

PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS: LA REFORMA CURRICULAR Y FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO³ EN COLOMBIA

Martha Lucía Peñaloza Tello⁴

Universidad de San Buenaventura, Cali - Colombia

Resumen

Este artículo intenta mostrar que el currículo es un pensamiento sobre la formación, la sociedad y el sujeto y, por tanto, es uno de los saberes que se usan para pensar la formación universitaria y la formación profesional. En la actual sociedad del conocimiento, no solo la noción de formación, sino la idea de qué significa formarse, se ha convertido en una constante. Para la universidad contemporánea, la formación del sujeto y la formación profesional, es decir, la forma como este sujeto es capaz de pensar y actuar con responsabilidad social y compromiso ético, son quizás los dos problemas fundamentales. Significa que el currículo no puede ser entendido como una técnica o un instrumento, sino como un campo de conocimiento y un objeto de investigación ligado a los procesos de formación. En este sentido, pensar en la reforma curricular del programa de psicología, requiere de una visión ampliada sobre la ciencia, la sociedad y la formación del psicólogo ante los retos y desafíos de la sociedad contemporánea. Esto es, un currículo que ponga en tensión la forma tradicional de transitar por el saber, que posibilite una mayor interacción entre la ciencia y la sociedad; entre el sujeto y el mundo de la vida; entre las profesiones y sus contextos de actuación.

Palabras clave: Currículo; Formación universitaria; Formación profesional, Psicología; Reforma curricular

Abstract

This article attempts to show that the curriculum is a thought about training, society and the subject and, therefore, is one of the knowledge used to think about university education and vocational training. In today's knowledge society, not only the notion of training, but the idea of what it means to form, has become a constant. For the contemporary university, subject training and professional training, that is, the way in which this subject is able to think and act with social responsibility and ethical commitment, are perhaps as the two fundamental problems. It means that the curriculum cannot be understood as a technique or an instrument, but as a field of knowledge and an object of research linked to the formation processes. In this sense, thinking about the curricular reform of the Psychology program requires an expanded vision of science, society and the psychologist's training in the face of the challenges and the challenges of contemporary society. That is, a curriculum that stresses the traditional way of traveling through knowledge, which allows greater interaction between science and society; between the subject and the world of life; between professions and their contexts of action.

Keywords: Curriculum; University education; Vocational training; Psychology; Curriculum reform

1. Introducción

Este trabajo es producto de una serie de discusiones derivadas del proceso de reforma curricular del programa de Psicología de la USB Cali. Se ha construido tomando como base la investigación “Pensamiento epistémico y socio antropológico del currículo. El problema de la formación universitaria en Colombia”.⁵

En Colombia el currículo como política, como práctica y como técnica, emerge en la década del setenta como a una manera de organizar, administrar y planificar la educación; solo fue hasta la década de los ochenta que el currículo hace parte de los debates académicos y se sitúa como una manera de pensar la educación, la sociedad y la formación. El currículo es en la actualidad, uno de los saberes que se usan para pensar y diseñar las políticas de formación universitaria y profesional (Peñaloza, M., 2011).

En sus comienzos el currículo, sin proponérselo se representaba como un procedimiento práctico que quería resolver la forma de educar en el tránsito de una sociedad rural a una sociedad capitalista (Bobbit, 1918; Dewey, 1897; Chárter, 1924; MacMurry, 1923); Thorndike, 1903). Hacia los años cincuenta, el currículo adquiere la forma y los contenidos de un objeto con cientificidad universal desde la construcción de un campo de interdisciplinariedad (Tyler, 1949). Las ciencias humanas, las ciencias de la administración y la teoría de los sistemas al lado de las políticas de Estado y los discursos de las instituciones educativas, conformaron, constituyeron y organizaron este campo interdisciplinario (Bernstein, 1988; Bourdieu, 1971; Dewey, 1975; Durkheim, 1966; Young, 1971). El currículo nunca fue más una técnica, un procedimiento ciego de aplicación, se convirtió en un espacio adonde concurrían muchas disciplinas, pensamientos y corrientes culturales

