepciones clásicas de ciencia y a la vez se convierte en una referencia hueca, que en nada influye en la modificación de los mismos planes. Desde un punto de vista teórico, tanto Vasconi¹⁷ como Follari sostienen que la interdisciplinariedad es imposible cuando las disciplinas se han desarrollado históricamente en relación a un objeto de conocimiento y han logrado categorías teóricas y métodos de trabajo propios. De esta manera, en ocasiones la llamada interdisciplinariedad no es más que una yuxtaposición de disciplinas.

Frente a la atomización de contenidos que tradicionalmente se encuentran en los currículos integrados por disciplinas, las estructuraciones hechas por áreas y por módulos intentarían posibilitar una visión más integrada del conocimiento, lo cual, como hemos mencionado, no siempre se logra, y probablemente haya que pensar hasta dónde es posible intentarlo en las estructuraciones por asignaturas.

¹⁶El problema, como lo expresa Vasconi, es que a una forma particular de hacer ciencia se le confiere la cualidad de ser la única forma de producir conocimiento. Esta forma vinculada con el llamado método científico, es por tanto “deshistoriada” del momento de su producción. Cfr. VASCONI, T. “Sobre algunas tendencias en la modernización de la universidad latinoamericana y la formación de investigadores en ciencias sociales.” Coloquio Nacional sobre Universidad y Sociedad. Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1978.

¹⁷Cfr. VASCONI, T. Op. cit. FOLLARI, R. Interdisciplinariedad (La aventuras de la ideología). CAA. UAM-Azcapotzalco, 1981 (en prensa).

En esta perspectiva, la determinación de “objetos de transformación” como elementos estructurantes del currículo modular que ha caracterizado a la propuesta de Xochimilco, es una manera que intenta lograr esta integración de la información, más allá de una estructuración por asignaturas. Si bien este planteamiento no se refiere únicamente al problema de los contenidos, la misma noción de transformación se podría relacionar, por una parte, con la teoría constructivista de Piaget,¹⁸ en la que en el acto de conocer se transforma tanto el objeto como los propios esquemas de acción de sujeto, y por otra, con la misma noción de praxis del materialismo histórico.¹⁹

Por otro lado, habría que tratar algunos supuestos sobre el aprendizaje, que subyacen en cada una de estas tres estructuraciones de un plan de estudios, dado que las diferentes concepciones que cada escuela psicológica ofrece sobre el aprendizaje, se reflejan en el contenido que propone un plan de estudios, y determinan el conjunto de prácticas educativas. Podríamos afirmar, por ejemplo, que hay continuidad²⁰ en la concepción de aprendizaje que existe en la llamada educación tradicional y la educación de la tecnología educativa, en tanto que en los dos modelos se refuerza la concepción de retener un contenido, el cual es abstraído de su contexto y formalizado, y el estudiante solamente se aproxima al mismo para retenerlo y repetirlo, no para construirlo y modificarlo. En lo tradicional el alumno repite acríticamente las informaciones que presenta el maestro, mientras que en el modelo tecnológico el alumno repite acríticamente la información que le es presentada por variadas técnicas: enseñanza programada, videocassettes, T.V. o cine educativo. Por tanto, en ambas concepciones el papel del alumno es pasivo, pese al pretendido activismo externo que se desprende de los planteamientos de la tecnología educativa. Esto es posible en tanto las concepciones de conocimiento y de ciencia se fundan en el positivismo, y la noción de aprendizaje se deriva del mismo a partir de la fundamentación conductista.

Desde esta perspectiva es significativa la omisión (salvo en Hilda Taba)²¹ que la teoría curricular hace de las diversas interpretaciones psicológicas sobre el aprendizaje que fundamentan la organización de contenidos.

Podríamos afirmar que la ausencia de estos planteamientos conlleva prácticamente a que la organización de contenidos en el plan de estudios, se oriente hacia lo que predomina en el campo de las explicaciones psicológicas del aprendizaje.²² Esta dominancia no correspondería forzosamente a lo más deseable desde el punto de vista del aprendizaje, puesto que básicamente lo restringe a la recepción y reproducción de conocimientos. De esta manera las concepciones del aprendizaje que predominan están representadas básicamente por la teoría de las facultades (disciplina mental) y por el conductismo.

