

Diseño curricular para la formación integral

*Marco Antonio Vallejo Ocampo**

*Grupo CHHES - BIOGÉNESIS,
Universidad de Antioquia*

Universidad y formación integral

Así como se ha vuelto moda hablar de formación integral, de igual manera se ha caído en la trivialidad y el lugar común. Esto justifica retomar planteamientos que nos ayuden a construir sentidos del concepto, con el fin de hacerlo más tangible, más aplicable, y más objetivable en un plan de acción académica. Algunas ideas sobre la universidad y su función social, tomadas de planteamientos hechos por el doctor Luis Enrique Orozco, en su conferencia “La formación integral y el mundo del trabajo”, en septiembre de 1996, durante el Seminario Internacional de Filosofía de la Educación, realizado en la Universidad de Antioquia, creo que pueden contribuir a este fin.

■ La universidad de hoy se ha definido básicamente por tres aspectos:

1. Ser ante todo **voluntad de verdad**, es decir, espacio donde se produce el conocimiento, donde la humanidad ejerce el derecho a la búsqueda de la verdad sin restricciones y donde autónomamente quien se dedica al conocimiento puede producir en libertad.
2. Ser **voluntad de formación humana**, es decir, espacio donde quien llega en calidad de estudiante tiene la posibilidad de recibir una impronta en su carácter y en su personalidad, en su manera de ver la vida, en la manera de entenderse a sí mismo y de tematizar la ciencia como creación individual y colectiva.
3. Ser **voluntad de servicio**, pues de alguna forma la universidad ha sido funcional a la sociedad global.

La manera de conjugar estos tres aspectos genera diferentes estilos de universidad tradicional, como la alemana -científica-, la inglesa -humana- y la francesa -napoleónica- entre otras.

■ **Estos estilos de Universidad tradicional hicieron crisis** a partir de 1945 aproximadamente, después de la segunda guerra mundial. Según algunos expertos, esta crisis se mantiene y por esto es necesario redefinir las funciones sustantivas, para cambiarlas o para reconceptualizarlas, de acuerdo con el contexto que hoy por hoy exige una universidad que no se defina en el marco de la retórica tradicional, en el cual a todas las universidades les interesa empujar las fronteras del conocimiento, formar al hombre y servir a la sociedad, sino que esa intencionalidad de la universidad se pueda traducir en un lenguaje que permita la formulación de misión, propósitos, objetivos y metas institucionales mensurables en el futuro inmediato.

De 1945 hasta 1980, la Universidad trabajó paulatinamente, quizá sin proponérselo, más en la perspectiva de la dinámica de las profesiones que en la de las disciplinas; esto es, una universidad profesionalizante, que concede mayor importancia al mercado del trabajo y que en cierta forma se contenta con formar buenos profesionales, “listos para usar”, no deja tiempo para el pensar crítico, para incidir en el carácter y en la personalidad de los educandos, y deja con intencionalidad a la vida y a otras condiciones de la existencia humana el desarrollo de hábitos reflexivos, mentalidad crítica, capacidad creativa y actitud ética para emitir juicios acerca de la sociedad en que viven.

La formación integral tiene que ver con la socialización de la persona, con la capacidad de apropiarse su mundo de manera reflexiva, con el crecimiento personal y por lo tanto con el aumento de la autonomía, con el mayor o menor grado de libertad para obrar en la vida, con la posibilidad de acceder a la mayoría de edad kantiana en el uso de la razón crítica, en lo político y en lo moral; con

la capacidad de asumir valores y su propia vida. Sin personas mayores de edad, formadas integralmente, es difícil constituir una ética, y sobre todo una ética civil que propenda por una sociedad democrática, abierta, reflexiva, en la que se obre por razones intersubjetivamente cambiables con base en argumentos.