Hacia finales del siglo xx, el currículo fue incorporando los discursos de la sociedad del conocimiento y la información: las ciencias de la comunicación, los sistemas, la gestión, la cibernética, y con ello, este espacio interdisciplinario empezó a transformarse en un espacio transdisciplinario. El currículo actual, el que nos sirve de marco y de experiencia educativa para construir nuestros programas educativos y para pensar nuestras instituciones, tiene una naturaleza muy especial, que se la da la sociedad contemporánea. El currículo actual es post-industria, tiene el mercado como horizonte; lo global como espacio social; las redes, intercambios y movilizaciones como espacios de comunicación y el sujeto como soporte vivo, real y material (Peñaloza, 2011a).

La importancia de este artículo radica en mostrar que el currículo, es uno de los saberes que se usan para pensar la sociedad, la formación y la profesión. Analizar de esta forma el currículo obliga a considerar tres aspectos: en primer lugar, realizar un acercamiento a los presupuestos históricos y epistemológicos del currículo, para mostrar que el currículo es una forma de pensamiento y una estrategia social. En segundo lugar, plantear el debate sobre la formación universitaria y profesional

³ Desde los años noventa, la universidad ha emprendido varios proyectos de reestructuración, entre ellos y muy principalmente, la preocupación por la reforma del currículo universitario, tanto a nivel conceptual como práctico. Detrás de todo ello, reformas, cambios, adecuaciones, vemos transformaciones más profundas: la instalación de otra universidad, una universidad para profesionales, con su marco general de empresa y de sociedad de conocimiento. La investigación muestra como los nuevos escenarios a nivel mundial, la globalización, las tecnologías de la información y la comunicación, los cambios en el mercado laboral y la diversidad cultural, conforman el contexto en el que se instaura la nueva reforma universitaria.

en la sociedad actual. Y, por último, derivar algunas consideraciones sobre la reforma curricular del programa de psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali.

2. Emergencia del currículo: Presupuestos históricos y epistemológicos

Tres formas de episteme se pueden encontrar en la configuración histórica de currículo como una forma de pensamiento y estrategia social. En primer lugar, su nacimiento en Estados Unidos, como programa escolar (Bobbitt, 1918). En segundo lugar, la emergencia de las ciencias de la educación y la incorporación del hombre como objeto del pensamiento curricular (Durkheim, 1966) y, en tercer lugar, su transformación en red de comunicación, intercambio y movilización con el advenimiento de la sociedad del conocimiento y la información.

El currículo en su primera forma de episteme, emerge en el contexto de la reforma escolar de Norteamérica y la discusión sobre la función de las escuelas, la educación del niño y la pedagogía que se requería para cambiar la institución escolar. El currículo nace marcado por el programa escolar, como una racionalidad, una lógica, una secuencia en el tiempo, una extensión en el espacio (Bobbitt, 1918; Dewey, 1897; MacMurry, 1923; Chárter, 1924). Posteriormente Tyler (1949) creador del racionalismo técnico educativo logró proponer un esquema de pensamiento que hizo que el currículo adquiriera, lo que los epistemólogos, llaman, su estatuto de interdisciplinariedad. El currículo con Tyler se vuelve interdisciplinario, ocupa el lugar de las disciplinas con sus presupuestos, teorías y categorías.

Para que el currículo se convirtiera en un concepto operativo fue necesario que estuviera enmarcado dentro de la psicología de la conducta, parte de un modelo administrativo, convertido también en un instrumento operativo, y constitutivo de una disciplina escolar. Este sentido práctico, institucional, racional y técnico fue producido por las aplicaciones, experiencias y trabajo intelectual de los autores como Hilda Taba (1974) quien logró articular el diseño, la implementación y la evaluación curricular en articulación con las demandas sociales y culturales.

