



Revista de Artes y Humanidades UNICA

ISSN: 1317-102X

revista@unica.edu.ve

Universidad Católica Cecilio Acosta

Venezuela

Inciarte González, Alicia; Canquiz Rincón, Liliana
Una concepción de formación profesional integral
Revista de Artes y Humanidades UNICA, vol. 10, núm. 2, mayo-agosto, 2009, pp. 38-61
Universidad Católica Cecilio Acosta
Maracaibo, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118863003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Revista de Artes y Humanidades UNICA
Volumen 10 N° 2 / Mayo-Agosto 2009, pp. 38 - 61
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

Una concepción de formación profesional integral

INCIARTE GONZÁLEZ, Alicia
CANQUIZ RINCÓN, Liliana

ainciart@gmail.com
lcanquizr@cantv.net
Universidad del Zulia

Resumen

El objetivo de este trabajo fue generar una concepción acerca de la Formación Profesional Integral. Se realizó un proceso de indagación e interpretación teórica a la luz de la Teoría Crítica de la Educación, aplicando análisis documental y consulta a expertos curriculares de seis universidades nacionales. Se definió la Formación Profesional Integral como la atención al ser humano, social y profesional, en lo humanístico y lo científico-tecnológico, esto implica los saberes fundamentales: conocer, hacer, ser, sentir, convivir, entre otros que puedan considerarse esenciales. Debe trabajar también lo biológico, psicológico, estético y espiritual, aspectos que han estado desatendidos.

Palabras clave: Formación Profesional Integral, Currículo Integral, Estrategias para la Formación Integral, Teoría Crítica de la Educación.

A Concept of Integral Professional Training

Abstract

The aim of this study was to generate a concept about integral professional training. A process of theoretical inquiry and interpretation was undertaken in the light of critical education theory, using documentary analysis and consultation with curriculum experts from six national universities. Integral professional training was defined as attention to the human, social and professional being, in humanistic as well as scientific-technological aspects; this implies the fundamental

Recibido: Septiembre 2008 Aceptado: Octubre 2008

knowings: to know, do, be, feel and coexist, among others that may be considered essential. It should also work with biological, psychological, aesthetic and spiritual aspects that have been neglected.

Key words: Integral professional training, integrated curriculum, integral training strategies, critical education theory.

Introducción

La formación profesional Integral tiene serios compromisos, entre ellos resaltan: la formación integral, la pertinencia social, la integración, la atención a la globalización y a las tecnologías y, de manera especial, a la formación ética y crítica. La universidad venezolana, iberoamericana y mundial se encuentra en procesos de impresionantes redefiniciones que obligan a reflexionar en torno a los rasgos que le dan identidad, a su papel y proyección en el futuro de mediano y largo plazo; en el centro de esas redefiniciones está la formación del profesional para el mundo de hoy. En este sentido, si bien su compleja diversidad política, cultural, administrativa, sus orientaciones académicas, su tamaño y la calidad de sus programas, no permiten sintetizar en un sólo concepto a la formación profesional, está claro una doble finalidad: generar conocimiento y tecnología de frontera, difundirlos y desarrollarlos con los más altos niveles de calidad; así como comprometerse con necesidades de la sociedad, sus valores, tradiciones y cultura que le dan identidad, todo ello se sintetiza en los procesos de formación que deben ser vividos en el currículo y que comprometen a una perspectiva crítica y transformadora.

Rama (2004), considera que en América Latina los rasgos que han caracterizado a la educación superior más reciente, son:

1. Educación pública gratuita, con restricciones financieras y conflictos políticos, asociada a la crisis de la industrialización sustitutiva que imposibilitó cubrir la creciente demanda educativa.
2. Expansión de la educación superior privada y conformación de modelos duales con alta heterogeneidad en términos de calidad, acceso y financiamiento.

3. Masificación universitaria que afecta la calidad.
4. Severas restricciones al ingreso en las universidades públicas.
5. Creciente importancia del mercado.
6. Regionalización y diversificación de las instituciones públicas y privadas.
7. Pocos mecanismos de aseguramiento de la calidad y deterioro de las certificaciones.
8. Iniquidad en las instituciones públicas: lenta elitización, ausencias de minorías, alta deserción por los mecanismos de acceso e incremento de la iniquidad de calidad.
9. Falta de sistemas universitarios integrados que han fomentado la competencia local encareciendo los costos de promoción. Relacionado con esto se encuentra una creciente saturación de los mercados de empleo profesional.
10. Sistemas pedagógicos tradicionales para apropiarse y transferir los nuevos saberes en el contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

Estos problemas que afectan a la formación profesional se generan en el marco de una evolución del pensamiento universal, que autores lo han llamado nuevo paradigma (Yus, 1997, Motos, 2004), en el que las ideas relevantes sobre la formación profesional apuntan a (Inciarte, 2005):

- Currículo como espacio complejo, como proyecto social, pedagógico y organizacional. Sustentable y bajo responsabilidad de los actores.
- Democratización de saberes y reconocimiento de los implícitos.
- Formación en y para el desempeño, estrecha relación entre la teoría y la práctica. Currículo por competencias.
- Formación general, interdisciplinaria, transdisciplinaria y ética.
- Formación en el marco de la globalización: Sociedad del conocimiento, el aprendizaje, la información, el emprendimiento, interacción a través de la TIC. Reconocimiento

del crecimiento vertiginoso de la información y el conocimiento.

