



El sentido de la formación integral en la clínica

Gonzalo Jaramillo Delgado¹
Vladimir Lenis Sanin²

Introducción

La presente investigación da cuenta del sentido que tiene la formación integral para la comunidad educativa del posgrado Odontología Integral del Adolescente y Ortodoncia, de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia. Dicho sentido es producto de las concepciones, de las prácticas pedagógicas y de los roles e interacciones que esta comunidad reconoce y establece para la formación integral.

-
1. Odontólogo. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, CINDE UPNB. Doctor en Filosofía, UPB, Medellín. Profesor Asociado de la Facultad de Odontología, Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo Unun Vertere, reconocido por Colciencias. Correo: gonzalojd45@hotmail.com.
 2. Odontólogo. Especialista clínico en Odontología Integral del Adolescente y Ortodoncia, Universidad de Antioquia. Correo: vladimirlenis@hotmail.com.

En el marco referencial del posgrado se lee que sus procesos formativos se inscriben en una lógica que responde a un llamado general y particular por la formación integral (Facultad de Odontología, 2002). Es más, la filosofía institucional de la Universidad retoma los principios que establece la Ley 30 de 1992, que en estos aspectos dice (artículos 1.º y 4.º):

La educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral [...] y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional [...] [Esa educación] despertará en los educandos un espíritu reflexivo [...] que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país.

Análogamente, el proyecto educativo de la Universidad de Antioquia consagra en su misión:

[Formar] en programas de pregrado y posgrado a personas con altas calidades académicas y profesionales: individuos autónomos, conocedores de los principios éticos, responsables de sus actos, capaces [...] del libre ejercicio del juicio y de la crítica, de liderar el cambio social, comprometidos con el conocimiento y con la solución de los problemas regionales y nacionales, con visión universal (Universidad de Antioquia, 1995).

Igualmente, la Facultad de Odontología estimula en los posgrados la formación integral y contextualizada en la realidad del país sobre el proceso salud-enfermedad, con énfasis en su componente bucal, por medio del modelo educativo de docencia-servicio, con el siguiente postulado:

El posgrado de la Facultad tiene como propósito continuar con la formación integral de sus egresados para que sean capaces de explicar y valorar su ubicación en el mundo actual y futuro, tomar decisiones oportunas, aceptar y cumplir responsabilidades, actuar objetivamente, de manera crítica y creativa ante la realidad, por medio de una práctica social universal, aprovechando para ello el conocimiento científico y tecnológico que en profundidad recibieron (Facultad de Odontología, 1996).

De manera particular, en el marco referencial del posgrado se afirma que “el nombre de Odontología Integral del Adolescente y Ortodoncia



surgió como una opción para denotar un programa que pretende enfrentar la problemática total de un grupo etéreo específico”. Y se propone, en lo metodológico, “un modelo educativo de docencia-servicio-investigación que responda a las necesidades de los educandos y de la comunidad [...] que oriente la formación interdisciplinaria, la relevancia social, la integración teoría-práctica y la personalización”, entre otros.

En cuanto a las intenciones pedagógicas, se indica:

Corresponde al estudiante asumir roles de iniciador, facilitador, problematizador, interactor, observador y evaluador; de igual forma, autodireccionar su aprendizaje y lograr satisfacer sus necesidades, recurriendo a la significatividad en su aprendizaje, intentando que cada participante se automotive.

Se espera que la apuesta anterior lo lleve a procesos transformadores de la realidad, a partir de poder examinar y reconstruir periódicamente sus conocimientos y acciones.

En últimas, plantea el posgrado que “se trata de un proceso andragógico, es decir, educación de adultos, puesto que los actores de dicho proceso, alumno y profesor, son adultos que están dentro de su desarrollo educativo”. Se propone, entonces, “una relación de orientación-aprendizaje más que de enseñanza-aprendizaje” (Facultad de Odontología, 1996).

“Se trata de un proceso andragógico, es decir, educación de adultos, puesto que los actores de dicho proceso, alumno y profesor, son adultos que están dentro de su desarrollo educativo”.

Bajo este horizonte formativo se supondría la existencia de prácticas y discursos en la comunidad educativa, tanto en docentes como en estudiantes, que legitimen o no estas apuestas. Por tanto, cabe preguntarse por el sentido que tiene la comunidad educativa del posgrado acerca de la formación integral.

Con ese interrogante, se configuró un recorrido con las siguientes intenciones investigativas: identificar las concepciones y las prácticas

pedagógicas vinculadas con dicho sentido, y describir los roles e interacciones que la comunidad académica desarrolla para posicionarlo.

Diseño metodológico

La presente investigación, de tipo cualitativo-interpretativo, buscó desentrañar el sentido que la comunidad académica del posgrado de Odontología Integral del Adolescente y Ortodoncia le asigna a la formación integral, valorando sus subjetividades, vivencias e interacciones.

Este estudio, enmarcado en una lógica interpretativa, se orientó con preguntas directamente relacionadas con la experiencia de los investigadores, que surge de las vivencias acumuladas y articuladas por su vínculo estrecho con la realidad estudiada. Las preguntas se encuentran en una relación entre experiencia y percepción.

La experiencia se asume como “la aprehensión por un sujeto de una realidad, de una forma de ser, un modo de hacer, una manera de vivir, un modo de conocer algo inmediatamente, antes de todo juicio formulado sobre lo aprendido” (De Tezanos, 2004: 50). Aprehensión que en este caso estuvo mediada por una observación no sistemática vinculada a la intuición.

El principal medio para la recolección de la información fue la interrogación, la cual se posibilitó a través de entrevistas, buscando que las preguntas realizadas dieran cuenta de la relación entre experiencia y percepciones que la comunidad académica tiene acerca de la formación integral.

Por ello, el estudio abordó el punto de vista del significado, las intenciones y expectativas que la comunidad educativa atribuyó a sus valoraciones sobre formación integral, en su propio entorno socio-cultural. Esta descripción analítica e interpretativa se construye de modo que se enfoca en el problema y en el contexto específico de la comunidad.



Igualmente, de manera particular, al dirigirse sólo a un grupo pequeño, no mayor de quince personas: expertos,³ estudiantes y docentes, éstos se asumieron como informantes claves y se seleccionaron, bajo el supuesto de muestra intencional o con propósito, aquellos que reunían los siguientes parámetros y características: capacidad para narrar y estructurar su propia visión, actitud crítica y reflexiva, pertenencia a la comunidad por más de un año y la manifestación explícita de poseer una postura con respecto a la formación integral.

Ruta metodológica

El proceso de descripción analítica e interpretativa se dio en tres etapas. La primera se inició con la familiarización y acercamiento al contexto donde se desarrolló la propuesta investigativa, y se realizó el proceso de indagación bibliográfica y de antecedentes, lo cual posibilitó un primer cuerpo teórico.

En la segunda se incluyeron los criterios de selección de los entrevistados, así como las categorías iniciales o “sensibilizadoras” que permitieron al final del proceso una agrupación en categorías más definidas, de la siguiente manera:

Concepciones sobre formación integral, entendida como los saberes que se pueden dar a partir de nociones, preconceptos y conceptos que los entrevistados establecen sobre la formación integral; *prácticas pedagógicas en la formación integral*, definida como los aspectos que desde el orden procedimental y metodológico los expertos, docentes y estudiantes realizan para el logro del objetivo de la formación integral; *roles e interacciones para la formación integral*, definidos como la estructura interaccional que posibilita, en las relaciones en-

3. Entenderemos aquí por “expertos” aquellos académicos que en el contexto de la realidad que se estudia tienen un dominio especializado científico-técnico, en el presente caso en pedagogía, para que intervengan aportando su conocimiento más allá de lo que han sido tradicionalmente sus tareas puramente científicas, administrativas o docentes.

tre los distintos participantes, fijar los compromisos y los acuerdos necesarios para desarrollar la formación integral.

En este proceso se utilizaron metodologías y técnicas para la verificación de la validez y confiabilidad de la información obtenida, en correspondencia con el diseño investigativo adoptado. Se privilegió la técnica de entrevista, en su modalidad de entrevista en profundidad, buscando por medio de ella la fiabilidad de los resultados.

Mediante el cumplimiento del criterio de triangulación de la información se buscó darle confiabilidad y validez a la misma. La triangulación adoptada sigue la propuesta de Huberman y la de Miles, de contrastación y comparación de fuentes (Galeano, 2004). Esta estrategia permitió evaluar los hallazgos por medio de la confrontación entre las distintas versiones de los informantes. Al clasificar la información por categorías, se obtuvo un segundo cuerpo teórico o categorial, según criterios temáticos en la búsqueda de significados descriptivos.