En la segunda forma de episteme curricular, el programa escolar cambia sus definiciones, contextos y discursos. En primer lugar, el humanismo se convierte en tema fundamental, como un modo de escapar a las psicologías de la conducta. La entrada de las ciencias de la educación y con ellas, un pensamiento sobre el hombre y su formación, se convierten en los nuevos objetos de la educación. (Faure, E., 1978; Durkheim, 1966; Dewey, 1975). En segundo lugar, en Europa, el currículo encuentra otras relaciones teóricas con disciplinas. Los estudios que resultaron más influyentes en el campo específico de los objetos curriculares, de acuerdo con Moreno (1998), fueron los procedentes de la nueva Sociología de la Educación y del Conocimiento, posteriormente también denominada Sociología del currículo escolar (Bourdieu, 1971; Bernstein, 1977; Young, 1971; Popkewitz, 1987). Estos autores convirtieron en problemática la cuestión de lo que se enseñaba en las escuelas, al plantearse la pregunta por las fuentes y mecanismos de legitimación del currículo. El currículo dejaba así de ser visto como una entidad neutra, resultado de un supuesto consenso social y aparecen nuevos elementos que buscan un acercamiento tanto al análisis de los efectos sobre su implementación en la práctica, como su relación con la sociedad y la cultura (Apple 1981; De Alba 1998; Goodson 1984; Grundy 1987, Kemmis; 1975, Magendzo, 1996; Sacristán, 1988, Stenhouse 1975; Popkewitz 1987).

La tercera forma de episteme se enmarca en lo que se ha denominado sociedad postmoderna o postindustrial. Las ciencias de la educación son desplazadas por los discursos de la sociedad del conocimiento: lo vivo, que es un tema de la biogenética; lo productivo, de la economía de mercado; la diversidad de la antropología cultural y el futuro, de la gestión. Se transforma el concepto de currículo como experiencia educativa, como saber sobre sujeto por el saber de la comunicación, los sistemas, el mercado y la gestión (Díaz, B., 2011; Díaz, M., 2014; Noguera, 2012; Peñaloza, 2011a; Zabalza, 2012).

Si analizamos cualquier propuesta curricular de estos últimos años, vemos tras sus categorías, representaciones, esquemas y operaciones de reflexión, la articulación entre lo vivo, lo productivo, la diversidad. Estamos ante un nuevo currículo. En la primera fase curricular, el currículo se refería a la escuela, al alumno, su conducta y la sociedad. Actualmente este panorama o espacio de pensamiento cambió en su totalidad. La escuela no es el objeto. Ni el trabajo o la industria se presentan como el objeto del cual se va deducir la racionalidad. El saber de la actual sociedad está en el conocimiento que circula en el todo social, planetario, mundial, general y local (Castell, 2002). La formación es una multiplicidad de lugares y experiencias. La formación tiene muchos niveles hasta ahora desconocidos: viene de la ciencia y las disciplinas; de los saberes de culturas que no son las nuestras; de las nuevas formas de producción del conocimiento de la sociedad global (tecnologías de la comunicación y la información); de la experiencia individual y colectiva; de las nuevas formas del trabajo. Ya no se trata solo de contenidos de formación, sino, y, sobre todo, de canales, caminos, accesos, vías, trayectos y rutas de formación, que articulen sinérgicamente los saberes de la ciencia, la sociedad y la subjetividad. El currículo es, entonces, la arquitectura conceptual, mediática y práctica, que articula saberes, espacios y rutas de formación (Peñaloza, 2018).

3. El debate sobre la formación universitaria y profesional en Colombia

En Colombia, la preocupación por la formación universitaria se hizo visible en los años ochenta, con la entrada del currículo como discurso, política y práctica para reformar la universidad y pensar el sentido y el significado de la formación universitaria. El programa curricular y con él los objetivos y el diseño instruccional habían inundado el campo universitario, reduciendo la enseñanza a un proceso de instrucción y colocando como centro del proceso educativo el aprendizaje (Martínez Boom, 2004). Como resistencia a este proceso se inició en el país un amplio debate pedagógico para la modernización de la universidad y la necesidad de una reforma curricular en la educación superior que permitiera establecer una relación moderna entre la ciencia, la cultura, la tecnología y sus implicaciones sociales.