La disciplina mental es una interpretación psicológica vinculada a la filosofía, que se desarrolló antes del siglo xx. Podríamos decir que es una psicología pre-científica, en la cual el aprendizaje es concebido como una “ejercitación de la mente”; en este sentido es más importante el ejercicio de las facultades mentales por sí mismas, que los aciertos en el aprendizaje. Una mente ejercitada tiene la facultad de resolver cualquier problema que se le presente en un futuro. Tradicionalmente se ha conferido a ciertas materias un papel importante en la ejercitación de las facultades mentales, como por ejemplo: la lógica, la matemática y el lenguaje. En esta concepción importa mucho el orden en el que se enseñan las cosas. Así, la enseñanza de la historia se debe efectuar de lo antiguo a lo moderno- de la misma manera se explica por qué se concibe que el estudiante debe aprender primero símbolos y valores en química para después trabajar con propiedades. En el caso de la enseñanza de las ciencias de la salud se justifica, entonces, empezar con materias básicas como Anatomía, Fisiología, etc., para poder llegar posteriormente a Clínica. Otro elemento que caracteriza a esta concepción del aprendizaje se deriva de la nula importancia que le concede a la motivación; más aún,

¹⁸KOPLWITZ, H. “La epistemología constructivista de Jean Piaget. Exploración y comparación con varias alternativas teóricas.” En: COLL, C. Psicología genética y educación. Implicaciones pedagógicas de las teorías de Jean Piaget. Barcelona, Oikos (en prensa).

¹⁹El problema de la praxis no puede abordarse partiendo de la relación teoría-práctica... la praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad.” KOSIK, K. Dialéctica de lo concreto, Edit. Grijalbo. Colec. Teoría Praxis. México, 1976, pp. 235 y ss.

²⁰Cfr. FERNANDEZ, P. “Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico. Notas para su análisis.” En revista Foro Universitario, N° 2. STUNAM. México, 1981, pp. 35-42.

por ella se llega a afirmar que entre más difícil sea un aprendizaje más se habrán ejercitado tales facultades. Por su parte, el conductismo, que se desarrolla bajo la lógica del conocimiento empírico, segmenta el objeto de la psicología -el hombre-y lo concibe únicamente como lo observable, lo registrable y lo cuantificable de la conducta humana. En esta concepción, el aprendizaje es la modificación de la conducta (obviamente de la conducta observada), de esta premisa se deriva que existe aprendizaje cuando el estudiante retiene información, aun cuando sea fragmentaria y carente de sentido. Cada fragmento retenido se integrará por sí mismo y automáticamente en un nivel superior.

Las premisas del conductismo se reflejan en la estructuración de un plan de estudios de la siguiente manera: todos los detalles de una asignatura son importantes, nada debe quedar fuera del currículo. Así, esta concepción lleva a la construcción de planes de estudios recargados de información. Los planes se construyen con 40 o 50 asignaturas y el alumno tiene que estudiar en un semestre 6 u 8 materias, lo cual provoca gran dispersión de los esfuerzos del estudiante y un recorrido superficial sobre la información de las asignaturas. Las innovaciones consisten en cambiar una materia por otra, en pasar asignaturas de un semestre a otro, o en añadir nuevas materias. A este planteamiento obedece además la construcción de objetivos de aprendizaje. Con esta técnica de programación se ha llegado a tener programas de más de 500 objetivos.

Esta realidad deja a un lado otros aportes sobre el aprendizaje que habría que profundizar, para hacer un análisis de sus implicaciones en la estructuración del contenido de los planes de estudios, tales como la epistemología genética y el psicoanálisis.