- Formación en proceso dialógico, plural y diverso.
- Enfoque contextual, crítico, transformador y con claro componente axiológico.
- Búsqueda y lucha por la autonomía, diversidad y descentralización en el marco de la integración regional y global.
- Declaración o desideratum del desarrollo humano integral.

El trabajo que se presenta en este artículo y que aborda los temas referidos por los autores antes citados, partió de una investigación documental que permitió conformar un conjunto de ideas que conforman una concepción amplia y profunda de la Formación Integral, estas ideas fueron luego validadas con expertos en currículo, miembros de la Comisiones Centrales de universidades nacionales, entre estas: UDO, UCV, ULA, UC, UPEL y LUZ, para esta validación se hicieron entrevistas y talleres.

2. Hacia una concepción de Formación Integral.

El dilema que el momento actual impone a la formación profesional es muy complejo, porque los términos de la integración obligan a derivar esquemas que aseguren la construcción de una comunidad internacional que pueda afianzarse en la paz y que promueva una economía mundial más sólida con absoluto respeto de las necesidades internas de cada país, principalmente la pobreza, la exclusión y en general la calidad de vida.

Se requiere de recursos que permitan ampliar y modernizar la infraestructura de apoyo a las labores de investigación y formación profesional. Crear y/o consolidar cuerpos académicos de alto nivel, cuyas características básicas sean su elevada formación académica y ética, con participación en redes nacionales e internacionales de intercambio académico, con conocimiento y compromiso hacia el entorno próximo.

El compromiso, desde nuestra perspectiva, apunta a innovar críticamente el currículo con el fin de propiciar una sólida transi-

ción hacia un nuevo modelo, caracterizado por colocar en su centro a la generación de conocimiento, la integralidad, la integración de saberes transversales como búsqueda transdisciplinaria, la pertinencia y la flexibilidad. La innovación ha de proponerse la fundamentación y creación de una visión del mundo que forme personas y ciudadanos para ser actores de un cambio fundamental en la sociedad en la que viven.

El atributo de flexibilidad del nuevo modelo, podría sintetizar alternativas a los cambios globales, nacionales y locales, en todas las esferas de la sociedad y que afectan desde los aspectos estructurales de la ciencia, la economía, la cultura, la identidad y las relaciones sociales. Así, “la flexibilidad forma parte de un nuevo paradigma sociocultural que no es ajeno a los nuevos rumbos económicos y culturales del mundo” (Díaz Villa, 2003: 31) y que no puede perderse de vista en la formación profesional.

Aspectos generales que deberían orientar la innovación e integración curricular (Motos, 2004, Inciarte, 2005, Díaz Villa, 2003, Didriksson, 2000):

- Conocimiento que reemplaza al capital físico y a la mano de obra como fuente de riqueza, lo que fortalece la importancia de la investigación y asume como eje de la formación universitaria el aprendizaje colaborativo. Aún siendo muy importante lo tangible y práctico para la superación de los problemas sociales, cobra valor lo intangible, representado en el conocimiento.
- La valoración de competencias académicas y habilidades complejas de pensamiento, aprendizaje e innovación, por encima de las especialidades.
- Ejes transversales que tienen como centro el desafío de determinar cómo deberíamos vivir nuestras vidas y para qué tipo de vida deberíamos estar educando a nuestros jóvenes (Hargreaves, 2003). Por ende, su materia fundamental son los valores.
- Flexibilización de los esquemas de pensamiento, lo que estimula la creatividad, la capacidad para el cambio y el

riesgo, así como propicia la generación de conocimiento en permanente expansión. Es decir, la flexibilidad descansa en la posibilidad de establecer relaciones múltiples y dinámicas, no se limita a la libre elección de un contenido teórico o a la determinación de una trayectoria académica personal, aunque las implique.

En este contexto, la formación universitaria debe ofrecer la más amplia gama de experiencias científicas, tecnológicas y humanísticas articuladas a la realidad. No sobra señalar que la educación superior no se puede subordinar a las regularidades impuestas por la dinámica del mercado; por el contrario, debe seguir contribuyendo a la definición de la soberanía y a la formación del ser, de la identidad, de la historia y del porvenir, en una permanente definición de utopías pedagógicas y sociales.

Es fundamental asumir a la innovación en el sentido planteado por Leite (2003), como un proceso discontinuo de rupturas y tensiones constantes frente a los paradigmas tradicionales; por su carácter no es un proceso uniforme, al contrario opera en un entorno de profundas resistencias que obstaculizan la emergencia de una nueva configuración de saberes y poderes en el marco de lo colectivo. La búsqueda de nuevas maneras de formar al profesional de hoy es constante, en el horizonte, no hay recetas, no puede haberlas en un mundo el en que ya no es posible el pensamiento único.

En un nuevo modelo de innovación e integración curricular debe haber tres procesos para atender la difusión del conocimiento pertinente y comprometido: La articulación curricular a partir de temas transversales, como ciencia integrada y promoción de valores; la movilidad de estudiantes y académicos con base en programas flexibles, que les permitan visiones compartidas y diversas; así como el redimensionamiento de las disciplinas alrededor de campos de problemas sensibles desde el punto de vista social (Yus, 1997, Bravo, 2006). La clave de este proceso no es el acceso a la información, sino su uso crítico y flexible en el aprendizaje. Estos procesos llevarían a construir el puente entre lo científico y la realidad social (González Lucini, 1994).