La constitución de 1991, ley 30 de 1992, representan un cambio en el paradigma curricular y en la formación universitaria. Se consagra entre sus principios el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral y la formación académica y profesional. Esto aunado a que, en la constitución, la educación es concebida como un derecho, un servicio público y una función social. Sin embargo, las exigencias de la modernización ponen a funcionar esas tres categorías para la sociedad de la información, del conocimiento y del mercado. Se privilegia así, un lenguaje que relaciona el desarrollo de las fuerzas productivas con el incremento de la productividad a través del conocimiento y la competitividad.

La formación universitaria es sustituida por los discursos de la gestión, la administración y los sistemas que como dispositivos reemplazaron las funciones del saber humanista. Conocer, comunicar e informar, son las prácticas académicas propias de la universidad, en la actual sociedad de los

conocimientos. Si lo social y lo humano fueron factores claves en décadas anteriores, ahora es la gestión, que se presenta como el alma de la modernización y del progreso. El concepto de disciplina sufrió un cambio profundo, pues, pasó de ser una disciplina teórica, epistémica y conceptual, a ser una disciplina profesional, mucho más cercana al oficio de trabajar, que al oficio de pensar. Este oficio del trabajo (profesión, disciplina, formación), se convirtió en el eje central del saber universitario.

En la actualidad la formación que existe como política pública en Colombia, es la formación en las profesiones. Esta formación consiste en seguir la ruta que le marca la sociedad, la empresa, la profesión y la profesionalización. Es una formación para formar en oficios, en profesiones, en ocupaciones, en actividades, en funciones y en servicios. Esta formación se define como una formación para llegar a ser buen profesional, buen ciudadano y buen trabajador. La pregunta es cómo producir esta nueva formación universitaria, cómo resolver los dilemas de la formación profesional. Para Miguel Zabalza (2002), el debate sobre la formación en la actualidad gira en torno a tres asuntos: la formación del sujeto o la formación para el trabajo; la formación como cultura general o como especialidad; la formación en las profesiones como campos de conocimiento o como ocupaciones o servicios. Para Donald Schön (1992), el problema es cómo resolver el dilema entre la idea dominante del conocimiento profesional riguroso fundamentado en la racionalidad técnica o profesionales de la práctica, que son rigurosos, resuelven problemas bien estructurados desde la aplicación de la relación teoría y la técnica. Para Boaventura de Sousa (2007) el asunto es pensar en una formación profesional que promueva el diálogo de saberes entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes tradicionales, ancestrales, populares que circulan en la sociedad.

4. La formación profesional del psicólogo. Una mirada desde la reforma curricular del programa de psicología de la USB Cali

Para la sociedad actual, la formación del sujeto y la formación profesional, son los dos problemas fundamentales, es decir, la forma como este sujeto es capaz de pensar y actuar con responsabilidad social y compromiso ético. Si la universidad prepara para ser buenos profesionales, también debe preparar para ser personas éticas, críticas y con actitud investigativa, no creemos que la universidad deba formar solo para adaptarse, para integrarse y para hacer buen uso de los lugares del trabajo. La función de la universidad es poder ser la imagen de una nueva forma de pensar y de ser.

En este sentido, pensar en la formación del psicólogo en Colombia requiere de una visión ampliada sobre la sociedad, los saberes y la vida del sujeto. Sabemos que el currículo está en el núcleo de las relaciones entre continuidad y cambio; entre lo que es un orden social y lo que quiere llegar a ser. En consecuencia, la reforma se plantea como una alternativa a la manera como ha sido concebida la formación en un momento histórico determinado. No se trata de una apología a nuevas tendencias, sino de asumir la existencia de nuevos fenómenos, la transformación de algunos de ellos y la permanencia de otros, en escenarios globalizados propios de la sociedad actual. Alude a una práctica instituyente en la que se apela a la construcción de nuevos espacios de formación; un nuevo sentido formativo, nuevas formas de organización del conocimiento y otras lógicas de construcción curricular (Peñaloza, 2018).

