



ISSN: 2448 - 6574

La educación integral: principio pedagógico del currículum en la escolaridad básica, ¿y en la formación del profesorado?

Cirila Cervera Delgado
Mireya Martí Reyes
Marcos Jacobo Estrada Ruiz
cirycervera@yahoo.com.mx

RESUMEN

Dedicamos esta ponencia a la educación integral de los alumnos (estudiantes, educandos), como el ideal que ha estado presente en el discurso de la política educativa y de la teoría pedagógica, y que se ha mantenido por encima de los cambios que ha experimentado la educación en México a través de los diversos modelos curriculares que identificamos particularmente en tres momentos: la Tecnología Educativa, el Constructivismo y Aprendizaje Significativo y los Enfoques Basados en Competencias. Estos modelos los discutimos en el entorno de la educación básica -usando el nombre actual- y los ponemos en tensión con la formación del profesorado en las Escuelas Normales, pues establecemos que las reformas en educación básica (en el discurso, al menos) adelantan y superan a las reformas que se dan en las instituciones formadoras de docentes.

De esa manera, la ponencia se conforma por un muy breve apartado preparatorio de la declaración a nivel constitucional de que la educación en México sería integral (Segunda reforma al Artículo 3º, en 1946). A éste le sigue la descripción del Modelo Curricular de la Tecnología Educativa, que se dio en nuestro país a partir de 1972-1974 y hasta 1992-1993; este periodo se identifica en la actual educación secundaria como Resoluciones de Chetumal. El tercer apartado se concentra en el Modelo Constructivista y de Aprendizaje Significativo, como resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), vigente de 1992-1993 hasta la llegada de los Enfoques Basados en Competencias, Modelo al que dedicamos el cuarto apartado.

Las conclusiones de este ejercicio reflexivo nos conducen a afirmar que los modelos educativos llegan tarde a las instituciones en donde se forma el profesorado de educación básica, y, por añadidura y sin mayor conciencia curricular, estos modelos *se aplican* pie juntillas, dando por hecho que cada cambio que llega a las escuelas es la panacea que la educación esperaba: la formación integral de las personas.



ISSN: 2448 - 6574

Palabras clave: Modelos curriculares, Educación integral, Política educativa, Formación docente, Reformas curriculares.

I. PLANTEAMIENTO

En las últimas décadas (a partir de 1972-1974), la educación en México ha transitado por los modelos curriculares de la Tecnología Educativa, el Constructivismo y Aprendizaje significativo y los Enfoques Basados en Competencias. En todos ellos pervive un principio común: la aspiración de formar integralmente a los educandos con la mediación pedagógica de los profesores. Justamente en ese punto centramos nuestro objetivo: hacer una revisión de las políticas de formación de docentes y las vivencias áulicas, acercándonos a una propuesta que parte del profesor-persona para el éxito del profesor-educador en la formación integral de las y los estudiantes, en los contextos complejos, pero específicos, de su hacer didáctico-educativo y bajo el transcurso de los diferentes modelos curriculares.

En este trabajo, de carácter teórico documental, hacemos un recorrido a lo largo de la política educativa en general, deteniéndonos en dos núcleos: el principio de la formación integral -*desideratum* pedagógico- y la formación de docentes en las Escuelas Normales, con el propósito de establecer cómo es necesaria una mínima congruencia entre la orientación de la formación de profesores, con las características de educación -integral- de las y los estudiantes.

A. México 1917-1940: del postulado de la educación integral a la unidad en los planes de estudio

A partir de 1910, la República Mexicana se vio envuelta en una guerra intestina, cuyos objetivos eran acabar con la dictadura de Porfirio Díaz y, a la vez, reivindicar ciertas garantías individuales, entre las que figuraba la educación. Esta aspiración se cristalizó en 1946, en la segunda reforma al Artículo 3º Constitucional de 1917, y que a la letra dice: “La educación que imparta el Estado -Federación, Estados, Municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano [...]” (DOF, 30 de diciembre de 1946). La pretensión del presidente Manuel Ávila Camacho, era restañar las divisiones que habría causado la educación socialista del gobierno de Lázaro Cárdenas, por lo que hizo suya la gran tarea de terminar con las posturas ideológicas radicales, proponiendo una política de “Unidad Nacional”. De esa manera, destacó la unificación de los planes de estudio para la formación



ISSN: 2448 - 6574

de los profesores; y, no obstante su empeño, pasarían al menos dos décadas para que ese propósito empezara a concretarse en la educación primaria, con la edición de los libros de texto gratuitos para toda la República.