En esta búsqueda, la educación superior tiene que promover formas alternativas de organización académica, que estimulen el paradigma del aprendizaje, caracterizado por la apropiación del conocimiento producido y por la capacidad para generarlo. Bajo esta óptica la formación universitaria exige ampliar su abanico de opciones articulando orgánicamente ejes transversales con los siguientes planos: la comprensión de los lenguajes de disciplinas diversas, el uso crítico de la tecnología, el dominio de lenguajes simbólicos, el desarrollo de la sensibilidad hacia las humanidades y las artes, y el cultivo del cuerpo a través de actividades físicas. Todo esto implica favorecer el razonamiento científico y tecnológico, el sentido ético, la responsabilidad personal, el compromiso con la sustentabilidad, la diversidad y el compromiso social. El aprendizaje pasaría a ser una experiencia práctica y no sólo una experiencia basada en la abstracción y en la discusión teórica

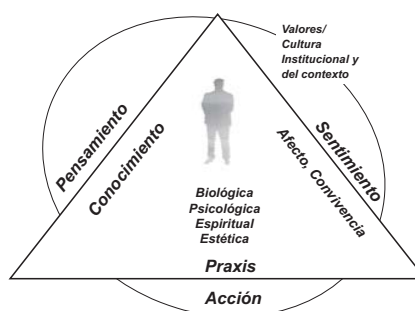
3. Formación Integral.

Uno de los retos fundamentales, que ya hemos venido delineando es la integralidad en la formación, trabajada desde la atención a la formación del ser humano, social y profesional, de allí que se debe atender la formación humanística y la formación científico-tecnológica. Formación en los saberes fundamentales: el conocer, el hacer, el ser, el sentir, el convivir, entre otros que puedan considerarse esenciales. Otras orientaciones que consideramos se debe trabajar en búsqueda de la integralidad es la formación en lo biológico, psicológico, estético y espiritual, aspectos que a nuestro juicio han estado desatendidos. Para esto el currículo debe ser flexible, abierto a las oportunidades del entorno, en corresponsabilidad, integrado y sustentable.

Lo biológico llevaría a formar para los cambios del cuerpo humano a lo largo de la vida y para la interacción como parte de la naturaleza, esto contribuye a tener mejor calidad de la salud, del habitat, la superación de la pobreza y, por tanto la justicia social. Lo psicológico permitiría atender los conflictos naturales del ser humano en las diferentes etapas y funciones que le tocan asumir, resolverlos

y fijar en el horizonte la felicidad individual y colectiva como sentido de vida. Lo estético y espiritual permitirían vivir el deleite personal al descubrir belleza en valores como el respeto, la solidaridad, el respeto, la paz, la convivencia y la creación humana.

Gráfico: Concepción de formación profesional integral.



Fuente: Inciarte, 2005.

Como se observa en el gráfico, el contexto de la formación integral se ubica en la cultura que hace exigencias a la un ser trascendente y con capacidades creativas.

Para que sea posible la integralidad se debe dar la pertinencia, en su sentido más amplio y humano, en nuestro ámbito la concebimos como la respuesta filosófica, científica, social, personal, laboral e institucional. Para que esta concepción de pertinencia se haga realidad, la acción debe orientar el currículo hacia la satisfacción de expectativas del contexto social, científico e institucional, además a la congruencia interna de los elementos estructurales. Trabajar la pertinencia exige a las instituciones educativas reconocer que no pueden ser pasivas y/o indiferentes ante las demandas sociales, que deben promover la reflexión de la sociedad sobre sí misma, y de la institución como organización social, cuya esencia son los procesos de formación inspirados en la sociedad deseada (Inciarte, 2005).

Tanto la integralidad como la pertinencia hacen exigencias a los actores fundamentales del currículo: al docente, quien debe aceptar que el que enseña, también aprende; que el proceso de for-

mación es dialógico y un espacio pedagógico para la indagación, exploración, mediación y diversidad; por su parte el alumno debe estar motivado por aprender, Identificado con sus propias necesidades y las del colectivo, desarrolla habilidades meta-cognitivas como la reflexión o el aprender a aprender, asume la responsabilidad de aprender independientemente, accede a la información y el conocimiento, es co-responsable en la construcción del proceso de formación. Los otros actores que complementan el colectivo curricular deben reconocer la esencia del proceso educativo en cuanto a la formación del ser personal y social. En síntesis todos los actores deben reconocer que la educación no es una serie de aprendizajes definitivos, sino una búsqueda permanente, en la que todo tiene un sentido y puede cambiar, entonces el aprendizaje, el egresado, el conocimiento, la tecnología, como productos del currículo, no son productos acabados.

La Integralidad también hace exigencias al currículo sobre la calidad y la equidad, entendidas como excelencia e igualdad de oportunidades. La calidad en el currículo implica a los actores, los conocimientos, las organizaciones, los proyectos, las prácticas pedagógicas, las ofertas y demandas, los recursos de apoyo, las relaciones con el entorno y las transferencias, principalmente la calidad de las respuestas a los problemas que obstaculizan el desarrollo humano y la felicidad.