- **La base para el logro de la formación integral debe hallarse plasmada en el currículo**, pero si entendemos éste como el conjunto de experiencias que se consideran mediación necesaria en la formación de una persona. En este sentido, la responsabilidad es compartida por todos, desde el rector hasta el portero, considerando a todos los actores en todos los escenarios, puesto que ellos configuran no sólo el currículo formal sino también el denominado currículo oculto. La formación integral, entonces, tiene que ver con el currículo como con el plan de estudios; con la posibilidad que tiene la universidad de mejorar los niveles de socialización y no con el aumento en el número de cursos de humanidades, pues aunque en éstos aparecen tratadas de manera explícita y sistemática algunas de las dimensiones humanas, las otras disciplinas están perfilando una manera de apreciar la profesión, un arquetipo mental de comportamiento y una visión profesional que implican no solo una mirada sobre el mundo, sino también una toma de posesión del mismo. Si este enfoque logra trascender la mirada enfocada solamente sobre el campo profesional, introduciendo las preguntas sobre su significación cultural, su impacto social, su sentido ético, entonces, convertiríamos, valga el ejemplo, un curso de historia de la tecnología de una facultad de ingeniería, en un curso que de alguna manera estaría respondiendo a las expectativas sociales, no sólo en lo atinente al conocimiento técnico, sino también al humanístico y por lo tanto apuntaría hacia la integralidad.

A la formación integral la interfieren la desarticulación de las instituciones con un sistema educativo, los equívocos en los roles asignados o asumidos por los educandos y los educadores, la tradicional incapacidad de reconocer la ignorancia, como lo plantea K. Popper, el concepto de autoridad que regula la actividad del profesor y, muchas veces, las conscientes o inconscientes formas sutiles de incidir sobre el otro.

La preocupación por cómo lograr la formación integral en los profesionales e investigadores que requiere el país en sus condiciones actuales, es motivo suficiente para promover en la universidad la revisión o la elaboración de currículos e insistir en la necesidad de formar pedagógicamente a los profesores universitarios, pues la formación integral, en definitiva, es más un asunto de opción ética y de enfoque pedagógico que de enfoque científico-técnico.

El currículo para la formación integral no puede dejar de considerar las condiciones reales del país ni aislarlas del contexto internacional vigente, por lo cual deberá fundamentarse en las nuevas concepciones de la educación y del desarrollo humano y social, y en las relaciones entre los avances de las disciplinas y los de la ciencia, la tecnología, el ejercicio profesional y el desarrollo humano.

Formación Integral y Currículo

El diseño del currículo requiere, en el seno de la comunidad y con la comunidad, un proceso exhaustivo de análisis crítico y de síntesis creativa y responsable con visión sistémica; sólo de esta manera se pueden estructurar programas académicos formales y no formales que logren no sólo investigadores y profesionales o tecnólogos en distintas disciplinas, sino que, además, consigan configurar ese perfil al que la comunidad aspira. Este proceso requiere, entre otras cosas:

- Indagación sobre el contexto social, el estado de la disciplina y su relación con el contexto.
- Consideraciones teóricas y multidisciplinarias acerca de la cultura, el proceso educativo y el diseño curricular.
- Planeación y evaluación permanente de los procesos de diseño curricular en sí y de sus planes de estudio resultantes.

La educación como “proceso de formación integral” en todos sus niveles, y muy especialmente en el nivel superior por su carácter de nivel terminal en la educación formal, deberá dar cuenta de

todos los componentes del proceso y también sus funciones y relaciones. Esto exige que los diseñadores del currículo hagan propia y común una visión clara sobre:

- Los sujetos en formación.
- La disciplina o campo disciplinario y su incidencia en el desarrollo de la sociedad.
- Los sujetos que imparten esa formación.
- Las funciones específicas y las relaciones entre los educandos y los educadores.
- Los contextos de los sujetos y de las disciplinas.
- Los distintos procesos realizados por los sujetos para impartir o para lograr la formación deseada.

Diseñar un currículo para la formación integral requiere una concepción del hombre ajustada al actual sistema de pensamiento complejo, que lo identifica como un ser antropobiopsicosocial. Para ésto, el proceso educativo procurará, de modo holístico, el desarrollo del educando en:

- lo antropológico, lo axiológico, lo formativo, lo ético y lo estético.
- lo biológico, lo psicológico, lo social, lo cognitivo y lo estético-comunicativo.
- la construcción de estructuras de conocimiento ontológico (saber en sí), epistemológico (saber para), y metodológico (saber cómo aplicar el saber).
- la capacidad para transformar el contexto, en sus aspectos sociales y ecosistémicos.