Nuevos espacios de formación

¿Qué significa crear nuevos espacios de formación? Para crear espacios de formación se debe separar lo que existía como espacio universitario tradicional, del espacio actual. ¿Cómo es este nuevo

espacio? No puede ser el espacio clásico: claustro, disciplina, vigilancia y encierro (Foucault, 1976). Este espacio abandona la forma encierro y establece un espacio abierto. En lo abierto, se crean puntos, focos, nudos, redes y relaciones. Esta nueva formación no se articula a un plan de estudios o un programa, o facultad o una disciplina. Sin desconocer estos grandes desarrollos de la universidad tradicional, hay que incorporar una nueva formación del hombre mediante una formación actual, activa y en red (Latour, B., 2009). Para poder construir una formación de este tipo, no solo hay que construir un modo de hacerlo sino una concepción de saber y de experiencia que la enmarque. Formación que tenga como espacios los siguientes: la exterioridad de los acontecimientos, cada evento, suceso, acontecimiento puede formar y es formación. Es una formación que parece ser improvisada, mejor, repentina, no formal, no esquemática. Poder construir una formación de este tipo, no solo hay que construir un modo para hacerlo sino una concepción de saber y de experiencia que la enmarque.

Significa pensar en modelos interdisciplinarios que favorezcan el desarrollo de competencias profesionales y el trabajo en equipo; sistemas creativos de enseñanza que involucren la cultura del cambio, la capacidad de adaptarse a diferentes contextos y problemas y trabajar de forma autónoma en el aprendizaje (Díaz- Barriga, A 2011; Schöm, 1992; Martínez, A, 2016).

Un nuevo sentido formativo

La formación en la cual se piensa, es una formación que integra el espacio y el tiempo, lo global y lo local, lo micro y lo macro, lo individual y lo colectivo. Es un proceso continuo que se da en el espacio y se produce por fases, y etapas y es también un proceso que se da en el tiempo. Esto significa saber relacionar el tiempo y el espacio, los estados y las fases, las interrupciones o cortes con la continuidad y el progreso. Esa es la formación, un proceso que ocurre en el sujeto, que no puede ser pensado solo como razón o mente, el sujeto es una entidad múltiple: es su vida, su pensamiento, su trabajo, su existencia. Este sujeto pensado como multiplicidad. Ser interior, del ser racional y del ser ético. Es una totalidad.

Nuevas formas de organización del conocimiento

La forma del conocer de la universidad, con formación integral vinculada a las facultades y departamentos, con una investigación con fuertes lazos con objetos tradicionales y con una administración aferrada a los esquemas de control regulativo y autoritario, no presenta las mejores condiciones para crear o producir conocimientos (Díaz, M., 2002). En la sociedad actual existen varios espacios de producción de conocimientos: universidades, empresas, institutos, los cuales reúnen intereses distintos y diferentes modos de producción de conocimiento. El primero de estos modos corresponde a la forma tradicional de producción de conocimientos dentro de una comunidad disciplinaria. Cada una de estas comunidades comparte enfoques, teorías, formas de comunicación y validación de los resultados que garantizan su comparabilidad y contractibilidad. La dinámica interna de las comunidades científicas exige la ampliación de las fronteras del conocimiento sobre la base de principios reconocidos y aceptados, así como la formación de los nuevos profesionales que se requieren para ser miembros de la comunidad. El paradigma es el saber y saber hacer propio de una comunidad. (Gibbons, M., *et al.* 1997).

En la actual sociedad del conocimiento se requiere de la existencia de grupos de producción y aplicación del conocimiento que disuelvan las fronteras tradicionales de la academia y que puedan

partir de problemáticas reales de producción o de articulación con la sociedad y no de interrogantes o conjeturas surgidas de un campo disciplinar, en el cual puedan participar tanto científicos de diferentes campos del conocimiento como profesionales provenientes de diferentes instituciones que comparten intereses o enfrentan dificultades conectadas entre sí. En estos nuevos grupos no bastan las competencias localizadas en los espectros de los conocimientos más universales, muchos problemas pueden requerir un conocimiento práctico asociado al trabajo y requieren profesionales provenientes de diferentes sectores de la academia o personas con experticia en un campo del saber. Mientras que el primer modo de producción de conocimiento es específico del trabajo disciplinario institucional, el segundo modo es utilizado en aquellos espacios en los cuales se responde a las necesidades industriales, empresariales, sociales o comunitarias (Peñaloza, M, 2011).