Contribuye a la integralidad de la formación del Profesional de hoy, el reconocimiento y atención a la globalización con un sentido crítico y constructivo, la integración a lo interno y externo del currículo, la evaluación como proceso de mejoramiento crítico y participativo, así como la producción de conocimientos sobre la significación y mejores formas de educar de los hombres. La atención a estas orientaciones, requiere de la transformación de los modelos tradicionales a otros que respondan a nuevas concepciones del hombre, la vida, la sociedad la educación y la integración. La idea de la transformación tiene que traspasar a las organizaciones educativas y al contexto, para hacerse más una concepción permanente que implique la evolución del ser humano por la vía del currículo.

En Venezuela la Comisión Nacional de Currículo (2002) asume una concepción de hombre como ser trascendente con capacidad de respuestas creadoras, generadas desde una formación integral, formado para desarrollar las competencias necesarias para asumir, desde un pensamiento complejo, los problemas por enfrentar en su desempeño profesional y personal, así como la búsqueda permanente del desarrollo humano sustentable y la identificación con su contexto social, es en este marco que toma relevancia la búsqueda permanente de la Formación Integral.

Ofrecerle una formación integral que permitirá la inserción a una vida cada vez más compleja, competitiva y cambiante; en donde capacidades de análisis de situaciones complejas y de previsión, capacidad de emprender tareas en equipos de trabajo, así como de generar sus propios empleos, tal y como lo señala la UNESCO (1998). De igual forma, se debe considerar el desarrollo de un individuo como un todo, que favorezca los progresos personales, la autonomía, la socialización y la capacidad de transformar los valores en bienes que permitan su perfeccionamiento. Por lo tanto, es necesario el aprendizaje de competencias básicas y generales como la iniciativa, la creatividad, la capacidad para emprender, la cooperación, entre otras; así como el aprendizaje de competencias técnicas como los idiomas y la informática; sumado esto a la formación especializada adquirida en el propio trabajo.

Esta concepción de Formación Integral que se viene desarrollando desborda la formación para el ejercicio de una profesión, va a lo humano y social, en este sentido se comparte con Orozco (1999), para quien se develan implicaciones de una forma de educar, la formación es integral si considera a la persona del estudiante en su totalidad, además de su potencial cognoscitivo, su capacidad transformadora por medio de su acción profesional. Esto plantea una práctica educativa centrada en la persona y la calificación, en lo individual y social, en lo actitudinal y socialización, en el potencial espiritual y en la transformación para resolver problemas prácticos de la vida.

4. Formación Integral en el Marco de la Teoría Crítica.

La formación Profesional Integral y la definición de Perfiles Curriculares que apoya la propuesta de este libro se inscribe en una visión educativa crítica, la que ha aportado importantes orientaciones al desarrollo curricular.

Los intereses constitutivos de los saberes, expuestos por esta teoría, son fundamentalmente tres, a saber: el técnico, el práctico y el emancipatorio (Habermas, 1990). A los que corresponden tres tipos de ciencia o disciplina. El enfoque de las ciencias empírico-analíticas, incorpora un interés cognoscitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas incorpora un interés cognoscitivo práctico; y el enfoque de las ciencias orientadas hacia la crítica incorpora el interés cognoscitivo emancipatorio. Cada uno de esos intereses cognoscitivos se basa en una dimensión de la existencia social humana: trabajo, interacción o poder. Por su parte, el interés técnico, es el de los seres humanos que quieren adquirir conocimientos que les faciliten un control técnico sobre los objetos naturales. El saber resultante de este interés es un saber instrumental, que adopta la forma de explicaciones científicas; no obstante, al afirmar que este tipo de saber depende de un interés técnico, Habermas no estima que la búsqueda de tal género de conocimiento esté siempre motivada por la preocupación a la aplicación técnica del mismo.

Estos intereses constitutivos del conocimiento, conllevan una manera de entender el currículo y su correspondiente norma en la práctica docente que se ejecute. De tal forma, que se puede hablar de tres orientaciones principales del currículo, las cuales se diferencian en la manera de abordar las actividades escolares: como por ejemplo, el papel del docente en el proceso de formación, los tipos y formas de aprendizaje, las estrategias instruccionales, la relación profesor-alumno, la organización escolar, el proceso de evaluación, la participación de los padres y representantes, entre otros.

El primero de los intereses, el técnico, se manifiesta cuando las personas muestran una orientación básica hacia el control del medio social y natural en el que habitan. En el campo educativo supone un intento de control de las condiciones de enseñanza y

una intención de preceptuar la práctica docente. En tal sentido, el currículo que surge del interés técnico, persigue controlar el ambiente de aprendizaje, prescribe la práctica docente, y se concreta en un modelo curricular por objetivos o currículo como producto. Entender al currículo como producto supone, que en último término, el elemento curricular que posee el verdadero poder son los objetivos. El profesor juega un papel secundario, aunque a veces ausente, en la elaboración de esos objetivos. Tampoco el alumno participa; en todo caso, se le tiene en cuenta como persona con un conjunto de características psicológicas, con las que se presume siente, actúa, procesa, aprende, de determinada forma, en tales o cuales circunstancias.

Pero el ser humano siente también la necesidad de vivir en el mundo formando parte de él, no compitiendo con el medio para sobrevivir. Este es el interés que Hargreaves (1989) denomina práctico, orientado hacia el deber hacer, o sea, ubicado en una dimensión moral. El saber necesario para esta interacción lo proporcionan las ciencias histórico-hermenéuticas. Desde esta perspectiva, el currículo se entiende como un proceso en el que los alumnos y profesores interactúan con el fin de comprender y dar sentido al medio social y natural. El alumno, pasa a desempeñar un papel activo y destacado, y el profesor desplaza su punto de vista desde la enseñanza al aprendizaje, entendido como un proceso de construcción de significados.