En síntesis, se debe favorecer la formación del educando en las dimensiones de: el ser, el saber, el saber hacer, el sentir y el expresar.

La formación integral exige que los educadores diseñen nuevas estrategias y métodos que modifiquen las estructuras curriculares, los modelos pedagógicos, los procedimientos didácticos, las formas de evaluación, los tipos de investigación y los modelos administrativos de lo académico.

Para cubrir al máximo las distintas dimensiones de formación del ser, es necesario diseñar currículos con componentes y funciones específicas para cada nivel educativo y con claras relaciones articuladoras entre los niveles.

En el proceso de diseño curricular hay que considerar los distintos niveles e interrelaciones del proceso educativo y comprenderlos desde diversos campos teóricos, por lo cual es recomendable la participación de profesionales provenientes de diferentes disciplinas, con el fin de determinar aspectos como modelos pedagógicos y aplicaciones didácticas que incidan en el cambio de un modelo instruccional por un modelo de formación integral.

El contexto cultural es el punto de partida y el marco de todo el proceso de diseño curricular. La importancia de lo cultural es de tal magnitud que el currículo ha sido explicado como el resultado del proceso de selección y organización de la cultura para su enseñabilidad.

Al hacer el análisis de contexto, se debe caracterizar la cultura en sus componentes generales y en los factores que la particularizan en el tiempo y en el espacio, y en la sociedad para la cual se diseña el currículo. Tener en cuenta sobre todo la dinámica producida en la sociedad por los vertiginosos avances científicos y tecnológicos que cambian las prácticas sociales, la conciencia de los individuos y, por ende, la cultura, entendida como manera del hombre habitar el mundo. El individuo, además de ser producto, es también productor de esa cultura, en la cual nada permanece inmutable. Los educadores estamos, entonces, ante la responsabilidad de formar hombres para dinamizar su grupo social.

Diseño curricular en la universidad

El proceso debe partir de una clara visión de la institución como unidad sistémica, en la cual sus componentes funcionan con coherencia en sí mismos y con el sistema total. Esto significa que un componente es un todo articulado en sí y articulador de otros componentes. Cada parte o

componente tiene su estructura y autonomía relativas y tomará de componentes de niveles superiores los criterios y factores que debe desarrollar en el currículo de un programa académico.

El primer componente estructurante de lo académico en la institución está constituido por los marcos conceptuales definidos en los estatutos y reglamentaciones. El segundo, lo constituye el proyecto educativo institucional, PEI.

El tercer componente estructurante de lo académico en la institución lo constituyen los comités de programa y de currículo de cada dependencia, que de acuerdo con resultados de procesos de autoevaluación, acreditación, revisión curricular u otros mecanismos, recogen planteamientos críticos hechos por estamentos y gremios, egresados y estudiantes, sobre el programa y el desarrollo de la disciplina.

En consonancia con los principios de la universidad y los de su dependencia, los comités determinan por consenso los principios para la definición de la visión, la misión, los propósitos, los objetivos y las metas del programa académico para el cual se diseña el currículo.

Mientras en los dos primeros componentes estructurantes de lo académico, constituidos por el Consejo Superior y principalmente por los Consejos Académico y de Facultad, Escuela o Instituto, se establecen los criterios académicos generales, en el tercero, los comités de carrera y de currículo construyen propuestas de programas académicos; es aquí donde se requiere un alto grado de participación del profesorado.

De acuerdo con las tendencias actuales de la disciplina y del contexto sociocultural en el que debe actuar el profesional, los profesores propondrán la visión y la misión del programa, el enfoque disciplinario y los perfiles humanos, vocacionales y profesionales del futuro egresado. Se requiere, entonces, considerar el estado del desarrollo de la disciplina y el contexto del ejercicio profesional, y definir, de acuerdo con las necesidades sociales, el énfasis profesionalizante o científico - investigativo del programa.