La epistemología genética, desarrollada por Piaget, estudia la génesis del pensamiento y la manera como el sujeto construye el conocimiento. En esta perspectiva el conocimiento y el aprendizaje no son copia de la realidad ni una retención de información (memorización), sino construcciones que el sujeto hace en su interacción con el medio ambiente. De esta manera el individuo forma un esquema de acción como resultado de su experiencia (interacción con su medio) y a la vez como elemento que le permite actuar en relación a este medio, a través de procesos de asimilación y acomodación. La asimilación está ligada a la formación de estos esquemas, como formas por las cuales el sujeto ajusta las observaciones que le vienen del medio ambiente, a un modelo interno que ha construido con el fin de encontrar los significados de la nueva experiencia; asimismo, la acomodación es la posibilidad que tiene el mismo modelo interno de ajustarse en la construcción de un nuevo esquema de acción diferente al anterior. Puede apreciarse entonces la complejidad del proceso del aprendizaje, en tanto que el sujeto en el proceso de construcción de los esquemas de acción se ve precisado a actualizar su esquema previo y confrontarlo con una nueva información (asimilación), y a modificar su esquema en un proceso de construcción de una diferente (acomodación). Este esquema está definido por las condiciones históricas del individuo.

Evidentemente, un plan de estudios recargado de contenido no propicia que el sujeto interacciones estos dos momentos del aprendizaje. Cuando el alumno simultáneamente tiene que llevar seis u ocho materias semestrales, en cierto sentido se propicia que sólo repita la información y que en ningún momento la ponga en relación con sus propios esquemas de acción. Desde esta perspectiva resulta más adecuado reducir el número de asignaturas por semestre, aumentar el número de horas que el estudiante y el maestro dedican a una asignatura. Ello implica cambiar la forma de conducir el aprendizaje únicamente referida a la exposición o cátedra docente y aun llegar a que los estudiantes, en un momento determinado, solamente se enfrenten a trabajar con un objeto de estudio, tal como lo ha hecho la UAM-Xochimilco en su diseño modular.

Por otra parte, el psicoanálisis concibe el aprendizaje como pautas²³ o estructuras de conducta que determinan las acciones del sujeto. Estas estructuras están integradas por elementos conscientes y elementos inconscientes. Bleger²⁴ manifiesta que en el proceso del aprendizaje, el sujeto no sólo confronta los elementos racionales, sino también, y fundamentalmente, los elementos irracionales de su esquema referencial. Esto es,

²¹TABA, H. Op. cit. La autora dedica un capítulo para estudiar cómo afectan a esta estructuración algunas explicaciones de aprendizaje.

²²Estos planteamientos los he desarrollado más ampliamente en un trabajo presentado en el "Foro sobre análisis y reestructuración del currículum en el nivel medio superior", en el Colegio de Bachilleres. Cfr. Díaz BARRIGA, A. "Una aproximación al contenido en los planes de estudio". Ponencia. México, 1981.

no hay aprendizaje que no movilice las estructuras afectivas del sujeto.

En la escuela, el alumno “aprende” más un proceso sobre el contenido latente que el manejo de la información que se pretende en la educación. Este aprendizaje del contenido latente se establece por las pautas adquiridas que llevan a trabajar modelos de identificación, tipo de vínculos y relaciones que se establecen en la escuela, mecanismos y estructuras de aprendizaje. Es aquí donde repetir información sin sentido, implica un modelo de aprendizaje de pasividad, dependencia y acriticidad.

De esta manera cuando el docente se enfrenta a una vasta extensión de contenidos, se preocupa más por “cubrirlos” que en atender el proceso de aprendizaje que se está generando en los alumnos. En esta situación, el estudiante se enajena por la retención de la información y no toma conciencia del tipo de pautas que va introyectando. En esta perspectiva habría que discutir si los actuales sistemas educativos son sistemas de instrucción y capacitación en detrimento de los aspectos humanos del aprendizaje. Así pudimos afirmar que resulta más valioso trabajar con menos información y cuidando más las características del proceso de aprendizaje en los alumnos. De esta manera cobra valor la propuesta de Taba: trabajar el currículo a partir de ideas básicas.²⁵

Por último, habría que considerar que el sentido de esta reflexión sobre la explicación psicológica del aprendizaje y sus relaciones con el contenido se inicia con limitaciones, si bien abre un camino que puede resultar de gran utilidad para la elaboración del contenido en los planes de estudios.