B. México moderno 1946-1972: el modelo curricular en el umbral de la Tecnología Educativa

Un hito en la política educativa lo marcó la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), con el impulso del entonces Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, quien además ideó el Plan de Once Años, un serio proyecto de planificación educativa que rebasaba los bordes del sexenio y aspiraba a la formación de una nación moderna. Esa época es recordada no sólo porque durante ella se editaron los primeros libros de educación primaria para los alumnos de todo el país, sino también por la conformación del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), agrupación que tomaba las decisiones que habrían de regir en la materia en toda la República, incluyendo la correspondiente a la formación de docentes. Es decir que, por primera vez, había un eje común para la educación primaria, y, por tanto, para la formación de los maestros que atendían este nivel. Entonces, destacaron en los estudios de los normalistas las materias de didáctica y psicotécnica: para enseñar a leer y escribir, pero también para *hacer útiles* a los niños a través del aprendizaje de labores para la casa y el campo: igual a tejer y a bordar que a utilizar el arado en el cultivo de la tierra, sólo por citar un ejemplo.

Apenas el país estaba asimilando la propuesta de los libros de texto gratuitos, ampliamente conocidos como los libros de la Patria, cuando hizo su irrupción el enfoque de la Tecnología Educativa (Díaz-Barriga, 1985), fundamentada en una sociología estructural-funcionalista, una psicología conductista y una filosofía positivista; en secundaria (a la sazón, educación media) se tradujo en las Resoluciones de Chetumal (SEP, 1974). Este enfoque tiene una racionalidad técnico-burocrática y descansa en el dogma de que cualquier problema de la educación es de carácter técnico (ignora los aspectos político-educativos). Por tanto, las escuelas normales enfatizaron su papel de formar buenos enseñantes que dominaran las técnicas de enseñanza y que aplicaran en el aula de manera puntual las indicaciones que *los expertos* del curriculum habían diseñado para que ellos. Aún ahora, no son pocos los profesores cuya conciencia curricular les dicta que esa época, si no fue la mejor, sí era “buena”, sin darse cuenta del menoscabo que se hizo de su capacidad creativa en el quehacer



ISSN: 2448 - 6574

álulo; tanto así fue el sometimiento de los docentes al currículum abiertamente prescrito y ajeno a su intervención.

Durante la aplicación de la Tecnología Educativa, el discurso pedagógico se centraba en la educación integral de los alumnos, destacando la frase famosa de “desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y creativo”. Sin embargo, con un currículum cerrado, no se pasó del nivel discursivo, por varias razones, entre las que subrayamos las siguientes:

- a) Es una contradicción pretender la educación integral del educando cuando los profesores no tenían mayores opciones para ejercer el propio: ejecutores de un currículum formulado por expertos distantes de las prácticas docentes y con contenidos y actividades de enseñanza y materiales de apoyo determinados de antemano.
- b) Es una contradicción aspirar al desarrollo del pensamiento reflexivo cuando los profesores no tenían que pensar (sólo aplicar), porque los *expertos* ya habían decidido qué, cómo, cuándo, con qué y para qué enseñar.
- c) Es una paradoja desear el desarrollo del pensamiento creativo cuando, más que una descripción del hacer docente, se trata de un mandato que los docentes debían acatar tal cual; si no, el fracaso se atribuía a su poca capacidad de seguir las instrucciones.

Autores versados juzgan que la Tecnología Educativa dejó la sana costumbre de planear una clase, sin embargo, la propuesta no quedaba en ese nivel, sino que los libros para el maestro indicaban (prescribían) el quehacer docente. Es decir, la planeación no era una guía, sino un cartabón que debían seguir sin preguntar, problematizar, reflexionar ni proponer. En este contexto, es fácil concluir que lejos se estuvo de propiciar el desarrollo de un pensamiento autónomo en profesores y estudiantes; y sin autonomía estamos frente a un alumno controlado, de manera sutil e inconsciente, si se quiere, pero sojuzgado al fin. Sin libertad no se puede ser, mucho menos, personas integrales.