El consenso logrado en relación con los anteriores aspectos deberá producir una dinámica generadora de programas de investigación, docencia y extensión, como materializaciones de metas que concretan los objetivos académicos de corto, mediano o largo plazo, según los propósitos institucionales reflejados en la visión y la misión de la disciplina y la profesión.

Para lograr metas institucionales se diseña un programa académico de investigación, docencia o extensión. Este proceso, que parte de un análisis de contexto, configura el macrodiseño curricular.

El análisis de contexto comprende la reflexión crítica sobre la disciplina objeto del programa y sobre concepciones del hombre, la sociedad, el desarrollo, la cultura, la educación, el conocimiento, los procesos de conocimiento, la función social de las ciencias y las disciplinas, la investigación, la pedagogía, la didáctica, las profesiones, los marcos sociales y legales de las profesiones, las fortalezas y las debilidades institucionales, las oportunidades y amenazas, las necesidades de formación, el futuro esperado y otros aspectos que se consideren pertinentes.

Para llegar a una síntesis de resultados de la reflexión sobre el contexto, los comités pueden poner a consideración de los profesores pautas para hacer la reflexión diagnóstica y crítica, y organizarla al rededor de aspectos concretos relacionados con la disciplina o campo disciplinario, el perfil del hombre y del profesional, los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas, y las características de los contextos socioculturales que enmarcan al programa. También serán objeto de consideración las tendencias que en la actualidad determinan los factores diagnosticados, con el fin de hacer una evaluación apreciativa y unas posibles proyecciones según el futuro deseado.

Los resultados del diagnóstico anterior dan bases a los comités para formular de modo provisional unos propósitos de formación para cumplir en el programa. Estos propósitos se analizan, se reformulan, se jerarquizan y se complementan con la participación de los profesores, organizados en grupos de afinidad disciplinaria. Luego, los comités sistematizan el trabajo de los grupos de profesores y formulan los propósitos de formación que se asignarán al programa.

Una sistematización de los propósitos de formación produce la base para el diseño de las estructuras de conocimiento y de formación, y para la determinación de áreas básica, profesional, de profundización, de instrumentalización o de aplicación, entre otras, cuando el currículo se quiere centrar en la necesidad de profesionalización; si se quiere centrar más en la disciplina que en la profesionalización, se pueden definir áreas en función de la disciplina en sí o de campos multidisciplinarios o interdisciplinarios; si con el currículo se quiere formar profesionales para la solución de problemas del contexto, entonces se pueden definir problemas, proyectos o núcleos temáticos.

Una vez definida la estructura global se ha logrado el diseño del macrocurrículo, y se empieza a planear el diseño del microcurrículo, que se configura con la determinación de propósitos para cada área, campo, problema o núcleo de formación; luego, los propósitos se concretan en objetivos, y éstos se traducen en metas de formación que se desarrollan en asignaturas o grupos de asignaturas, en módulos o unidades problemáticas. De este manera, resultan las asignaturas que en conjunto van a integrar el pènsun.

Llegando por esta vía al diseño de las asignaturas, posiblemente resulten novedosas, multidisciplinarias o interdisciplinarias, innovadoras de las rutinas de los profesores, pues podrían requerir la participación de equipos de profesores y de auxiliares, con funciones y relaciones sistémicas. Como consecuencia, se podrían modificar no sólo las concepciones dominantes de asignatura y de curso, sino también las relaciones profesor-alumno, y la intervención de los profesores en las asignaturas y los cursos. Es posible que así se genere la anhelada comunidad académica como vía propicia para llegar a la interdisciplinariedad, y al cambio de las estructuras y modelos de la administración académica.

En suma, el proceso de diseño en la universidad debe tender a lograr el logro de currículos que sustenten programas académicos cada vez más articulantes de la educación con la cultura; de modo que la educación logre convertirse en 'la mejor herramienta de la que dispone una sociedad que se apresta a refundar su ordenamiento institucional y social y entiende que esta tarea es, ante todo, una tarea cultural. (Restrepo G. Beatríz. Cultura y educación. Literario dominical El Colombiano, p. 6, julio 15 de 2001.