Los nuevos profesionales no solo deben hacer frente a las continuas innovaciones tecnológicas, sino que deben estar formados en una relación con el conocimiento que les permita investigar en su campo y hacer parte de redes interdisciplinarias e interinstitucionales en los que podrá ejercer algún liderazgo dependiendo de su responsabilidad, de sus competencias, de su creatividad y de su comprensión global.

Otras formas de organización curricular

Habitar en tiempos de hoy, es decir, en este ámbito de profundas transformaciones económicas, políticas, sociales, culturales, científicas y tecnológicas, implica la construcción de un marco de análisis a partir del cual sea posible situarse frente a la sociedad actual y comprender el papel que la universidad tiene frente a los procesos de formación. De un lado, es importante analizar el marco del cambio, que advierte fenómenos como la globalización, el auge de las tecnologías de la información y la comunicación y del otro, el marco de la comprensión, que sitúa la necesidad de reconocer las nuevas relaciones e interacciones entre la ciencia, la sociedad y la vida del sujeto (Castell, 2002).

Es por ello que, en esta búsqueda por nuevas formas de asumir la realidad en la contemporaneidad, las transformaciones del currículo adquieren un papel fundamental en la perspectiva de resignificar las lógicas y racionalidades desde las que históricamente ha sido construido el currículo, para avanzar hacia modelos abiertos, flexibles y dialógicos, que integren visiones disciplinares, interdisciplinarias y transdisciplinarias, para abordar los fenómenos complejos de la realidad.

Un currículo que permita transformar las estructuras rígidas y los modelos ideológicos de constitución del saber disciplinar y las identidades profesionales, que suponen, que desde una perspectiva aislada, se puede aportar un conocimiento totalizador sobre el mundo, y que se avance hacia un ejercicio que permita articular los saberes, integrando en toda su complejidad, los acontecimientos sociales, científicos y culturales del entorno global con las problemáticas de la región y de nuestra realidad colombiana (López, N., 2001).

La reforma curricular que se propone para el programa de psicología de la USB Cali, concibe un currículo con una sólida formación en la ciencia, (disciplina, profesión, técnica), orientado hacia la sociedad (trabajo, ocupación, ciudadanía, la comunidad y los otros) y hacia su vida interior (conocimiento de sí, ética, y estéticas de existencia). Un currículo que ponga en tensión la forma tradicional de transitar por el saber y que posibilite una mayor interacción entre el conocimiento y la sociedad; entre la ciencia y la tecnología; entre el sujeto y el mundo de la vida; entre las profesiones y

sus contextos de actuación y, de este modo, favorezca el desarrollo de competencias que demandan las más avanzadas posiciones ocupacionales.

Un currículo que ponga en relación los saberes de la ciencia, la disciplina, la profesión con los saberes que producen los grupos y/o colectivos sociales; que reconozca la diversidad, los diferentes modos de existencia y la emergencia de subjetividades; que ponga en interrogación los paradigmas tradicionales desde los que se ha pensado la psicología y que posibilite la construcción de nuevos marcos interpretativos de la realidad, para participar de manera consciente y decidida en la transformación de los problemas contemporáneos de la psicología.

Esto es, un currículo que apueste por una formación flexible, interdisciplinaria, integradora y sistémica, que favorezca la reflexión sobre la práctica profesional, que trascienda la lectura psicologizante y psicopatologizadora y proponga en cambio, miradas críticas al propio quehacer psicológico orientadas al cuidado de sí y de los otros.