Finalmente, en la tercera etapa del proceso, se avanzó de la descripción categorial a la interpretación y proposición teórica. Esto quiere decir que los datos obtenidos se tematizaron y se abrieron progresivamente, contrastándolos con los referentes teóricos inicialmente propuestos y posteriormente con otras perspectivas, manteniendo presente el interés explícito de desentrañar el sentido que la comunidad académica asigna a la formación integral, y permitir de paso una proposición teórica definida.

Algunos conceptos orientadores

En este apartado se presentan una serie de términos que, dentro de una perspectiva pedagógica, tienen un valor importante para el contexto de la formación integral, y permiten ilustrar y favorecer el análisis, así como un mejor entendimiento de los resultados:

Sujeto: ser sujeto es estar sometido, su-jeto a la tarea permanente de hacerse humano, descubriéndose a sí mismo. Como dice Kant: “El



hombre ha tenido que producir todo por sí mismo”. Ser sujeto es ser capaz de construir conocimiento e interrogarse acerca de la realidad que habita. Su ser es ser pro-yecto, del latín *jecto*, que significa “lanzar”, y *pro*, que significa hacia delante. Su objetivo es aquello que está más allá, ese algo hacia donde siempre se camina, aunque nunca se alcance (Campo y Restrepo, 1999).

Educación: es el proceso mediante el cual los seres humanos van tomando una determinada forma: nos educamos al existir. La palabra ‘educación’ tiene origen en el latín, relacionada con el término *duco*, *ducto* (dirigir, guiar), y con el prefijo “e” como en educir (deducir), sacar una cosa de otra, o “hacer aflorar”. Este sentido de “conducir hacia fuera, de hacer salir” es la manera originaria de entender la educación (Campo y Restrepo, 1999).

Enseñanza: en una posición de carácter deductivista-constructivista, enseñar requiere de reconceptualizaciones apropiadas. Podría afirmarse que enseñar es crear ambientes epistemológicos, pedagógicos y didácticos que propicien experiencias de aprendizaje (Gallego y Pérez, 2004).

Enseñabilidad: es una característica derivada del estatuto epistemológico de cada ciencia o disciplina, referida a sus rasgos de racionalidad o de sintaxis, de contenido teórico y experiencial, que distingue el abordaje de sus problemas y condiciona específicamente la manera como cada disciplina puede o debe enseñarse (Flórez, 1995).

Aprendizaje: es un concepto propio de las teorías pedagógicas y didácticas. Como conceptualización, hay que atribuirle unos presupuestos ontológicos y epistemológicos desde los cuales adquiere su fundamentación y su aceptabilidad al interior de una comunidad (Flórez, 1995).

Aprendibilidad: quien aprende construye y reconstruye nuevos significados, formas de significar y de actuar intencionadamente en el mundo (Flórez, 1995).

Formación: el concepto de formación significa ascenso a la humanidad; desarrollo del hombre en tanto hombre. El lingüista Wilhelm von Humboldt, citado por Hans-Georg Gadamer (1996: 38-42), se refiere al mismo como “algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter”.

A partir de este planteamiento, Gadamer concluye que la formación está siempre orientada a un fin específico en constante proceso y progresión: “en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda [...] la formación se va integrando, incorporando, como devenir a un llegar a ser”. Esto significa que el ser humano está en permanente construcción, es decir, en “darse forma” o en proceso constante de formación.

Como refuerzo de su argumentación, Gadamer alude a la visión de la formación desde la dialéctica hegeliana, como un proceso que rompe con lo inmediato del ser, su singularidad, para llevarle a una generalidad, en dos momentos: el primero, cuando el individuo sale de sí mismo y toma conciencia de lo otro como otro; en esta medida, se fragua la autoconciencia verdaderamente libre en y para sí misma; en caso contrario, la conciencia enajenada permanece fuera de sí (en lo otro); el segundo momento tiene relación, para Gadamer (1996: 42) con “un sentido general de la medida y de la distancia respecto de sí mismo y en esta misma medida que el sujeto pueda elevarse por encima de sí hacia la generalidad”.

Al terminar la presentación de estos enunciados, se espera también que posibiliten la aprehensión de las interacciones pedagógicas: sujeto-educación, enseñanza-enseñabilidad, aprendizaje-aprendibilidad,

“En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda [...] la formación se va integrando, incorporando, como devenir a un llegar a ser”.



en el horizonte articulador de la formación, como se propone en el siguiente cuerpo de resultados.

Antecedentes provocadores de la discusión

Dos afirmaciones investigativas se establecen como antecedentes para considerar la formación integral en la Facultad de Odontología. Ambas se conocieron en el marco del seminario-taller “La enseñanza de la odontología: sobre la reforma académico-administrativa de la Facultad de Odontología”. Una de ellas fue: “El profesorado manifestó que era posible señalar históricamente cómo por diferentes caminos se ha tratado de definir el concepto de odontología integral y de formar un profesional integral, no obstante dichas definiciones y propósitos no han sido evaluados frente a realidades concretas” (Facultad de Odontología, 2002).

Alrededor de este llamado se puede afirmar que la presente investigación se constituye en una respuesta evaluativa, porque es el producto de una experiencia y de un trasegar como expertos, profesores y estudiantes dentro de su propuesta formativa: el Posgrado de Ortodoncia. Situación que, además, les convierte en actores calificados para presentar conceptualizaciones y opiniones formadas. De allí que sus apreciaciones se constituyan en un cuerpo teórico que permite conocer el saber incorporado y vivenciado acerca de la formación integral.

De otro lado, la afirmación “filosóficamente el concepto de integralidad tiene una asociación con el de totalidad y el de realidad” (Arango, 1990: 118) es una premisa válida para la formación integral. En la presente investigación este concepto se redimensiona, pues el marco que establecen los actores desde una visión multidisciplinaria (sociológica, psicológica y filosófica) le confiere a esa realidad un horizonte macrológico, como se sustenta más adelante, lo que representa la profundización de tal enunciado, al tiempo que lo hace más cercano.

Un acercamiento al concepto de formación desde la comunidad de estudio

Como producto del acercamiento que se tuvo en la investigación con la comunidad académica del posgrado, es posible valorar, a partir de la información obtenida con los denominados expertos, tres posturas claramente identificables y a la vez complementarias acerca del concepto de formación integral. Queda, además, un cuerpo teórico, proveniente de sus disciplinas y del apoyo pedagógico para sus planteamientos; de los testimonios de profesores y estudiantes, si se quiere más intuitivos, vivenciales, empíricos, que ya sea en su totalidad, o por momentos y por trozos, acompañan aquellas valoraciones, saltando en algunos casos de perspectiva en perspectiva.⁴

Cada una de estas perspectivas delimitadas se inscribe en alguna tradición disciplinaria. La primera de ellas, en la filosofía, desde una concepción fenomenológica y existencial; la segunda en la sociología, con una visión materialista; y la tercera, desde una valoración psicológica, de carácter interaccionista. Por medio de ellas se afirma una nueva totalidad pedagógica de referencia: la de un horizonte macrológico.⁵

-
4. Se entenderá por perspectiva aquella mirada desde la cual se piensa y se opera el proceso de formación integral. Será la mirada que se tenga sobre la relación sujeto-objeto la que permite articular la discusión sobre el tema que se pretende conocer y la realidad de los sujetos que la piensan o la ponen en práctica; una relación que permite ver su dimensión y significado.
 5. Acá se consideran macrológicos aquellos aspectos sociales y políticos que son más significativos para orientar y realizar los fines de la educación en una sociedad particular. Y que encuentran soporte en las disciplinas que se constituyen en las más activas y determinantes para las ciencias de la educación en dicha sociedad: la filosofía y la sociología, la psicología y la economía de la educación, que las condicionan en cuanto tales (ver Valera, 2000).



Dichas perspectivas tienen tres elementos comunes que cumplen un papel diferente en cada una de ellas: la cotidianidad, la crítica y la dialéctica. Entenderemos aquí la cotidianidad como “el entorno necesario de nuestra relación inmediata con las cosas y los demás”. La crítica, como “curiosidad epistemológica, asombro para admirar el mundo” (Freire, 2005: 32-34). La dialéctica se entenderá como:

Aquella visión de la realidad que coloca el acento sobre el devenir, la realidad como proceso, jalonado por la dinámica de las contradicciones dentro de un ascenso global y progresivo. Incluye dentro de ésta el arte de la discusión, en el que se presentan siempre posiciones contrarias. Es, además, proceso de investigación sobre la verdad que, partiendo de lo particular, se eleva a lo general del concepto. Implica un ascenso de búsqueda de la verdad, de los conceptos en las cosas y del pensamiento de los seres. Al mismo tiempo una realidad de los seres al atribuirle a la realidad, los conceptos. De ahí que vaya más allá de lo sensible y lo material, en un dualismo entre pensamiento y realidad, como una totalidad del ser histórico (González, 2000: 63-64).