Un elemento que nos permite ampliar el análisis del significado de los currícula organizados por asignaturas, áreas o módulos, tiene que devenir de la concepción de universidad subsistente en determinado momento, y de la organización académico-administrativa que en cierta forma de él se deriva. Se requiere, por tanto, clasificar lo que se puede entender por “modelo universitario”, aclarar cuál es el significado de referirlo a un modelo napoleónico, en el que según Darcy Ribeiro se finca la universidad latinoamericana, como una “estructura compuesta por federaciones de facultades y escuelas de carácter profesionalista, estancadas por su aislamiento y con hostilidad de unas con relación a las otras”.²⁶ Esto ha originado que la mayor parte del presupuesto de las universidades se dedique a la docencia, en detrimento de la investigación y extensión de la cultura.²⁷

Este modelo profesionalizante de la universidad explica por qué la docencia subsiste como una práctica liberal, en la que el docente es contratado sólo por horas, para ser catedrático en ínfima relación al personal de carrera.

Frente a estas circunstancias empieza a surgir la departamentalización, como alternativa para la organización de las universidades. Follari previene que no sólo el origen del modelo de departamentalización es norteamericano, con lo cual solamente habría la oposición de un modelo europeo por otro, sino que fundamentalmente la incorporación del modelo surge como respuesta “a los conflictos que en la década de los sesenta experimentaron las universidades en los EE.UU., en Europa y en Latinoamérica”.²⁸ Sin embargo, el autor recomienda que además de la discusión sobre las ventajas y desventajas de este modelo, se entienda que la discusión del valor de la departamentalización se haga desde la perspectiva de los fines que se propone la institución.

²³En toda rotación que un sujeto estructura, tienden a repetirse en forma compulsiva sus pautas, es decir, transfiere en la nueva relación todas aquellas ansiedades, deseos de complacer, de engañar, de recibir, de reivindicar, etc., que en una ocasión experimentó en relación con sus objetos primarios y que ahora automáticamente entre repite.” RAMIREZ S.

El mexicano. Psicología de sus motivaciones. Edit. Grijalbo. México, 1977, p. 24 Precisamente el aprendizaje desde esta perspectiva implica la movilidad de estas pautas en términos de encontrar las que más se ajusten a la nueva situación.

²⁴BLEGER, J. Temas de psicología, entrevistas y grupos. Edit. Nueva Visión Buenos Aires, 1975.

²⁵TABA, H. Op. cit. La autora las concibe como nociones básicas que estructuran una materia, pp. 234 y ss.

²⁶RIBEIRO, DACY. La universidad latinoamericana, Edit. Universitaria. Chile, 1971, p. 134.

²⁷Sobre la misma noción de extensión de la cultura, habría que plantear las discusiones que se realizaron en el seno de la UDUAL, Unión de Universidades de América Latina, las cuales trataron de caracterizar que esta labor no consiste en difusión de la cultura, sino en trabajar los problemas culturales al servicio de las necesidades de la comunidad, que paradójicamente son las que sostienen a la misma universidad. En Memorias II. Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria. UDUAL. México, 1972.

²⁸FOLLARI, R. Y E. SOMS. “Crítica al modelo teórico de la departamentalización.” En: Revista de la Educación Superior. Vol. X, N° 1(37), enero-marzo, 1981.

Es aquí donde se requiere discutir la manera como la universidad se vincula con la sociedad y las posibilidades de esta vinculación. En tanto se difunda la idea de “lo académico” como instancia de pureza de la misma universidad, indirectamente se favorece a un proyecto dominante de educación.²⁹ Y en ello, a la vez, se requiere tener presente el momento actual que caracteriza a la universidad mexicana, a la cual Mendoza califica como dominada por la ideología tecnocrática que responde a una política modernizadora, que “reduce los problemas de la universidad al ámbito de lo técnico, de suerte que este técnico tiene las respuestas a los problemas de la universidad, porque domina la tecnología educativa, y la administración y la planeación”.³⁰

Este modelo tecnocrático está básicamente caracterizado, de acuerdo con este autor, por el formalismo, la neutralidad, el cientificismo, el ahistoricismo y el autoritarismo. No podemos dejar de mencionar que todos estos elementos condicionan previamente las posibilidades de la estructuración curricular, y al mismo tiempo son elementos que permiten explicar sus alcances.