5. Consideraciones finales

Como hemos venido argumentando, el currículo, no es solo una técnica, un modo de planificar o administrar, es además una forma de pensar la educación, la sociedad y la formación del sujeto. Si bien es cierto, que estamos ante una nueva cultura universitaria, también lo es, que la noción de formación profesional en la actual sociedad del conocimiento, ha cambiado. Nos viene de la ciencia y las disciplinas; de los saberes de culturas que no son las nuestras; de las nuevas formas de producción del conocimiento de la sociedad global (tecnologías de la comunicación y la información); de la experiencia individual y colectiva; de las nuevas formas del trabajo. La pregunta es ¿cómo acercar a los profesores y a los estudiantes, a esta nueva forma de pensar la formación, que ya no está donde estaba? Porque en la actualidad no se trata solo de contenidos de formación, sino, y, sobre todo, de canales, caminos, accesos, vías, trayectos y rutas de formación, que articulen sinérgicamente los saberes de la ciencia, la sociedad y la subjetividad.

Conocer y formarse en profesiones, en la actual sociedad, no se puede hacer sin replantear el saber, la forma de enseñar el saber, la forma de enseñar a aprender el saber y saber ser sujeto. Esto es, comprender el funcionamiento del mundo, de los colectivos sociales, de las organizaciones, los nuevos estilos del trabajo, para desde allí modelar los procesos de organización curricular: currículo como sistema, red de conocimientos, intercambio de saberes, transdisciplinario, con múltiples escenarios y agentes de formación.

Esto es, la posibilidad de crear un pensamiento y una práctica curricular fuertemente ligada a la formación del sujeto y a la formación profesional del psicólogo. Una formación cuyos campos de saber y de reflexión produzcan la autonomía necesaria para que el profesional sea capaz de pensar y actuar con responsabilidad social, y una práctica curricular que posibilite una mayor interacción entre los conocimientos de la ciencia, los saberes de la cultural, los problemas de la sociedad y la vida de los sujetos.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1981). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1971). *Campo intelectual y proyecto creador*. En: problemas del estructuralismo. México. Siglo XXI.
- Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. Boston.
- De Alba, A. (1998). *Currículo, crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- De Sousa, B (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: Plural.
- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
- _____. (1975). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Castells, M. (2002). *La era de la información*, vol. I. La sociedad red. México: Siglo XXI.
- Chárter, W. (1924). *Curriculum Construction*. New York: Macmillan.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. México.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. ICFES -MEN. Bogotá.
- _____. (2014). Currículo: debates actuales. Trazos desde América Latina. En: *Revista Pedagogía y saberes*, no. 40. Bogotá: UPN.
- Durkheim, E. (1966). *Educación y sociología*. Península. España
- Faure, E. (1978). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad.
- Fazio, H. (2002). *El Mundo Frente a la Globalización. Diferentes maneras de asumirla*. Colombia: Alfa Omega.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI.
- Gibbons, et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares.
- Gimeno, S. (1988). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Akal.
- Goodson (1984). *Historia del curriculum*. Barcelona:
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1975). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Latour. B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires, Manantial.
- López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Magisterio.
- MacMurry (1923). *Cómo se organiza el currículo*. New York: Macmillan.
- Magendzo, A. (1996). *Currículo y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIIE.
- Martínez, B. (2004). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Medellín: Magisterio.
- _____. (2016). Aprendizaje y empresa en la Universidad. En: *Revista Interuniversitaria Historia de la Educación*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Moreno, M. (1998). *Neoliberalismo económico y reforma educativa*. Perfiles educativos, no. 67. México: UNAM.

- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Peñalosa, M. (2011). *Pensamiento epistémico y socio antropológico del currículo. El problema de la formación universitaria en Colombia 1989-2009*. España: Universidad de Salamanca.
- _____. (2018). Lo global, lo local y lo subjetivo. Pensar la formación en el espacio Territorial de la escuela. En: *Educación, Sociedad y Cultura*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Popkewitz, T. (1987). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1975). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del curriculum*. Argentina: Troquel.
- Tyler, R. (1992). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Thorndike, E. (1903). *An introduction to the theory of mental and social measurements*. New York: Teacher College Press, Columbia University.
- Young, R. (1971). An approach to the study of curriculum as socially organize knowledge. In: *knowledge and control*. London: Macmillan.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.