La formación integral bajo la perspectiva fenomenológica y existencial⁶

Bajo esta perspectiva, trazada por uno de los expertos que participa en el estudio, la importancia de la formación integral está en “la integralidad de su ser, entendiendo *ser* como una totalidad, no ser lo que hace, no ser lo que piensa, sino ser que hace, piensa y está de alguna manera involucrado en la construcción de su vida cotidiana, en la construcción de su sociedad, en la vigilancia de lo que pasa en su sociedad” (Experto 1).

-
6. Entenderemos como fenomenológica “toda conciencia de algo o de aquello que se hace con una finalidad u objetivo, o con intencionalidad”. Y como existencial “aquella valoración subjetiva que le permite al ser humano sacar a la luz, elegir y anunciar lo que ella misma es”. Una conjunción paradigmática de estas dos características la realizó Jean Paul Sartre, y para él implica, en el hombre, la condición de tener conciencia de lo que es y cómo se hace en el mundo, más allá de lo que la psicología revelaba sobre su comportamiento. Igualmente, en la educación, se entiende como la conciencia que tiene el sujeto que se educa sobre el papel (creativo) que puede cumplir en el mundo una vez educado.

La educación como formación debe asumirse de manera global y permanente, a lo largo de la vida, como un saber que en constante evolución le permite al sujeto “aprender a ser”.

Esta afirmación remite al concepto de formación que toma cuerpo en los años cincuenta y sesenta a partir de la posguerra. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) la compila en el texto *Aprender a ser. La educación del futuro* de Edgar Faure, en el cual se plantea una reflexión crítica, como vía para llegar a soluciones aplicables al desarrollo de la educación. Para Faure (1972), la educación como formación debe asumirse de manera

global y permanente, a lo largo de la vida, como un saber que en constante evolución le permite al sujeto “aprender a ser”. Igualmente, el Experto 1 afirma que “en esta década —entre los sesenta y los setenta— comienza a construirse la idea de formación integral como formación para un sujeto íntegro ética, intelectual y políticamente y también como un sujeto que pudiera abordar las problemáticas de su realidad en el saber hacer”.

De esta afirmación se desprenden tres conceptos, fundamentales en su pensamiento. El primero tiene que ver con la noción de *educación integral*, el segundo con el abordaje de *problemas a partir del sujeto* y el tercero con un *sujeto de acción* (ético y político).

El primer concepto es recreado por Faure y refrendado de forma categórica por Delors, en el informe sobre la educación para el siglo XXI de la Unesco, en 1983:

La educación debe contribuir al desarrollo global del individuo y al despliegue completo de toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños. Este desarrollo del ser humano, que va desde el nacimiento hasta el fin de



su vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En ese sentido la educación es ante todo un viaje interior cuyas etapas corresponden a las de maduración constante de la personalidad (Delors, 1996).

El par de términos de este primer elemento se compone, en primer lugar, del concepto de educar, que, como se escribió antes, se relaciona con educir: sacar afuera, despertar las posibilidades de cada ser humano en su transitar por el mundo, que la educación pretende invocar y promover. Invocar no solamente todo lo humano del ser, sino también de todos los seres humanos, según Maritain (1985). Es decir, como medio, pretende descubrir al hombre en su valor insustituible y transmitir los conocimientos que, a su servicio, le permitan entregarse a la causa social de su humanidad.

De otro lado, lo “integral” debe entenderse como las diferentes fórmulas que la educación emplea para *integrar* al hombre y adecuarlo a los intereses de una sociedad determinada, bajo el valor de su libre autodeterminación. Dicho de otra manera, para defender y conquistar su libertad.

Por ello, esta forma de educación no se asume en una condición de privilegios, sino de iguales oportunidades para que los hombres prueben todo su potencial para hacerse a ellos mismos. Condición de igualdad y de derecho, que se promueve a manera de co-responsabilidad, como deber para con la sociedad. Parte fundamental de este educarse integral es reconocerse a sí mismo como sujeto de inteligencia y voluntad, es decir, el “despertar crítico”. En palabras del Experto 1, se entendería como “un proceso de educación apropiado por la participación de las personas o un proceso en el cual la participación se va apropiando significativamente de elementos que le permiten hacer frente a las problemáticas de su vida cotidiana”. Este mismo experto manifiesta así su aproximación al concepto de educación integral: “Formación holística del sujeto, de una manera más

completa [...], como formación permanente, que no es terminal sino que va a lo largo de la vida y que se constituye en un eje transversal de la formación.

El segundo concepto, “abordar los problemas a partir del sujeto”, según el Experto 1 significa “participar y apropiarse significativamente los elementos que le van a permitir hacer frente a las problemáticas de la vida cotidiana, a comprender su realidad para actuar sobre ella”. Esta respuesta lleva implícita, además, la idea de que las personas “enfrenten su realidad, participando y de paso construyendo comunidad”. En sus palabras: “Aquí la idea es que vamos a problematizar la vida, nuestro quehacer, vamos a ver qué tipo de aprendizaje tenemos que hacer para resolver determinados problemas”.

El Experto 1 acompaña estas afirmaciones con cuatro requisitos en la problematización, para tener una formación integral. El primero está en el reconocimiento de un “sujeto de interés y desafío”, que atiende las relaciones del sujeto con él mismo, y a quien, de acuerdo con el experto, se le puede preguntar: “y éste que está en esta carrera, ¿por qué está acá, qué le interesa de esto, qué lo mueve a esto, qué lo gratifica, qué desafíos le presenta?”.

La segunda condición está en la “historicidad del ser humano”, que, según el Experto 1, “es propio de un contexto que es generado a partir de problemáticas, que implica un poner en contexto histórico y que son pretextos que me permiten a mí resignificar”.

La tercera condición hace referencia a la relación existente entre “problematización y apropiación comprensiva”, que el Experto 1 describe de la siguiente forma:

Vamos a ver qué tipo de información podemos apropiarse para comprender y resolver el problema y vamos a ver qué tipo de apropiación técnica, de herramienta, de estrategia, de instrumento, para resolver ese problema. Cuando alguien dice *apropiar* significa dos cosas: es hacer propio, por un lado, y por el otro es buscar los elementos que sean apropiados a su cultura, a sus historias personales, a su acumulado de saber.



La cuarta condición problematizadora, para el experto, está en la *formación dialógica*, que va de la mano de la condición de apropiación; por ello afirma: “Cualquier proceso de apropiación lleva a las personas, por medio de procesos dialógicos, a problematizar los conocimientos intelectuales y técnicos adecuados a su condición”.

Esto último guarda relación con el planteamiento hecho por Freire en su texto *Pedagogía del oprimido*, acerca del acto de problematizar el conocimiento. En él afirma:

Cuanto más se problematicen los educandos como seres en el mundo y con el mundo se sentirán mayormente desafiados, tanto más desafiados cuanto más obligados se ven a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y por esto, cada vez más desalienada (Freire, 2005b).

El último de los tres conceptos derivados de la postura fenomenológica y existencial con respecto a la formación integral, “sujeto de acción”, se asume desde una visión humanista que implica un actuar ético y político. El Experto 1 lo entiende como “el actuar de una persona con decisión, que reconoce cuál es su papel en lo social, y cuál su aporte colectivo, dignificándose como persona”. Mejía (2004: 95) lo entiende así:

El concepto “sujeto de acción educativa” está en las competencias que el sujeto construye como criterio de verdad, derivado del juicio individual y colectivo, y de la cultura, a la cual pertenece; adquiriendo en la práctica sentido y unidad. Esta acción que lleva al sujeto a operar bajo esquemas de acción socialmente válidos, le permite construir prácticas en su entorno inmediato y a la vez elaborar una visión de su propio mundo. Estas pautas de acción, de comportamiento, se dan como producto de las relaciones e interacciones que el sujeto establece y que le permiten recontextualizar su estructura mental, es decir, como construcción de competencias y sentidos para afrontar la realidad.

Este concepto de sujeto de acción, según el Experto 1, habría que asociarlo además “a un campo estético, de creación, de goce, de

desafío intelectual, como respuesta a una cantidad de necesidades personales de construcción, de recreación, de pensar, de creatividad”.

Según Faure (1972), la educación está llamada al devenir, que, dicho sea de paso, está en todas las potencialidades creadoras de la conciencia humana, desde los componentes de acción y reflexión:

El hombre se realiza en y por su creación. Sus facultades creadoras figuran a la vez entre las más susceptibles de cultivo, las más capaces de desarrollo y superación y a la vez las más vulnerables. La educación tiene el doble poder de cultivar o de ahogar la creatividad.