Antes de terminar nuestras reflexiones en relación a estos tres tipos de organización curricular y en un intento de no invalidar al currículo por asignaturas, y a la vez sin considerar que la integración modular per se constituye en una alternativa universitaria, valdría la pena externar las críticas que Taba hace en relación al manejo de los planes de estudios. Esta autora anota que los planes de estudios “trabajan sobre sistemas cerrados de pensamiento, con problemas a los cuales se busca respuesta predeterminada. A estas respuestas se llega mediante procesos estereotipados, que dejan de lado los significados múltiples y las imágenes originales; en tanto se prescribe la respuesta, los procesos cognitivos se hacen caóticos y se convierten en medios casi perfectos para promover el conformismo”.³¹

La autora expresa que los currícula por asignaturas se pueden administrar más fácilmente porque sólo exigen al docente el conocimiento de una materia, elemento que podríamos vincular con la expresión mencionada de Darcy Ribeiro sobre la universidad latinoamericana: como profesionalizante. Este currículo por asignatura “está hecho para lograr una eficiencia administrativa, es adecuado para dispositivos de enseñanza mecánica y evaluación sencilla y masiva”.³²

Sin embargo, no creemos que los currícula de integración modular sean ajenos a un conjunto de problemáticas, que van desde la incorporación de lo modular como un aparato que no transforma la estructura universitaria ni la relación de asignaturas, hasta el detrimento de los niveles de integración epistemológica de una disciplina particular, lo cual puede a la vez provocar un caos intelectual.

No sólo habría que pensar en esta problemática como oposición de modelos, sino que habría que concebir que el cambio fundamental estaría dado por la posibilidad de integrar el conocimiento del sujeto, propiciar una formación teórico-técnica adecuada y vincular los contenidos a las necesidades sociales, a partir de la definición de un proyecto social. Habría que pensar en los aspectos modernizantes de estos currícula, cuando se incorporan sin cambiar ni la estructura administrativa ni las concepciones de aprendizaje y de ciencia.

1.4 Mapa curricular.

Esta etapa se define por dos problemáticas: una vinculada al establecimiento de la organización formal del plan de estudios en términos de su duración y valor en créditos, y la otra definida por la mención de las materias o módulos que forman cada semestre o trimestre. En la vulgarización de la problemática curricular, es común que cuando se habla de plan de estudios sólo se identifique esta etapa.

²⁹Al respecto Varsavsky señala: “No es posible tener una política educativa coherente -universitaria o no- sino en el marco de referencia de un Proyecto Nacional de largo plazo. . . no es lo mismo educar para el liberalismo que para el neocolonialismo que para el desarrollo o nacionalismo; para un estilo consumista, creativo o autoritario. . . en una sociedad estratificada cada clase social puede tener un Proyecto diferente.” VARSAVSKY, O. Hacia una política científica nacional. Edic. Periferia. Buenos Aires, 1972, pp. 91 y ss.

³⁰MENDOZA, JAVIER. “El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)”. En: revista Perfiles Educativos, N° 12. CISE. UNAM, 1981, p. 19.

³¹TABA, H. Op. cit. Cap. II.

³²TABA, H. Ibid

Más aún, en la mayoría de los casos las modificaciones y reestructuraciones de un plan de estudios únicamente afectan la estructuración formal del mapa curricular, bien sea añadiendo materias, cambiándolas de semestre o aun rehaciendo las materias anuales para que queden integradas en propuestas semestrales.

En algunas ocasiones el mapa curricular es trabajado más allá de los nombres de las asignaturas que lo conforman. A veces el planteamiento de establecer relaciones entre los contenidos del plan de estudios es minimizado a un conjunto de “flechas” que, en el mejor de los casos, indican que alguna materia se relacionaría eventualmente con otra, ya en sentido horizontal (con las del mismo semestre), ya en sentido vertical (con las de semestres antecedentes y consecuentes).

La referencia para efectuar esta etapa es el planteamiento de Tyler³³ respecto a lo llamado “relaciones horizontales y verticales”, centrado en los criterios de continuidad, integración y secuencia. Más allá de estos criterios habría que revisar cómo la concepción de “nociones básicas” de Taba,³⁴ mismas que provienen de una época en que Brunner³⁵ plantea la estructura de una materia como base para su aprendizaje, revitalizan esta concepción. Por otra parte, estos planteamientos sufren necesariamente modificaciones y cambian de sentido en las integraciones de currículos modulares, por ejemplo en el Plan A-36 de Medicina.

El estudio del contenido se deforma cuando se reemplaza únicamente por establecer objetivos de aprendizaje³⁶ para los diferentes eventos que integran un currículo.