Desde el momento en que se acepta que el currículo es un asunto práctico, todos los participantes habrán de ser considerados como sujetos activos. La tarea del profesor deja de ser de enseñar a los alumnos algo que él sabe, para convertirse en un facilitador que pone en contacto a sus alumnos y los capacita para que se introduzcan en una comunidad de conocimientos.

Como acertadamente observara Kemmis (1988: 101), la mayoría de los profesores estarán de acuerdo en que su trabajo requiere un constante juicio práctico:

“La elección no sólo se hace sobre medios alternativos para conseguir fines determinados, sino en relación con qué fines

y con qué tipo de fines en competencia y en conflicto, deben ser perseguidos en un momento determinado; lo que pone de manifiesto la propia sabiduría”.

Entender el currículo como proceso requiere aceptar que lo importante no es la discusión sobre los contenidos que deben seleccionarse para la enseñanza, sino en la capacidad de esos contenidos para estimular la interpretación y el juicio de los alumnos y de los profesores. Esto no quiere decir que el currículo como proceso carezca de contenido,... “se trata de un currículo en el que nunca se da por sentado el contenido. Siempre debe justificarse éste en términos de criterios morales relativos al bien, no solo desde el punto de vista cognitivo” (Grundy, 1991: 87). Este tipo de currículo podría asociarse con el interés práctico, y a que anima a los educadores a hacer interpretaciones de las circunstancias sociales y educativas actuales, en situaciones reales concretas y tomar decisiones sobre la base de su razonamiento práctico. Este interés genera subjetividad más que conocimiento objetivo y como lo señala este autor... “es conocimiento del mundo como sujeto más que como objeto” (p. 100). En pocas palabras, el currículo entendido como proceso y orientado por el interés práctico promueve no solo conocimientos en los alumnos, sino acciones concretas.

Por último, el interés emancipador, se propone lograr que las personas individual y colectivamente, sean responsables y gestoras de su propio destino, que tomen las riendas de su vida. La perspectiva crítica entiende el currículo como praxis, es decir, como algo que se construirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la reflexión estarán íntimamente relacionadas e integradas en el proceso. Esta se dirige fundamentalmente a criticar los modelos técnicos de racionalización de la práctica docente, mostrando que el diseño del currículo no es un asunto técnico o profesional sino un asunto de política cultural.

Según Escudero y otros (1999: 147) “la perspectiva crítica se dirige pues, a mostrar que el conocimiento y la experiencia escolar como práctica social, están siempre socialmente condicionadas”. Se han de develar dichos condicionantes para que los actores to-

men conciencia y, de ese modo incidir en propuestas educativas que contribuyan a la progresiva emancipación de la falsa conciencia y de las estructuras sociales y educativas injustas.

Aunque en cuanto constructos teóricos, sea difícil conjuntar los diversos intereses constitutivos del conocimiento, en realidad es improbable que un solo interés domine siempre en la práctica curricular de un profesor. Suele ser más frecuente que un determinado interés caracterice la conciencia de un docente y, por tanto, determine de forma predominante el modo en que ese profesor construye su conocimiento profesional. No obstante, a veces, puede resultar adecuado, desde un punto de vista estratégico, desarrollar prácticas curriculares que parezcan estar informadas por otros intereses.

Para Grundy (1991: 161) la crítica no sólo consiste en “adoptar una postura que cuestione negativamente la vida en general, sino en un problema de discernimiento. Una de las formas más básicas de crítica consiste en el discernimiento entre lo natural y lo cultural”. Esto es importante porque uno de los modos fundamentales en que opera la opresión ideológica, consiste en hacer que lo cultural, y por tanto, susceptible en principio, de cambio, aparezca como natural; y en consecuencia, inmutable. Así, reconociendo la naturaleza problemática de la existencia, es posible tratar cuestiones relativas a las causas radicales de los aspectos problemáticos de la vida y estudiar las posibilidades de cambiar. Esta forma de pedagogía crítica, a diferencia de los procesos pedagógicos tradicionales, coloca el control del conocimiento (o sea, tanto la producción como la aplicación del saber) en el grupo de aprendizaje y no en otra parte. Por tanto, esta forma de pedagogía es inherentemente liberadora. La participación en la acción pedagógica, en esta perspectiva crítica es comprometerse en una forma de praxis. La praxis es la forma de acción, que es expresión del interés emancipador.

A continuación se enunciarán algunas características del enfoque crítico en educación:

1. Los fenómenos educativos son realidades socialmente construidas, determinados por y comprometidos con opciones de valor. Las propuestas curriculares críticas no son ajenas a un

contexto social, están ideológicamente comprometidas, incorporan criterios valorativos y compromisos éticos.