Por ello, Faure advierte que para preservar la creatividad es necesario mantener la originalidad y el ingenio de cada sujeto, sin renunciar a insertarlo en la vida real; asimismo, es necesario transmitirle una cultura sin agobiarlo con modelos prefabricados, favorecerle la utilización de actitudes, de vocaciones y de expresiones propias, sin descuidar que la creación también es un hecho colectivo.

Esta apuesta, según el Experto 1, es a la vez por un sujeto ético, estético y político que, por medio de sí mismo, los otros y las cosas, alcanza su máxima representación en la libertad y ésta, a su vez, revela el estado de su conciencia:

Desde la ética determina una acción libre, respecto de sí mismo; y su determinación en el actuar obedece a una historia y a un contexto, fruto de decisiones autónomas para orientarse, en un proceso normado que permite el tránsito de la heteronomía a la autonomía, en el acto de formarse.

En cuanto a la estética, como una forma de acción, de expresión, se posibilita la determinación esencial por el reconocimiento y la creación simbólica, capaz de impactar y transformar el objeto del acto educativo.

En cuanto a la estética, como una forma de acción, de expresión, se posibilita la determinación esencial por el reconocimiento y la creación simbólica, capaz de impactar y transformar el objeto del acto educativo.

Se configura así un todo, que permite un accionar como



respuesta, como búsqueda conjunta frente a las condiciones de una sociedad en el acto de formarse.

En la comunidad educativa se evidencia una mayor afinidad por esta perspectiva, como aparece en el siguiente cuerpo de testimonios. Igualmente, se puede señalar que los conceptos básicos que esta perspectiva articula ocupan un espacio importante en las otras, aunque varían significativamente en su propósito.

La formación es vista como algo permanente, motivada por el interés personal:

- No importa la edad; desde que uno exista como ser humano tendrá cosas en qué formarse; el ser humano está en construcción continua, entonces eso nunca se termina (Estudiante 1).
- La formación integral es como de uno, tiene que partir de uno como persona; pienso que cada quien lo logra o no de acuerdo a sus intereses o motivación personal; no creo que eso se lo tengan que enseñar a uno (Estudiante 2).
- La formación integral hace parte de la cotidianidad, es muy desde la persona (Estudiante 3).

Se le concede importancia al abordaje de problemas:

La formación integral se inicia con problemas a resolver; en la resolución de problemas es que uno se da cuenta que la persona tiene esos elementos. A mí me ha servido para darme cuenta de que los tengo, en el momento que tengo que resolver problemas o situaciones de cualquier tipo: con los compañeros o con los pacientes (Estudiante 4).

Valor del conocimiento significativo:

El tener información no cambia al individuo, yo pienso que la construcción es significativa cuando el individuo se toca y cambia su pensamiento o su hacer frente a eso [...] El cambio tiene que ser significativo para el estudiante, lo significativo es persistente en el conocimiento (Docente 1).

Sentido de la reflexión crítica:

Que los estudiantes sean críticos y creativos frente al conocimiento, frente a la técnica, frente a las circunstancias de la vida profesional. Entonces de

qué sirve abarcar muchos temas si no se ha desarrollado esa actitud crítica: que el estudiante sea creativo, ese es el asunto, el desarrollo de todas esas actitudes (Docente 2).

Apertura al contexto:

Formación integral es formar en todos los aspectos: técnico, valores, lo ético, estético, lo político, que le permita acercarse al conocimiento de manera independiente (Docente 3).

La formación integral bajo la perspectiva sociológica materialista

De manera similar a la corriente fenomenológica y existencial, ésta se refrenda en el planteamiento de uno de los expertos, quien, partiendo de una valoración práctica-operativa, señala:

Para abordar una transformación académico-administrativa para la formación integral se hace necesario buscar primero el qué, antes que el cómo, y ese qué unirlo al para qué y al porqué; y por último buscar el cómo. Pero al parecer el cómo ha predominado en este proceso, aunque a veces ha estado sobre el para qué y el porqué. Esta transformación [por la formación integral] busca una nueva intencionalidad que conlleva aspectos ideológicos, políticos, científicos, sociales y técnicos; es decir, un cambio que produzca una ruptura social. Si no existe esa ruptura social, no hay transformación posible y ahí está el asiento ideológico y político que debe ser trabajado (Experto 2).

La formación integral busca como fin, al tiempo que se interpreta la realidad en la que se está inmerso, desarrollar una práctica consciente, una acción humana para intervenir en su proceso educativo y en la realidad que se desea transformar.

Detrás de esta afirmación existe un pensar sociológico que alcanza, en la tradición marxista, la condición de orientación ética bajo una doble intencionalidad, como lo resume Agnes Heller (1970: 119): “Marx dice que transformando el mundo los hombres se transforman a sí mismos”. El experto presenta, por tanto, una valoración de la formación integral que busca como fin, al



tiempo que se interpreta la realidad en la que se está inmerso, desarrollar una práctica consciente, una acción humana para intervenir en su proceso educativo y en la realidad que se desea transformar.

Para el Experto 2, la formación integral se define como:

La acción en la cual el hombre explica su ubicación en el mundo de manera crítica, creativa y desde un actuar objetivamente. Se dice que el hombre que logre estas cosas es un hombre formado integralmente, es un adulto con formación integral; por lo tanto, tiene que incorporarse con el conocimiento y con lo axiológico. El hombre se forma, a él no lo forman.

También afirma que “ese proceso de formación se debe dar con las herramientas, los elementos y las posibilidades que ese hombre construye en su cotidianidad como compromisos con lo social, con el conocimiento y con sus propias destrezas”. Igualmente, señala que “la formación integral conduce a formar un ciudadano ético, moral, político, que actúa legítimamente desde su práctica [odontológica] contribuyendo a la transformación del proceso salud-enfermedad en su componente bucal”.

Según estas aseveraciones, el proceso de formación conducente a la transformación busca de manera integral responder a una práctica social y a una práctica de salud, como respuestas a los problemas de una situación dada (las necesidades de salud de las personas, que contraen determinadas relaciones sociales).

La relación que para Marx y Engels (1977: 39) se da en la conexión hombre-mundo es una relación que, desde el punto de vista materialista de la historia, se establece desde un pensamiento en el que

Los hombres deben estar en condiciones de vivir para hacer historia, pero para vivir es preciso antes que todo comer, beber, tener habitación, vestirse y algunas cosas más (como por ejemplo tener salud); el primer acto histórico es, por tanto, la producción de medios que permitan la satisfacción de estas necesidades, la producción de la propia vida material, es de hecho éste un acto histórico, una condición fundamental de toda historia.

El actuar objetivamente, descrito por el experto, ha de entenderse como lo establece Marx, según Heller (1970), “desde la relación exis-

tente entre el individuo, su circunstancia y sus posibilidades concretas”; que en el caso particular para la formación en salud, se traduce en transformar las condiciones que el estudiante en formación tiene para responder a su vez a las necesidades concretas en materia de salud, de individuos signados por condiciones específicas.

Entonces cabe señalar que el mayor acercamiento de la comunidad académica a esta perspectiva está en la importancia que ésta le da a la intervención del conocimiento frente al contexto que se pretende transformar. Veamos:

- En términos generales, no es formarse en una disciplina particular, sino para desenvolverse en un contexto general, en la vida (Estudiante 5).
- La formación integral requiere de entendimiento, de comprensión de las cosas, de que el conocimiento trascienda y luego poder aplicarlo (Estudiante 2).
- La universidad forma seres políticos, porque cuando uno entra a la universidad ya tiene la conciencia de cuál es la trascendencia que tienen mis intervenciones en la sociedad (Estudiante 7).
- La idea es que el estudiante se forme, que construya para el contexto que lo rodea y esté preparado para enfrentar ese contexto; entonces para enfrentar las relaciones sociales la odontología no solamente son dientes sino que hay relaciones sociales; por eso es importante dar las herramientas para que haga una práctica contextualizada (Docente 1).
- Es como lo plantea la visión de la Universidad: la Facultad quiere formar un hombre odontólogo; antes que un odontólogo, un ciudadano, una persona que sea útil para la sociedad, que tenga pertenencia y que se identifique con su sociedad, que participe como ciudadano, como ser de decisión (Docente 3).