El contenido que integra los planes de estudios debe quedar formalizado a partir de una propuesta básica en un programa escolar. Sin embargo, es significativa la ausencia de planteamientos vinculados con la elaboración de programas en la teoría curricular. Esto origina en parte que algunas instituciones únicamente entreguen a sus docentes el nombre de la asignatura de la que son responsables, mientras que en otras el programa se convierte en la norma a seguir, dejando al docente sólo el papel de ejecutor de lo establecido por los “planificadores de la educación”, en detrimento de las condiciones particulares de un grupo. En esta concepción se finca posteriormente la lógica que sostiene a los exámenes departamentales.

En este sentido, consideramos que los programas institucionales deben operar como propuesta mínima de los aprendizajes que forman un plan de estudios y que los docentes son responsables de su interpretación y reelaboración, a partir tanto de su experiencia personal como de la formación teórica que les permite detectar las condiciones particulares de su grupo escolar. No podemos aceptar que frente a la falta de formación “pedagógica”³⁷ de los maestros de enseñanza superior, su papel sea reducido nada más al de ejecutores de una propuesta que se presenta como científica, avalada por la tecnología educativa.

A partir de la tecnología educativa se elaboran “cartas descriptivas”,³⁸ como elementos que suplantando a los programas escolares. En estas cartas no sólo se hace omisión del contenido y se plantean linealmente las actividades a realizar, sino que fundamentalmente se generaliza una propuesta de aprendizaje como única, imposibilitando al docente para construir una diferente a partir de las condiciones particulares de un grupo escolar.

Por ello los docentes deben poseer una formación que les permita interpretar los programas de la institución. En este sentido es importante la propuesta de Palencia, la cual se refiere al deber de las instituciones de presentar a los docentes un programa básico que no es de carácter imperativo, dado que los maestros tienen la obligación de elaborar su programa particular a partir de la interpretación del programa básico.³⁹ Esta propuesta ofrecería la posibilidad de restituir al docente una función que la actual concepción tecnológica

³³TYLE, R. Principios básicos para la elaboración del currículo. Edit. Troquel. Buenos Aires, 1971.

³⁴TABA, H. Op. cit.

³⁵BRUNNER, J. El proceso de la educación. Edit. ITEHA. México, 1963.

³⁶Cfr. GLAZMAN, IBARROLA. Op. Cit.

³⁷Habría que distinguir entre formación y capacitación. Muchos de los cursos que se imparten a docentes únicamente son de capacitación, en tanto que se manejan dentro de propuestas técnico-instrumentales; elaboración de objetivos, enseñanza programada, dinámica de grupos, elaboración de pruebas, etcétera. Con lo cual la formación teórica del docente respecto a la educación y al aprendizaje es nula. Esto aliena al docente en tanto no le permite reflexionar sobre las múltiples dimensiones de su labor.

³⁸Ya con anterioridad hemos establecido un análisis crítico de los fundamentos de las cartas descriptivas, y de sus limitaciones didácticas. Cfr. Díaz BARRIGA, ANGEL. “Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares”. En: revista Perfiles Educativos. N° 10. CISE. UNAM. México, 1980.

de la educación intenta restarle. Aquí cobra importancia la formación de los profesores que les permite no sólo el dominio de un contenido específico,⁴⁰ sino a la vez el dominio de la teoría didáctica para armar esta propuesta de programa a partir tanto de las especificaciones curriculares, como de su propia experiencia y particularidades del grupo escolar. Así, la metodología de elaboración de programas no es sólo una técnica del dominio de los planificadores del currículo, sino fundamentalmente una técnica que faculta a los docentes a efectuar su trabajo en relación a un contenido específico.

1.5 Evaluación curricular.

Tal como lo graficamos en el esquema, donde tratamos de abordar estos cinco elementos de la metodología, la evaluación curricular pretende dar cuenta de todas las partes que conforman el plan de estudios; sin embargo, porque lleva esta intención es una actividad que queda imprecisa. Por ello, por ejemplo, a un estudio de opiniones se le llama evaluación, o bien sucede que en el plan se expone la necesidad de hacer estudios constantes y permanentes de evaluación, sin que se precise ni el tiempo ni la concepción teórica a partir de los cuales se pueden realizar, quedando por lo mismo como buenas declaraciones de carácter prescriptivo que no operan en la realidad.