2. La construcción del conocimiento debe realizarse desde la participación y comunicación competente. Debe ser una actividad solidaria, democrática, que implique a los sujetos en su construcción y utilización; por eso se rechaza un estatuto diferencial entre el conocimiento académico y el conocimiento práctico.
3. Un tema que atraviesa a la teoría crítica es el concerniente a qué referentes, o desde qué posición efectuar la propia crítica. Habermas ya resaltó que el interés emancipatorio no tiene un referente explícito, a no ser que se identifique con el interés último de la razón, o con los intereses generalizables en una situación ideal de diálogo. “Pero no cabe suponer una subjetividad crítica, que situada por encima de los condicionamientos sociales de toda práctica, pudiera prescribir lo que se deba hacer” (Escudero y otros, 1999: 148).
4. La perspectiva crítica, más que cómo organizar los contenidos curriculares, se plantea qué cultura debe enseñarse en las escuelas públicas, de modo de posibilitar un acceso igualitario a la escolarización y una ciudad activa. En este sentido, aspira a ser una propuesta de política cultural.
5. El currículo debe ser situado en un espacio social más amplio, del que forma parte, a través de un conjunto de mediaciones personales, institucionales y sociales. Al ser una práctica construida socialmente, su análisis no puede limitarse a los documentos o prácticas docentes; es preciso entrar en sus condicionamientos sociales y políticos.
6. En relación con qué cultura debe configurar el currículo, la teoría crítica muestra una postura ambivalente. Por un lado no hay una cultura común que pudiera ser la base de un currículo común o nacional, sino la cultura del grupo social dominante (con su visión del mundo y lenguaje propio) y otras culturas dominantes o marginadas del currículo. Pretender homogeneizar a los grupos, puede ser un modo de legitimar

o reproducir las diferencias sociales. Pero también sin duda, un currículo común en una escuela comprensiva puede posibilitar una mayor democratización de la experiencia escolar, evitando su fragmentación neoliberal y mercantilista.

Para Grundy (1991: 146) los principios del interés emancipado significan que:

- Los elementos constitutivos de la praxis son la *acción y la reflexión*. Si nos comprometemos a poner en práctica formas de praxis en nuestras vidas y trabajos, nos comprometemos a construir un currículo que promueva la praxis más que la producción o la práctica, en el sentido aristotélico, y este principio indica que el currículo mismo se desarrollará a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. Es decir, el currículo no consistirá en un conjunto de planes que implementar sino que se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso.
- La praxis tiene lugar en el mundo real, no en uno hipotético. De este principio se deriva que la construcción del currículo no puede divorciarse del acto de “implementación”. Si consideramos el currículo como praxis social, no como producto, hemos de construirlo en situaciones de aprendizaje reales no hipotéticas, y con estudiantes de verdad, no imaginarios.
- La praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural. El currículo operando como praxis no solo puede ocuparse del aprendizaje. Por el contrario, este deberá ser reconocido como acto social. Esto significa que la construcción de un ambiente de aprendizaje, en cuanto ambiente social y no sólo físico, es fundamental para la praxis curricular.
- El mundo de la praxis es el mundo construido, no el natural. La aplicación de este principio a la teoría del currículo supone el reconocimiento de que el saber es una construcción social. Mediante el acto de aprendizaje, los grupos de

estudiantes se convierten en participantes activos en la construcción de su propio conocimiento. Esto a su vez, obliga a los participantes en la situación educativa a comprometerse en la reflexión crítica sobre su conocimiento, para poder distinguir entre el saber que pertenece al mundo natural y el que corresponde al mundo cultural.

- La praxis supone un proceso de construcción del significado que reconoce a éste como construcción social. Este principio se deriva del anterior. Para todo conocimiento, dar sentido e interpretar son fundamentales. Por tanto, la orientación crítica es esencial para todo el conocimiento cuando nos ocupamos de la praxis en cualquier forma.

Si la praxis curricular está informada por un interés emancipador, la cuestión que ha de plantearse de manera constante es si las prácticas curriculares actúan o no a favor de la emancipación de los participantes a través de los procesos de aprendizaje. Como la emancipación suele ser un ideal hacia el que se tiende, se necesita cuestionar constantemente si se favorece el interés emancipador, aunque el trabajo de los docentes dentro de un sistema educativo puede que no se traduzca en la inmediata emancipación de los alumnos.

El currículo negociado, que promueve el interés emancipador tal y como lo denomina Escudero y otros (1999), no debe llevar a pensar que “vale todo”, en relación con los contenidos curriculares. Puede ser cierto que un interés emancipador proporcione un marco de elección más amplio para el aprendizaje del alumno. No obstante también queda claro que el aspecto más importante del currículo consistirá en la promoción de la conciencia crítica. La negociación del currículo no significa que sólo los estudiantes tengan la responsabilidad de la selección de lo que habrá de constituir el objeto de estudio. Profesor y alumno juntos negocian el contenido.

En este contexto es necesario plantearse una interrogante: ¿qué aporta la teoría crítica al diseño y organización del currículo?, ¿es posible construir un currículo bajo este enfoque teórico? Consideramos que no es posible esperar de esta teoría propuestas siste-

máticas y racionales para organizar el currículo como un plan prescriptivo, normativo, pues una de sus tareas es precisamente denunciar que ésta no es una tarea neutra, sino un proceso condicionado política y socialmente. Por otro lado, tal y como afirma Escudero y Otros (1999: 151), “esta teoría pretende aportar nuevas ideas para legitimar una concepción defendible del conocimiento escolar, en razón de sus fundamentos educativos generalizables”. Posner (1998), situó acertadamente el problema de la siguiente forma:

“Son necesarios y complementarios dos elementos, técnicas para desarrollar el currículo y una conciencia crítica del mismo. Conocer como desarrollar un currículo es algo técnico. Además ser capaz de identificar los supuestos que subyacen a las discusiones acerca del currículo, es decir, comprender lo que se está dando, es lo que podemos llamar conciencia curricular. Querer planificar un currículo sin contar con elementos formales para hacerlo es quedar como incompetente; pero hacerlo sin conciencia curricular de lo que está en juego supone limitarse sólo a lo técnico” (p. 94).