La formación integral bajo la perspectiva psicológica interaccional

Esta corriente de pensamiento, que toma cuerpo igualmente a partir de los planteamientos de un experto, empieza por localizar el concepto de formación integral como un asunto vital. Afirma el Experto 3:



El asunto de la formación no es un asunto exclusivo de las personas o de las instituciones; uno recibe formación desde que nace hasta que muere, entre otras cosas porque la formación se da en la relación con los otros seres; por eso uno tiene unos comportamientos con los demás, acordes con el criterio de formación que uno recibió; uno empieza a recibir formación con los padres, los primeros mensajes que uno recibe, porque la formación no es un asunto de códigos, es un asunto de mensajes.

De este postulado se desprenden cuatro aspectos importantes para la perspectiva propuesta de formación integral. Primero: la formación es un proceso que se da durante toda la vida; aquí hay una coincidencia con la perspectiva que hemos denominado fenomenológica-existencial, pero dentro de un carácter de inacabada, incompleta. Según Ghiso (2006), esta valoración en la educación ocurre en sujetos inacabados, porque el sujeto se encuentra “en estado de devenir”, sujetos que están en proceso de formación; educar es una acción, un quehacer, ponerse en movimiento, un transitar, es “conducir en el camino”.

Un segundo aspecto que se desprende del enunciado inicial estaría en el papel que desempeñan los mensajes transmitidos en la infancia para la vida adulta y que el Experto 3 profundiza de la siguiente manera:

Por eso los primeros mensajes son tan importantes y de eso ya han hablado mucho los psicólogos, de que uno recibe cantidad de mensajes para procesar a lo largo de la vida; volviendo a lo de los padres, esos primeros mensajes son decisivos, uno recibe formación desde que nace hasta que se muere.

Afirmación que está en consonancia con la teoría freudiana sobre el psicoanálisis:

Se le concede a la infancia una intervención definitiva sobre el comportamiento adulto; de alguna manera las experiencias iniciales dejan un sello que marcará los comportamientos del adulto y las explicaciones que de él se tengan (Ghiso, 2006).

Un tercer aspecto estaría en que la formación, para el experto, debe ser vista como socialización de un sujeto, en donde interactúan el sujeto mismo, los otros, las instituciones y la sociedad. Desde esta

teoría, la formación es un proceso que se da socialmente, producto de referencias que parten de los sujetos más próximos, en la familia, como socialización primaria entre los adultos, el padre, la madre y sus hijos; luego con los menos próximos en este orden, como los tíos, los abuelos y, secundariamente, desde las instituciones: la escuela, el barrio, en relación con otros individuos significativos en tales espacios de socialización secundaria, como maestros y amigos.

Así lo propone Ghiso (2006):

Educación es una práctica de socialización, de hacer sociable al ser humano, de vincularlo a la sociedad y de vincularlo a su construcción, transfiriéndole creencias, valores, imaginarios, representaciones, modos de hacer, modos de comportarse, esto es, socializarlo.

Para el Centro Internacional de Educación para la Niñez, Cinde, esta teoría implica los espacios de interacción que se conjugan en la vida cotidiana:

La individualidad y la sociabilidad del sujeto, su particularidad como individuo y su especificidad como especie y que son construidos en los procesos de socialización, a través de los cuales el sujeto se exterioriza y construye la realidad social y objetiva, la que a su vez vuelve a interiorizar en términos de significaciones que han adquirido verdad en la cultura (Alvarado, 1992).

Un cuarto aspecto, el último, que se derivaría del anterior, está en el papel que cumplen en este proceso de socialización los actos conversacionales, los cuales actúan desde los mensajes emitidos, posibilitando una interacción que, con el carácter de comunicación o diálogo, le permitiría al sujeto, en palabras del Experto 3, “un proceso de interiorización en la relación con los otros [la construcción de] la integralidad desde la palabra”. De ahí que cuestione a los seres humanos a los que no les guste la palabra o conversar con el otro:

Yo lo único que puedo hacer es conversar con vos y darte elementos para que algún día vos tomés una decisión sobre tus cosas; en resumidas cuentas, para que te formés. Pero yo no te puedo formar, lo único que puedo hacer es conversar (Experto 3).



Al respecto, afirma Freire (2005): “Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo, la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca”. Esta conversación (este diálogo), según el Experto 3, debe conducir a un formar-se, en un “proceso continuo de reflexión, constantemente, permitiendo reevaluar las cosas de acuerdo a las circunstancias”. Y amplía:

Si vos no tenés un punto de reflexión no tenés oportunidad de devolverte, y es la reflexión la que me permite decir que me equivoqué; en el diálogo, en la conversación, la información hace parte de la formación porque si uno no tiene información, no tiene cómo reflexionar sobre el asunto.

En esto coincide el Experto 3 con Freire (2005), cuando afirma que:

Esta búsqueda por la palabra [por el diálogo] nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidarias y en una interacción tan radical que sacrificada en parte una de ellas se resiente inmediatamente la otra; no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión, y que no sea praxis.

Igualmente, opina el Experto 3 que a partir de este acto interaccional de conversar, de dialogar, se suscita una condición dialéctica, propia de un ir y venir de mensajes que, en el acto de formación, motiva la reflexión: “El asunto es conversando, por eso en cualquier lugar académico debe haber una tesis, una antítesis y una síntesis, o sea, conversemos y pongámonos de acuerdo, y saquemos un resultado”.

Esta afirmación expone de manera específica la tercera ley de la dialéctica, aquel movimiento reflexivo del sujeto mediante el cual se alcanza a tener sentido propio frente a la realidad. Quiere decir que en el acto de conversar no se agotan en sí las contradicciones, ni los conversadores se pierden en una eterna repetición entre afirmaciones y negaciones. Se logra, al fin de cuentas, que quien las procura se sirva de ellas para un “algo”, reevaluando las cosas de acuerdo a sus circunstancias. Esto significa que el sujeto se está formando.

El acercamiento que la comunidad académica tiene con esta perspectiva se da, en lo fundamental, a partir de los aspectos que se agrupan en seguida.

Uno es el papel que cumplen los mensajes transmitidos en la infancia para la vida adulta:

La formación es un proceso que empezamos desde pequeños cuando comenzamos a tener conciencia y uso de razón; parte de nuestra formación ya viene de nuestra niñez, lo que nos inculcaron nuestros padres principalmente; en la universidad la reforzamos (Estudiante 7).

A mí me formaron en los tres primeros años de primaria, de ahí en adelante han ido abonando ladrillos a esa formación (Estudiante 6).

Otro aspecto se refiere a la socialización:

Todas las personas que uno se encuentra en la vida lo influyen y lo ayudan a formarse; si esas personas están en la universidad, esa formación debe ser intencionada; si esas experiencias son intencionadas, entonces son formativas porque se supone que en esos encuentros en los que se entra en contacto con esa persona, ella es la que te está ayudando en la construcción de conocimiento en esos encuentros; allí se generan procesos que cada uno elabora y que le van a dar ciertas características (Docente 3).

Y otro aspecto más alude a lo conversacional:

Es importante conversar con el estudiante, hacer el comentario importante mientras se hace la técnica; al estudiante le entra más el cuento si mientras dobla alambre se comparten anécdotas, experiencias, casos, dejar saber cuál es tu manera de resolver problemas, la situación del país, de cada uno; es un momento de formación no menos importante que el otro (Docente 3).

Desde un ángulo diferente de la discusión, habría que reconocer que de las tres vertientes presentadas, la perspectiva que se ha denominado como sociológica-materialista funda realmente los derroteros curriculares para el posgrado acerca de la formación integral. Esto puede verse de manera clara en los propósitos formativos que se establecen en el programa.



Sin embargo, esta situación pone de manifiesto que en la comunidad educativa existe una valoración múltiple de la dinámica conceptual que propicia el posgrado, que va configurando así un nuevo horizonte conceptual para la formación integral; de ahí su valor y significado.

Si se hace una lectura contrastada entre las diferentes perspectivas enunciadas sobre formación integral, encontraríamos, como ya se ha afirmado, que los puntos de encuentro, reflexión crítica, dialecticidad y cotidianidad actúan como elementos movilizados de la misma: la reflexión crítica, estimulando permanentemente en las tres perspectivas la condición deseante y creativa para actuar frente a problemas; la dialecticidad, posibilitando el despertar crítico, la discusión propositiva y la comprensión material de la realidad; y la cotidianidad, estimulando permanentemente la reflexión hombre-hombre y hombres-mundo.

El sentido filosófico, existencial e interaccional de las prácticas educativas: una apuesta por la formación integral

Las prácticas educativas en la formación integral, según Ghiso (2006), operan sobre la autonomía del individuo; permiten que los sujetos adquieran la capacidad de ser autónomos y puedan pensarse a sí mismos, tomar decisiones, reconocer sus propios intereses y apropiarse de bienes culturales. En el conocimiento, busca sujetos conocedores, capaces de preguntarse y responderse de forma autónoma. Igualmente, en el campo afectivo y representativo, desarrolla la capacidad de decidir lo que se quiere, lo que se desea y el tipo de relaciones que se establecen con los otros.