Resumen esquemático del proceso de diseño curricular

Macrocurrículo

1. Análisis de contexto. Su incidencia en el programa

1.1 Marco general de regulación académica institucional. Buscar la apropiación del sentido de las directrices académicas planteadas en:

1.1.1 Nivel de dirección académica central:

Visión y misión expresadas en el Estatuto General de la Universidad y sus relaciones con los propósitos del Sistema Universitario Estatal, SUE; plan actual de desarrollo de la Universidad y observaciones recogidas en los procesos de autoevaluación y acreditación institucionales.

1.1.2 Nivel de dirección académica de la facultad, escuela o instituto:

Plan actualizado de desarrollo; Proyecto Educativo Institucional -PEI-; visión y misión correlacionadas con las de la Universidad; propósitos, objetivos y metas, y los programas de investigación, docencia y extensión que los desarrollan.

1.2 Marco académico institucional de la disciplina:

Consideración de la historia del desarrollo de la disciplina en la institución y formulación de las metas específicas que la dependencia quiere cumplir en investigación, docencia y extensión, con el programa que se diseña.

1.3 Contexto socioacadémico y necesidades de formación: Determinación de las concepciones de hombre, sociedad, desarrollo, cultura, conocimiento, investigación, educación y pedagogía, que servirán de base al programa; visión de la disciplina y la profesión en los campos nacional e internacional; misión de la disciplina en correspondencia con la misión de la dependencia y las necesidades de formación del país o de la región; perfil humano, vocacional y profesional que se quiere lograr; necesidades de formación y futuro esperado, de acuerdo con las posibilidades institucionales.

2. Determinación de áreas y formulación de propósitos de formación.

De acuerdo con el perfil definido para el egresado del programa, se formulan los propósitos de formación, tanto en los aspectos teóricos como en los metodológicos, para el desarrollo del ser y del saber, del saber hacer y del sentir y expresar.

Los propósitos de formación se formulan como aspectos que desde distintas disciplinas deben conocerse y aplicarse para lograr el perfil profesional propuesto.

La sistematización de los propósitos de formación es el fundamento para la determinación de las áreas o los núcleos temáticos o problemáticos de formación, dentro de las cuales los propósitos se reorganizan para lograr los objetivos de formación de cada área o núcleo.

Para lograr los objetivos propuestos dentro de las áreas o núcleos de formación, se agrupan propósitos de formación posibles de lograr con el diseño de asignatura.

Las áreas o núcleos temáticos y problemáticos con sus objetivos y propósitos de formación, formulados desde y para las distintas disciplinas que confluyen en el programa, conforman las estructuras globales de conocimiento y formación.

Microcurrículo

Esta etapa del diseño tiene como fin la estructuración del plan de estudios y su proceso se inicia con el estudio de las estructuras globales de conocimiento y formación del programa. Los pasos generales se pueden sintetizar en los siguientes:

1. Agrupar jerárquicamente los propósitos de formación en cada área o núcleo de formación.
2. Determinar los contenidos disciplinarios e interdisciplinarios, necesarios para lograr uno o varios propósitos de formación. Este proceso aproxima a la definición de asignaturas.
3. Diseñar asignaturas como unidades de formación que especifiquen propósitos, objetivos, metas, contenidos, metodología y evaluación.
4. Precisar el diseño de cada asignatura de acuerdo con factores como créditos o unidades de labor académica, anualización, semestralización o trimestralización del programa.
5. Definir la secuencia de las asignaturas en consonancia con secuencias en el tiempo y en los temas, estableciendo relaciones de prerrequisito, requisito y correquisito.

Lograr de esta manera la estructura del microcurrículo, posibilita a las asignaturas, como unidades básicas del programa, tener coherencia, identidad y pertinencia; no sólo en relación con el nivel inmediato de articulación, sino también con la totalidad del pensul.