Para abordar el diseño curricular bajo el enfoque crítico, es necesario desarrollar unas líneas principales, las cuales se enuncian a continuación:

- En el proceso de formular y articular los valores y metas del currículo debe verse implicada una masa crítica de participantes: alumnos, padres y representantes, comunidad, local, profesorado. Vigorizar y reconstruir comunidades de educadores críticos es una tarea inicial para tomar decisiones.
- No se planifica para lograr una mayor efectividad o calidad de la educación. Un diseño crítico tiene un componente moral ineludible: igualdad o equidad, solidaridad y democracia. De este modo, las cuestiones sobre qué conocimiento es preferible o qué experiencias de aprendizajes serían prioritarias, no son técnicas sino asuntos a los que solo se debe responder a la luz de criterios morales, políticos y culturales.

- La praxis en lugar de diseños prefijados, es la instancia última que dirige las propuestas de cambio. Si queremos la participación activa de la comunidad escolar en un proceso reflexivo, el desarrollo del profesorado y del centro escolar como unidad de cambio se convierte en un propósito fundamental y en una característica definitoria de los docentes como comunidades reflexivas.
- La propuesta curricular crítica debe dirigirse conjuntamente a posibilitar conocimientos que hagan conscientes a los educandos de su situación, y puedan contribuir a transformarla al servicio de una sociedad más justa y equitativa.

Para algunos teóricos críticos, la Pedagogía de la Liberación de Freire (1983), ofrece un ejemplo concreto de la aplicación de la teoría crítica a la educación, sin quedarse a nivel de análisis teórico, con propuestas estratégicas para llevar a cabo la concreción de contenidos y una metodología de desarrollo. Su propuesta se opone al punto de vista dominante (técnico) de planificar y desarrollar el currículo, estableciendo la separación entre cultura académica y cultura escolar; situando en el primer plano del diseño del currículo que cultura merece ser enseñada a las clases populares.

Uno de los principales principios de la pedagogía de Freire (1983) es precisamente afirmar que la cultura ofrecida en la escuela debe estar conectada con la experiencia y las circunstancias de los educandos, no para quedarse en ellas, “sino para contribuir a reconstruirlas a partir de los activos culturales de los sujetos, y hacerles conscientes de la función dominadora que ejercen” (Grundy, 1991: 145).

En la obra de Freire (1983) parece claro que el interés emancipador significa, no sólo que se mezclen los papeles de diseñador e implementador del currículo para liberar la educación, sino que se resuelva también la contradicción profesor-alumno. Según Freire surge una nueva expresión: profesor-alumno con alumno-profesor. El profesor deja de ser meramente quien enseña para pasar a ser alguien que es enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes a su vez, al tiempo que son enseñados, también enseñan.

Esto no significa que el profesor deje de tener un papel que desempeñar en la selección del saber a estudiar; sino que Freire (1983) aclara en su propuesta que tanto el alumno como el profesor, comparten el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular, ya que el carácter de la educación liberadora es dialógico y no monológico.

La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias tanto del alumno como del profesor, y a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas. Por eso Freire (1983) la denomina “pedagogía que plantea problemas”. La educación que plantea problemas permite, e incluso estimula, a los alumnos y profesores a enfrentar juntos los problemas reales de su existencia y de sus relaciones. Es esta, una apreciable diferencia respecto al sistema tradicional de educación centrado por completo en problemas, se ocupa de pseudos problemas planteados por el profesor a los alumnos. El presupuesto de la pedagogía crítica es que, cuando los estudiantes se enfrentan con los problemas de su existencia, pronto se encaran con su propia opresión.

Igualmente los críticos comparten con Freire la afirmación de que la cultura no es sólo la establecida, sino que los modos de vida y realidades concretas son los contenidos primeros de la enseñanza, los cuales deben ser sometidos al análisis crítico en el proceso educativo.

El desarrollo curricular inspirado en la teoría crítica, puede resumirse en tres postulados principales:

1. Contexto: en un currículo crítico debe ser dinámico y conflictivo. El profesional debe promover dinámicas sociales que permitan la intervención y el abordaje de la problemática. La realidad profesional proporciona unas posibilidades formativas amplias que no pueden reproducirse en un contexto académico, por lo tanto, el contexto es concebido como un espacio de reflexión y formación e interrelación teoría-práctica.

2. El ideal del hombre está representado por la formación de sujetos activos integrados socialmente, emancipadores, dominando la ciencia y la técnica, reflexionando críticamente sobre la generación de su propio conocimiento.
3. El currículo es concebido como una praxis social, que se construye mediante un proceso activo en el que la construye mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la reflexión están íntimamente relacionadas e integradas. No acepta diferencias entre el conocimiento teórico y conocimiento práctico.

Para finalizar cabe destacar, que a nuestro entender el currículo para la Formación Profesional Integral no puede estar basado en una teoría única por la misma complejidad del hecho educativo, sin embargo este enfoque da soporte a la concepción expuesta y sus relaciones para lograr hacer aportes positivos al mundo que todos quieren y necesitan.