Las prácticas educativas en la formación integral operan sobre la autonomía del individuo; permiten que los sujetos adquieran la capacidad de ser autónomos y puedan pensarse a sí mismos.

La manera como la formación integral busca hacer operativas sus prácticas pedagógicas guarda estrecha relación con los enunciados presentados por los expertos en cada una de las perspectivas presentadas.

Desde la primera perspectiva, que se ha denominado *fenomenológica y existencial*, se puede ver que ésta opera su práctica bajo una concepción sistémica, en donde la movilización de argumentos se da interrelacionadamente entre docente-estudiante-contexto, en busca de una doble articulación entre teoría y práctica. Delors (1996) afirma al respecto:

Es necesario buscar las sinergias posibles entre el saber teórico y el práctico, y por consiguiente el carácter complementario de las modalidades y espacios de educación correspondientes; uno u otro espacio educativo puede ser prioritario, según los momentos de la vida, pero conviene tener en cuenta su carácter complementario y facilitar la compleja transición de uno a otro, para restablecer una verdadera coherencia educativa.

Este todo argumentativo posibilita una práctica pedagógica que en el problematizar y el contextualizar constituyen, para el Experto 1, el acto educativo por la formación integral. En sus palabras:

La única práctica que permite llevar a cabo la formación integral la podríamos llamar de dos maneras: una práctica problematizadora y una práctica contextualizadora; yo podría lograr que mi quehacer problematice la teoría que aprendo o que la teoría que aprendo problematice mi quehacer, pero a la vez, la teoría y el quehacer los tengo que poner en contexto social, en contexto histórico, movilizándolo no sólo las manos o el pensamiento sino también los argumentos; este movilizar los argumentos es movilizar la disposición de la persona a reflexionarse y reflexionar su quehacer; por eso es importante el problematizar, el construir pretextos, para dialogar sobre ese quehacer: son pretextos que me permiten resignificar lo que voy aprendiendo.

Esta afirmación recorre igualmente el pensamiento de Freire (2005):

La educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad, busca la emergencia de las conciencias de la que resulta su inserción crítica de la realidad;



cuanto más se problematicen los educandos como seres en el mundo y con el mundo se sentirán mayormente desafiados y más obligados a responder el desafío; implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.

Esta doble manera de hacer la formación integral es valorada por algunos miembros de la comunidad educativa, así:

Acerca de la contextualización:

En la Universidad de Antioquia se abre un espacio de reflexión para que el estudiante se cuestione muchas cosas, debe ser un campo de reflexión sobre el quehacer y llevarlo a la práctica: ¿de qué me sirve leer de ética y ser anti-ético con el paciente?; los cursos básicos, contextualizarlos de acuerdo con problemas clínicos de la ortodoncia, al movimiento de los dientes u otros (Docente 4).

Para que exista formación en el aula de clase es necesario aplicar en contexto el conocimiento; que usted vea que lo que vio por allá en teoría si lo puede desarrollar y que lo vea en contexto: en el área de seguridad social, en las condiciones de vida del paciente, su familia, sus hábitos, su economía; no el paciente como un objeto sino como un ser en contexto (Docente 5).

Acerca de la problematización:

Los estudiantes deben conocer el contexto de los pacientes; si están sensibilizados con los problemas del paciente [aquéllos] deben ayudar a resolver no sólo los problemas técnicos del procedimiento sino los del paciente en su contexto; se debe asumir al paciente como un problema a resolver; asignas unos objetivos, unas alternativas de solución, le fijas un procedimiento y asumes al paciente como un hecho investigativo; en este proceso existe diálogo entre el conocimiento, el estudiante, el docente y el paciente y debe responder a problemas que el estudiante y el docente afronten diariamente (Docente 3).

Ahora bien, en la perspectiva por la formación integral desde una valoración *sociológica-materialista*, la práctica es vista por el experto como una concepción modélica. Esta operacionalización se da como resultado de una práctica que en la docencia, el servicio, la investigación y la gestión, pretende formar al estudiante desde una visión

del conocimiento que, en complejidad creciente, encuentra una explicación multicausal, interdisciplinaria (bio-psico-social). Esta postura exige una inmersión en una práctica pedagógica por el conocimiento práctico, que incluye la odontología, la clínica y el tratamiento integral.

Sin embargo, esta totalidad solamente es posible si se permite que la formación se inscriba en una relación más abarcante del contexto donde paciente, comunidad, organizaciones, instituciones prestadoras de servicios e institución educativa den respuesta a las necesidades de salud de las personas, transformando sus necesidades a la par que transforman las prácticas formativas de la comunidad académica. Así lo hace ver el experto en el siguiente relato:

Para lograr la formación integral es necesario plantear cómo debe ser el modelo educativo que lo lleve a cabo. Este modelo es el modelo docencia-servicio, entendiendo como docencia un diálogo y una acción entre el docente y los estudiantes, y un servicio como el desarrollo de unas técnicas, para el caso específico del odontólogo, bucodentales, y unas clínicas donde acude un paciente en procura de un servicio; de ahí que la docencia y el servicio estén unidos. Esta unión docencia-servicio es un mecanismo estratégico, operacional, donde la realidad está presente (Experto 2).

El modelo docencia-servicio implica además unos cambios curriculares, para que el estudiante se convierta en un actor de las prácticas de salud que le permitan aumentar su experiencia y desarrollarla en niveles, con nuevas responsabilidades y nuevos aspectos científico-técnicos en complejidad creciente. Servir, en este caso, es hacer trabajo productivo, no procedimientos. El trabajo productivo es aquel en que las acciones que el estudiante realice respondan a unas necesidades que procuran la transformación social. El modelo docencia-servicio, por tanto, es un modelo que tiene ejes actitudinales que van desde el inicio hasta que se termina su proceso de formación, además de la investigación, la gestión y el servicio, de manera integrada.

La gestión es entendida en este modelo como el desarrollo de capacidades, de búsqueda de recursos cotidianos en todos los sentidos:



científico-técnicos, académicos, de discusiones axiológicas que el individuo integra. Quien está gestionando en estas dimensiones, al mismo tiempo que busca conocimiento brinda un servicio.

La gestión es entendida en este modelo como el desarrollo de capacidades, de búsqueda de recursos cotidianos en todos los sentidos.

Esta visión por una práctica pedagógica y operativa de corte modélico, que integra la docencia, la investigación, la gestión y el servicio para transformar la realidad social y la realidad formativa, es coherente con una postura que para Zemelman (2005: 21) representa en la educación la búsqueda del conocimiento, que tiene como característica básica la voluntad de conocer, de transformar y transformarse. También lo afirman así Campo y Restrepo (1999):

Cuando se agrega el adjetivo de *integral* al concepto de formación, éste gira hacia una forma determinada de hacerlo y le crea ciertas “responsabilidades” que lo vuelven tal vez un poco más complejo y con cierto grado de dificultad en cuanto a su aplicabilidad en contextos reales, pero con un sustento más humano en los sujetos que viven el proceso de educación en la cultura y de formación como seres humanos en constante devenir. No solamente se subraya el carácter formativo de la educación, sino que se especifica el sentido de esta formación asumiendo al ser en su totalidad, teniendo en cuenta todas las dimensiones humanas y las interrelaciones entre ellas. Tiene en cuenta además que estas dimensiones son dinámicas y se deben desarrollar en forma armónica.

Igualmente, la forma como la comunidad académica adopta esta visión sobre la práctica se puede ver en el siguiente testimonio:

La formación integral nos permite unas bases que después vamos a aplicar en los pacientes, permite tener conocimientos para llevarlos a la práctica; la formación integral trata de eso, de conceptos teóricos, saber ser, saber hacer; nos integra todos los saberes, llevamos todos los recursos a la clínica (Estudiante 2).

Por último, desde una intención *psicológica interaccional* hacia la formación integral, el experto nos ofrece una alternativa para la prácti-

ca, que, en una relación de horizontalidad, en el acto conversacional entre el estudiante y el docente, canaliza los intereses reflexivos del estudiante. En este acto conversacional se cede y se pierde frente al conocimiento, para comprender e interpretar una realidad que, situada en la problemática de un paciente, es la oportunidad que el estudiante encuentra para crear y recrear, para servirse de algo, y que luego ambos evalúan como lo comprendido de ese algo. Esta práctica es intencionadamente formativa y, según Freire, intenta transferir, “poner en el otro valores éticos, morales, religiosos y culturales intencionadamente”.