Esto explica los intentos por aplicar a esta actividad una técnica derivada de otras problemáticas, tal como el enfoque sistemático y la psicología experimental.

Así, se pretende que se efectúe una evaluación de entradas, procesos y salidas y las combinatorias de las mismas, tal como lo proponen Astin y Pannos,⁴¹ o bien se intenta elaborar diseños experimentales o cuasi experimentales, para cubrir esta etapa.⁴² Algunos autores confunden en su propuesta esta etapa con un conjunto de técnicas de investigación.⁴³ En estos dos planteamientos existe una superposición de lo técnico sobre lo metodológico, superposición que da por resultado que los estudios de evaluación de planes de estudios reflejen en conjunto la pobreza de sus datos. Es necesario pensar que esta problemática no se puede abordar sin la construcción de marcos teóricos y de sus derivaciones metodológicas, con el fin de construir el objeto de estudio de esta actividad. La ausencia de estas construcciones deriva en que, en la mayoría de los casos, los problemas de evaluación se centran en aspectos eficientistas, que descuidan los planteamientos originales de los planes de estudio.

Desde esta perspectiva habría que tomar en cuenta la propuesta de Ezcurra, en el sentido de incorporar el método clínico a esta actividad, lo cual permitiría “efectuar un estudio detallado y en profundidad, desde un enfoque global”.⁴⁴ Según el pensamiento de estos autores, desde la psicología social se puede tener una mayor incidencia en las organizaciones humanas (maestros-estudiantes), intentando generar un modelo participativo en la recolección de datos, con el fin de evitar que éstos no sean distorsionados, se obstaculice su obtención y se trabaje sobre las resistencias conscientes e inconscientes que se generan a partir de la evaluación. Un modelo de recolección de datos en el que no participan los grupos “suele ser vivido como fiscalización y genera estructuras paranoides, desconfianza, temor al ataque, como pérdida del trabajo, etcétera”.⁴⁵

En este contexto se requiere, además, clarificar el objeto y nivel en el que se va a realizar la acción, a fin de no derivar los datos de un nivel a otro, con las simplificaciones que implica.

³⁹PALENCIA, J. “Cómo estructurar planes y programas de estudio de educación media superior que permitan ser adaptados al futuro”. Ponencia en: “Foro sobre análisis y reestructuración del currículum en el nivel medio superior.” Colegio de Bachilleres. México, 1981.

⁴⁰La propuesta más clásica de la tecnología educativa concibe al docente como un ingeniero conductual que posee el “modelo de instrucción” y que no requiere del dominio de un contenido específico. VARGAS, E. “La tecnología instruccional como ingeniería conductual: un esfuerzo humanista.” En ARREDONDO, V. Técnicas instruccionales aplicables a la educación superior. Edit.. Trillas. México, 1979.

⁴¹ASTIN, PANNOS. “Evaluación de programas y proyectos educativos.” Traduc. del Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, 1972.

⁴²WEISS, C. Investigación evaluativa. Edit. Trillas. México, 1975.

⁴³CHADWICK, C. Tecnología educacional para el docente. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1976.

⁴⁴EZCURRA-DE LELLA. “Hacia un modelo para la evaluación de la eficiencia interna de los planteles educativos”. En revista Biblos. N° 1. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, 1979.

⁴⁵EZCURRA. Op. Cit., p. 6.

Por último valdría la pena aclarar que, en ocasiones, las causas profundas que motivan una evaluación van más allá de una necesidad académica y que son utilizadas para avalar otro tipo de decisiones previamente configuradas.

Antes de finalizar este trabajo se requiere precisar algunos interrogantes sobre la metodología de elaboración de planes de estudios, en tanto la teoría curricular la presenta como una metodología vinculada con los problemas técnicos, cuando las dimensiones del problema curricular son de carácter político-social. Habría que pensar hasta dónde un currículo formal responde a las ejecuciones prácticas que de él se derivan, esto es, si la modificación curricular existe únicamente en el plano de lo formal, o si la modificación curricular es un problema de lo real, donde quienes juegan el papel decisivo de esta modificación serían docentes y alumnos. Es necesario a la vez reflexionar sobre el valor “científico” de los planes de estudio elaborados a partir de esta propuesta, fundamentalmente cuando no responden a las necesidades de desarrollo económico-social de un país, ni a los avances científico-tecnológicos. La metodología de elaboración de planes de estudios se mueve en este conjunto de contradicciones y a partir de ellas podemos reflexionar sobre sus propios límites.