5. Conclusiones

La integralidad en la formación debe ser trabajada desde la atención a la formación del ser humano, social y profesional, de allí que se debe atender la formación humanística y la formación científico-tecnológica, esto implica la formación en los saberes fundamentales: el conocer, el hacer, el ser, el sentir, el convivir, entre otros que puedan considerarse esenciales. Otras orientaciones que consideramos se debe trabajar en búsqueda de la integralidad es la formación en lo biológico, psicológico, estético y espiritual, aspectos que a nuestro juicio han estado desatendidos. Lo biológico llevaría a formar para los cambios del cuerpo humano a lo largo de la vida y para la interacción como parte de la naturaleza, esto contribuye a tener mejor calidad de la salud, del habitat, la superación de la pobreza y, por tanto la justicia social. Lo psicológico permitiría atender los conflictos naturales del ser humano en las diferentes etapas y funciones que le tocan asumir, resolverlos y fijar en el horizonte la felicidad individual y colectiva como sentido de vida. Lo estético y espiritual permitirían vivir el deleite personal

al descubrir belleza en valores como el respeto, la solidaridad, el respeto, la paz, la convivencia y la creación humana.

A manera de cierre se dejan planteadas propuestas de acciones estratégicas que podrían contribuir a la integración en la formación profesional en general y, por tanto, válidas para la formación de integral (Inciarte, 2005):

- Optar por la calidad. Hacer todos los esfuerzos por ser mejores.
- Cambio en el Modelo Académista, hacia la construcción de conocimiento y en atención a necesidades del contexto.
- Fomentar la investigación y la discusión intra e interinstitucional sobre la integración curricular. Diseñar propuestas.
- Compartir experiencias y tecnología.
- Conformación de redes entre instituciones académicas y no académicas.
- Trabajar en nuevos modelos curriculares flexibles, globales, consistentes, pertinentes.
- Generar mecanismos de movilidad interna y externa.
- Promover la formación en currículo y en integración.
- Experimentar en estrategias integradas, transversales e interdisciplinarias, como vía para la transdisciplinariedad.
- Generar núcleos temáticos de discusión en el ámbito curricular, que permitan concebirlo como proyecto integrado de aprendizajes emergentes.
- Divulgar las experiencias significativas.
- Promover el compromiso político en las instancias de toma de decisiones y de todos los actores del proceso.
- Evaluar el impacto del Currículo: Conocimiento, Tecnología, Egresados.
- Relacionarse con el mundo del trabajo a partir de:
- Definición de los Perfiles Académico-Profesionales.
- Re-definición de las Prácticas Profesionales.

INCIARTE GONZÁLEZ, Alicia; CANQUIZ RINCÓN, Liliana

- Propuestas compartidas que enriquezcan el proceso de formación y el trabajo.
- Desarrollo de Proyectos en atención a necesidades sociales y de desarrollo humano.

Referencias Bibliográficas

- BRAVO, E. (2006). *La Transversalidad como vía para la formación integral*. LUZ: Maracaibo.
- COMISIÓN NACIONAL DE CURRÍCULO (2002). *Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior. Escenarios Curriculares*. NVAC. Caracas.
- DÍAZ VILLA, M. (2003). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Ed. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior. Colombia.
- DIDRIKSSON, A. (2000). *La Universidad del Futuro, Un estudio sobre las Relaciones entre la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología en los Estados Unidos, Japón, Suecia y México*. Segunda Edición, CESU-UNAM. México.
- ESCUADERO y otros (1999). *La autoevaluación del alumno: sentido y posibilidades*. Ediciones Pedagógicas. Madrid.
- FREIRE, P. (1983). *La importancia del acto de leer*. Cuaderno de Educación No. 105. Cooperativa: Laboratorio Educativo. Caracas.
- GONZALEZ, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*, Ed. Alauda. Madrid.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*.: Ediciones Morata. Madrid, España.
- HABERMAS, J. (1990). *Teoría de acción comunicativa*. Editorial Taurus. España.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Octaedro. Barcelona.
- INCIARTE, A. (2005). *Retos y Principios del Currículo de la Educación Superior*. LUZ. Maracaibo.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata. Madrid.

UNA CONCEPCIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL INTEGRAL

- LEITE, D. (2003). *Innovaciones Pedagógicas: Desafíos para las hijas de Rousseau. Ponencia presentada en el Coloquio de Innovación Curricular*. Universidad Autónoma del Estado de México – Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”. 8 y 9 de diciembre, México.
- MOTOS, T. (2004). *Escenarios para el currículo y la innovación en el siglo XXI*. UNAM. México.
- OROZOCO, L. (1999). *La Formación Integral. Mito y realidad*. Editorial de la Universidad de los Andes. Mérida.
- POSNER G. (1998). *Análisis de Currículo*. Editorial Mc GrawHill. 2da edición. Colombia.
- RAMA, C. (2004). *El Nuevo escenario de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Una nueva reforma*. Ponencia presentada en el Seminario sobre Ecuación Superior. ANUIES – SEP – IESALC. México.
- UNESCO (1998). *Reporte mundial sobre la educación*. París, Ediciones UNESCO.
- YUS, R. (1997). *Hacia una educación global desde la Transversalidad: Ediciones Anaya*. Madrid.