Además, es una práctica capacitadora que transfiere habilidades para el quehacer cotidiano, la toma de decisiones, el reconocimiento y la respuesta a necesidades, así como habilidad técnica y disciplinaria, y capacidad de reconocerse con la tecnología. Así, la educación, como práctica, puede ser concebida como acción distributiva, entendida como distribución de bienes materiales, culturales y simbólicos entre los sujetos (Zemelman, 2006). De otro lado, Zemelman afirma que estas prácticas están dirigidas al sujeto como individuo singular:

Debe ser una práctica única y personal que tenga en cuenta la carga experiencial y con un sistema de necesidades y respuestas particulares. La educación debe responder a la condición pensante del sujeto, a la capacidad de proyectarse partiendo del campo del deseo, no como “sujetos mínimos”, “mínimos en los deseos, en los proyectos, en las expectativas, mínimos en pensamiento y en sentimiento”, “sujetos mínimos en el ejercicio del poder”.

La forma como estudiantes y docentes se acercan a esta práctica se puede apreciar en el siguiente pronunciamiento:

Desde el punto de vista de las aulas de clase, hay una interacción del estudiante en la manera como circula el conocimiento en el aula; el conocimiento debe circular del profesor hacia el estudiante y del estudiante hacia el profesor y de cada uno en relación con el conocimiento mismo; el conocimiento está al alcance tanto de profesores como de estudiantes, lo que pasa es que el acercamiento es diferente y en el aula se da la contras-tación de ese conocimiento pero de hecho la formación integral se da en esa interacción (Docente 3).



Una tríada facilitadora de roles e interacciones en la formación integral

Las prácticas formativas disponen a sus actores educativos en una nueva aproximación interactiva; en una proxemia, según el vocablo reciente. La presente investigación validó tres espacios posibilitadores para la formación integral, los cuales, dependiendo de la perspectiva con la cual se los aborde, implican la movilización de roles y la redefinición de intereses e interacciones frente al objeto que los moviliza en educación integral.

Estos espacios, a su vez, se configuran alrededor de los actores y constituyen, de manera recíproca, su propia historia y realidad, canalizando de paso sus intereses. El primero de ellos hace referencia a la realidad institucional que se establece alrededor del conocimiento y que el docente acoge como suyo, en un contexto diverso y colectivo. El segundo es procurado y definido por el interés del estudiante al formarse. Y el tercero lo constituye la realidad que se establece para la práctica formativa desde un contexto situacional.

Desde la perspectiva *existencial y fenomenológica*, la formación integral que se pretende en estos espacios permite redefinir los roles del profesor —al procurar una reflexión que problematiza el acto formativo a partir de los insumos provenientes del campo disciplinario—, de la experiencia formativa del docente y de los medios educativos que la institución ofrece, hasta situar al profesor en un nuevo horizonte frente al acto formativo, el de facilitador de un proceso que comunica y problematiza.

De otro lado, el conocimiento procurado de modo problematizador por el docente moviliza los intereses del estudiante, de tal manera que éste ve la necesidad de redefinir su papel, involucrándose en el acto educativo como protagonista de la problematización frente al conocimiento. Esto implica, por tanto, que el estudiante desarrolle acciones y reflexiones permanentes en un contexto social determinado,

lo que a su vez le procura un rol doble, como estudiante y como actor de las prácticas socio-políticas y culturales. Estas últimas se constituyen en vivencias contextualizadas que movilizan y redimensionan el interés del estudiante, procurando con ello una mayor reflexión en el acto educativo.

En torno a esta perspectiva, Delors (1996) propone, como rol del docente:

No consiste tan solo en transmitir información, ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance.

Esta postura es valorada por la comunidad académica del posgrado, así:

El estudiante se forma integralmente desde la experiencia; él tiene una experiencia y yo lo que hago como docente es rescatarla y hacerle ver que ella es importante para su formación integral, no es solamente la técnica. Ese intercambio de experiencias hace que se incentive el interés. El rol del docente es orientar, guiar, canalizar al estudiante, no dogmatizarlo; mientras que el estudiante tiene que ser líder, muy activo e ir mas allá de la orientación que se le brinde (Docente 6).

Para la perspectiva *sociológica y materialista*, los actores centran todos sus intereses formativos en la transformación del contexto, lugar en el cual se da la formación integral. En tal caso, la relación entre estudiantes y profesores instaura un diálogo que, como debate, procura que los roles del profesor y el estudiante se redefinan; de tal manera que el profesor, en un diálogo permanente que establece con su comunidad académica, construye y reconstruye el conocimiento, el cual posteriormente pondrá en juego frente al estudiante, para lograr su transformación como sujeto.

De manera complementaria, el estudiante, al habilitarse frente al conocimiento científico y las técnicas, y al modificar sus valores, desempeñará un papel de liderazgo, mediante trabajos prácticos en el



contexto, posibilitando la transformación del mismo. Esta doble transformación de sujetos y realidad se logra por la interacción de estos roles mediante acciones prácticas que movilizan cambios.

Al respecto, Zemelman (2006) afirma:

El principal objetivo de la formación integral es que el sujeto pueda tener la capacidad para organizar esa información en términos de una misión de futuro; esto no se está dando, es decir, la formación, en el mejor de los casos entendida como la capacidad de una persona, de un productor, de un empresario, de un técnico, de un ingeniero, de un médico, lo que fuera, significa desarrollar su capacidad para reconocer sus propios espacios de “realización”, no sólo de bienes y de servicios, también la realización personal como sujeto, como persona, y eso no es sencillo porque esos espacios no son regalos, esos espacios hay que saberlos descubrir.

Según Orozco (2004):

La universidad es espacio de un compromiso práctico y colectivo. Cuáles prácticas y cuáles valores adopte es un asunto que dependerá del rostro de la institución y, con él, de la manera en que ésta comprenda su sentido dentro de una sociedad [...] Todos los niveles de la institución están involucrados en ella y permeados por sus fines.

En esta perspectiva confluyen algunas reflexiones de docentes y estudiantes del posgrado, así: “Para que exista formación integral se debe formar en contexto, se deben poner las cosas en contexto y así trabajar para transformar ese contexto” (Docente 7).

En cuanto al rol que asume el docente en construir y reconstruir sus prácticas y el conocimiento, veamos el siguiente testimonio: “Yo no soy la misma docente de hace siete años, uno se transforma, construye todo el tiempo” (Docente 1).

Por último, la perspectiva *psicológica interaccional* junta en un solo horizonte de *aproximación interactiva* la realidad del profesor y del estudiante. Sin embargo, el docente en esta horizontalidad mantiene la figura de la ley y su rol se establece como direccionador y guía frente al conocimiento, procurando que el estudiante asuma un rol provo-

cador desde su propio interés, y que se sirva de él para establecer una conversación reflexiva sobre los problemas que ha logrado escudriñar de su contexto. En este caso, el contexto debe ser modificado por el estudiante, apropiándose y sirviéndose de ello como algo útil en su formación.

En este sentido, Delors (1996) afirma:

El docente debe establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de “solista” a la de “acompañante”, convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas, pero manteniéndose muy firme en cuanto a los valores fundamentales que deben regir toda la vida.

Veamos un par de testimonios de los participantes con relación a esta perspectiva:

La relación del docente con el estudiante debe ser muy horizontal, ella exige mucha madurez de parte del estudiante y del profesor; exige un profesor bien formado, muy estructurado y dedicado; y exige un estudiante muy comprometido, muy adulto y honesto en el deseo de trabajar por el conocimiento (Docente 2).

Ahora lo interesante de la formación es que el profesor debe decir en qué circunstancias se hacen las cosas, no se la juega en soluciones sencillas para las cosas, forma para que cuando el estudiante tenga una situación crítica la confronte, pero a uno le enseñaron muy poco a enfrentar situaciones; el problema de la formación es que uno lee en los textos cómo seguir procedimientos y lo puede hacer muy bien, pero cuando se trata de la relación con el otro, lo primero es sentarse a conversar (Experto 3).

Conclusiones generales

El siguiente cuerpo de conclusiones se agrupa por categorías, bajo un horizonte múltiple para la formación integral. Sin embargo, este agregado teórico no cuenta como un todo, pues coexisten visiones que no se han puesto en diálogo explícito e interacción creativa dentro de las rutinas formativas del posgrado. Con todo, son el referente que esta comunidad académica tiene para posibilitar un salto de calidad en la necesaria reformulación de la propuesta formativa que lo orienta.