BIBLIOGRAFIA

ARREDONDO, V. Técnicas instruccionales aplicadas a la educación superior. Editorial Trillas. México, 1979.

ASTIN Y PANNOS. Evaluación de programas y proyectos educativos.

Traducción: Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, 1972.

BERRUEZO, JESUS Y ROBERTO FOLLARI. Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudios. CADA-UAM-Azcapotzalco. México, 1979.

BLEGER, J. Temas de psicología: entrevista y grupos. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, 1975.

BRUNNER, J. El proceso de la educación. Editorial UTEHA. México, 1963.

CHADWICK, C. Tecnología educacional para el docente. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1976.

COLL, C. Psicología genética y educación. Implicaciones pedagógicas de las teorías de Jean Piaget. Editorial Oikos. Barcelona (En prensa).

DIAZ BARRIGA, A. “Una aproximación al contenido en los planes de estudios.” Ponencia presentada en el “Foro sobre análisis y reestructuración del currículum en el nivel medio superior.” Colegio de Bachilleres. México, 1981.

DIAZ BARRIGA, A. “Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares.” En: revista Perfiles Educativos, N°10. CISE, UNAM. México, 1980.

EZCURRA-DE LELLA. “Hacia un modelo para la evaluación de la eficiencia interna de los planteles educativos.” En: revista Biblos, N° 1. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, 1979.

FERNANDEZ, P. “Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico. Notas para su análisis.” En revista Foro Universitario, N° 2. STUNAM. México, 1981.

FOLLARI, R. Interdisciplinariedad (Las aventuras de la ideología). CADA-UAM-Azcapotzalco, 1981 (En prensa).

FOLLARI, R. Y E. SOMS. “Crítica al modelo teórico de la departamentalización.” En: Revista de la Educación Superior. Vol. X, N° 1(37), enero-marzo. ANUIES. México, 1981.

GLAZMAN, R. Y M. IBARROLA. Diseño de planes de estudio. CISE. UNAM, 1978.

GUEVARA, GILBERTO. El diseño curricular. División de Ciencias Básicas. UAM-Xochimilco. México, 1976.

LABARCA, GUILLERMO. Economía política de la educación. Editorial Nueva Imagen. México, 1980.

- KOSIK, K. Dialéctica de lo concreto. México. Editorial Grijalbo (Colección Teoría-Praxis), 1976.
- Memorias II. Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria. UDUAL. México, 1972.
- MENDOZA, JAVIER. “El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980).” En: revista Perfiles Educativos, N° 12. CISE-UNAM, 1981.
- PALENCIA, J. “Cómo estructurar planes y programas de estudios de educación media superior que permitan ser adaptados al futuro.” Ponencia en: “Foro sobre análisis y reestructuración del currículum en el nivel medio superior.” Colegio de Bachilleres. México, 1981.
- RAMIREZ, S. El mexicano. Psicología de sus motivaciones. Editorial Grijalbo. México, 1977.
- RIBEIRO, DARCY. La universidad latinoamericana. Editorial Universitaria. Chile, 1971.
- ULLOA, M. “Hacia una forma diferente de agrupar los contenidos.” En: Memorias, Simposium Internacional sobre Currículum Universitario. MMTY.
- TABA, H. Elaboración del currículum. Editorial Troquel. Buenos Aires, 1976.
- TYLER, R. Principios para la elaboración del currículum. Editorial Troquel. Buenos Aires, 1971.
- VASCONI, T. “Sobre algunas tendencias en la modernización de la universidad latinoamericana y la formación de investigadores en ciencias sociales.” Coloquio Nacional sobre Universidades y Sociedad. Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1978.
- VARSAVSKY, O. Hacia una política científica nacional. Editorial Periferia. Buenos Aires, 1972.
- WEISS, C. Investigación evaluativa. Editorial Trillas. México, 1975.