Acerca de las concepciones

Existen tres concepciones que, amparadas en diferentes lógicas discursivas, ofrecen una nueva realidad para la formación integral:

- *La perspectiva fenomenológica y existencial* como un todo dinámico crítico y dialéctico, que postula un aprender a ser en la cotidianidad como un sujeto que se hace, se piensa y se construye, de manera global y permanente en la sociedad.
- *La perspectiva sociológica materialista* ofrece una formación integral desde una postura material y dialéctica, en una relación dinámica entre el hombre y su mundo que genera un compromiso ético, crítico y creativo en procura de un cambio, una transformación.
- *La perspectiva psicológica interaccional* es un producto dialéctico, naciente de las interacciones conversacionales que se dan de manera permanente a través de procesos de socialización y sociabilidad y que adquieren significancia en el mundo de la cultura, valiéndose y sirviéndose de las situaciones cotidianas como algo positivo.

Una base común comparten las tres perspectivas: *la educación integral*, como aquel actuar en libertad que permite la autodeterminación de los sujetos, y como una forma de sacar afuera sus propias posibilidades frente al conocimiento, integrando y participando con su saber en la sociedad en unas condiciones de igualdad y derecho. *El abordaje de problemas*, como aquel accionar del sujeto por un conocimiento significativo frente a lo que a él le interesa, desafía, participa y apropia comprensivamente y que establece bajo condiciones de historicidad y diálogo. *La definición de un sujeto de acción*, que se establece desde las competencias frente al conocimiento verdadero y los juicios éticos, estéticos y políticos y que lo llevan a tener unas prácticas con sentido, valoradas socialmente por el nivel y el estado de su conciencia, su goce creativo en el uso de su propia libertad.

Las tres perspectivas encuentran diferencias en cuanto a los fines que persiguen y frente a la relación que establecen en el acto de formar, así: en la fenomenológica-existencialista, la relación consigo mismo, los otros y con las cosas, busca como fin la dignificación del ser humano, desde una praxis con sentido. En la materialista, en cambio, la formación está más cercana al concepto de una conciencia des-alienada, emancipada, que dinamiza el cambio por medio de una práctica social. Por último, en la psicológica interaccional, las relaciones buscan tener actos conversacionales que susciten la toma de decisiones, desde una práctica que los sujetos apropian circunstancialmente.

Acerca de la práctica

Se podría señalar, de manera general, que las prácticas educativas son las acciones concretas que se llevan a cabo para hacer posible la educación, y ocurren tanto en espacios institucionalizados como en los espacios cotidianos. Establecen, además, las relaciones de los sujetos en formación con su contexto. La educación como práctica social deberá ser de sujetos interesados, y estos intereses, sean implícitos o explícitos, estarán siempre presentes, ya que es una práctica autónoma e intencionada.

Las prácticas educativas son prácticas contextualizadas en la historicidad del sujeto, son prácticas históricas, entendida la historia como:

Ir y volver, con incertidumbre, plagada de inquietudes y de inacabamiento, como la historia sin fin de Michael Ende, una historia en la que la búsqueda va convirtiendo al sujeto en aquello que desea ser, sin dejar de buscar, porque si deja de buscar se mata a sí mismo en su proceso formativo, preguntándose constantemente qué es lo que busca con autonomía y capacidad reflexiva (Mejía, 2004).

En las tres perspectivas, las prácticas se orientan con fines diversos: en la fenomenológica existencial, movilizando argumentos teóricos y prácticos, contextualizándolos y problematizándolos; en la socio-



lógica materialista, la práctica, desde un conocimiento de lo simple a lo complejo, busca dar respuesta a las necesidades sociales desde el servicio en asocio con la docencia, la investigación y la gestión participada; y en la psicológica interaccional, la práctica, ligada a un horizonte conversacional, busca que, en un ceder y perder frente al conocimiento, la realidad sea comprendida e interpretada.

Acerca de los roles e interacciones

De acuerdo con las perspectivas planteadas, los roles e interacciones se definen bajo tres constantes: la problematización, el diálogo y un espacio múltiple que oscila entre los intereses institucionales, los situacionales y los particulares de los sujetos que se forman; y de esta manera redefinen los roles, las interacciones y el juego de intereses.

En la fenomenológica existencial, el docente asume un rol facilitador comunicando y problematizando el conocimiento. Mientras que el rol en el educando se asume frente a la propuesta del docente, de manera reflexiva, procurando definir una actuación social.

En la sociológica materialista, los roles se definen en un contexto problemático a partir de un diálogo y debate entre docentes, estudiantes, servicios y comunidad, siendo relevantes las necesidades del contexto.

En la psicológica interaccional, los roles se definen bajo una dinámica de diálogo horizontal, donde el rol del docente es direccionador, representante de un poder, de una autoridad. El estudiante, bajo esta perspectiva, es portador de un rol provocador, que bajo el influjo de su propio interés se moviliza con respecto a la problemática que se genera frente al conocimiento y la realidad.

Sugerencias

Es importante que cuando se perciba en los procesos formativos la emergencia de estos horizontes macrológicos, se experimenten si-

multáneamente cambios en las dinámicas curriculares, para ampliar sus marcos de referencia conceptual y modificar los microcurrículos, pues el reconocimiento de estas visiones y corrientes promueve un diálogo mayor y de paso posibilita un conocimiento más profundo, también entre las diferentes áreas del mismo.

Deben evitarse al máximo los falsos antagonismos entre estas expresiones, con base en señalamientos y disyuntivas erróneas; por ejemplo: la formación técnica no riñe con la formación integral. De igual manera, la formación humanística no riñe con la técnica, ni la humanista es la única responsable de la formación integral.

La formación no debe asumirse como un tabú, por eso su trabajo ha de ser abierto y decidido. Para mejorar esta situación se puede procurar un mayor tiempo para el diálogo propositivo, la discusión y la reflexión colectiva, partiendo para ello de situaciones problemáticas, producto de investigaciones o situaciones pertinentes para la disciplina, intentando que su abordaje se dé de forma multidisciplinaria y que provoque la movilización de intereses tanto de estudiantes como de docentes.

Se sugiere combatir dos extremos viciosos de los procesos educativos tradicionales: de un lado, la memorización como estrategia pedagógica, y del otro la falsa flexibilidad, dejando la carga cognitiva sólo al estudiante. Para esto debe procurarse una relación dialéctica, donde estudiantes y docentes compartan experiencias, conocimiento, creatividad y responsabilidades:

Nuestro contexto actual es que la salud es una mercancía; cada vez más la ortodoncia, específicamente, responde no a la salud sino a aspectos sociales de pinta y moda; los estudiantes caen en ese mercantilismo y se prestan para ese juego de dinero; deberían pensar, además del dinero, en su formación como investigadores, como escritores, como críticos, como seres reflexivos, como docentes, como actores de salud (Experto 2).



Referencias bibliográficas

- Alvarado, S. (1992). *El desarrollo humano: perspectivas de abordaje*. Bogotá, Cinde, Documentos Ocasionales N.º 11.
- Arango, A. (1990). *La enseñanza de la odontología*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999). *Formación integral, modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México, Unesco.
- De Tezanos, A. (2004). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá, Anthropos.
- Facultad de Odontología (1996). *Transformación curricular del posgrado de la Facultad de Odontología*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- _____ (2002). *Programas de especialidad clínica*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser, la educación del futuro*. México, Unesco.
- Flórez, R. (1995). *La enseñabilidad de las ciencias: un campo inexplorado*. Bogotá, McGraw-Hill.
- Freire, P. (1996). *La práctica de la pedagogía crítica*. México, Siglo XXI.
- _____ (2005a). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- _____ (2005b). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Fondo Editorial EAFIT.
- Gallego, R. y Pérez, R. (2004). *Aprendibilidad, enseñabilidad, educabilidad: una discusión*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ghiso, A. (2006). *La educación en la sociedad, lo pedagógico en el trabajo social*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- González, L. (2000). *Diccionario de filosofía*. Bogotá, Búho.
- Heller, A. (1970). *Lo cotidiano y la historia*. México, Paz y Tierra.

- Maritain, J. (1985). *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires, Club de Lectores.
- Marx, C. y Engels, F. (1977). *La ideología alemana*. São Paulo, Grijalbo.
- Mejía, M. (2004). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá, Aurora.
- Orozco, L. (2004). “La formación integral como base para definir estrategias de un pensamiento lúcido y pertinente”. *Revista Debates*. Medellín, N.º 32, pp. 34-43.
- Universidad de Antioquia (1995). *Políticas de posgrado*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Valera, O. (2000). *El debate teórico en torno a la pedagogía*. Bogotá, Magisterio.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer, el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona, Anthropos.
- _____ (2006). *El papel de la educación en el desarrollo de América Latina*. Medellín, Universidad EAFIT.