Veinte años después, la Tecnología Educativa cedió su lugar al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). El Acuerdo se firmó en mayo de 1992 y entró en vigor al año siguiente en la educación básica, tardando hasta siete años más para que se empezara a concretar en las escuelas normales, las cuales, a partir de un decreto del presidente Miguel de la Madrid (1982-1988), adquirieron el rango de instituciones de educación superior. El enfoque psicopedagógico que propuso el ANMEB descansó en el



ISSN: 2448 - 6574

Constructivismo y Aprendizaje Significativo, retomando la premisa de formar en la vida para la vida, de manera integral. La pregunta, a estas alturas obvia, era cómo formar integralmente a los educandos, cuando en las normales se asistía tarde a la cita con el Acuerdo (Zorrilla, 2002).

En primaria y secundaria, el nuevo modelo empezó a aplicarse mediante la propuesta de contenidos ajustados, mientras las escuelas normales trataban de completar la formación de sus próximos egresados (que hasta entonces presumían de un enfoque crítico-hermenéutico) en el marco del ANMEB. Los planes de estudio de las licenciaturas en las normales se fundamentaron, por principio, en una tradición hermenéutica y crítica, no descriptiva, sino interpretativa; no reiterativa, sino transformadora. Para ello, los laboratorios de docencia, las metodologías de investigación de la práctica docente, el fundamento social, psicológico y pedagógico, que formaron parte del plan de estudios de ese 1984, a la vuelta de poco más de diez años volvía a trocarse: se prefirió a un profesor que supiera enseñar bajo un listado de instrucciones y contenidos, que muy poco espacio dejaba a la formación integral.

En consecuencia, el acierto de las normales de formar licenciados con una orientación crítico-hermenéutica quedó muy pronto en la historia, para regresar al enfoque técnico. Los nombres de las materias del nuevo Plan de Estudios, dieron cuenta de ello: “Matemáticas y su enseñanza”, “Español y su enseñanza”, “Historia y su enseñanza”, etc. Se impuso la idea de un profesor que aplicara técnicas exitosas de enseñanza, propuestas de expertos, pero alejados del aula; un enfoque que descansaba en el accionar del instructor, a quien sigue el alumno. En síntesis, por más que se dijera lo contrario, el enfoque seguía siendo paidocéntrico.

C. México hoy: del AMNEB a las Competencias

A finales de la década de los noventa, aparecieron en el campo educativo los enfoques basados en competencias, siendo recibido en dos escenarios antagónicos: por un lado, los convencidos de adaptarse a la nueva moda en el terreno educacional y, por el otro, los críticos del término y del concepto de competencias. Es probable que ahora los dos extremos ya no lo sean tanto, pero lo que nos debe significar una tarea pendiente para quienes defendemos una educación integral, es la forma en la cual se sigue tratando el tema en la formación de docentes, y por supuesto, en la educación básica. Nuestro punto de análisis se basa en una



ISSN: 2448 - 6574

premisa fundamental: así como es importante el desarrollo del aspecto técnico, lo es (en primer lugar), el desarrollo de la persona; sólo de esta manera se puede hablar de educación.

Ángel Díaz-Barriga (2006) expuso el debate sobre el término y el concepto de competencias, como después lo retomó en una aguda compilación José Gimeno Sacristán (2009), que bien valdría recordarlos cada vez que abordamos el tema como parte de las conversaciones casi cotidianas entre los profesores y profesionales de la educación, pero sobre todo, con la responsabilidad que tenemos cuando se trata de la formación de los docentes; esto es, en las aulas que son espacios de discusión, análisis y reflexión no únicamente frente a las prácticas de enseñar, sino en torno a las teorías que encauzan la vital misión de educar, como es el enfoque que nos ocupa ahora.

Desarrollo de competencias en los docentes: ¿tarea compleja o imposible?

Como mostraremos adelante, Perrenoud (2007) ha especificado las competencias exclusivamente docentes, por lo que la discusión no la centraremos en ello, acaso en las deudas que tiene la agenda en la formación inicial y continua de los profesionales de la educación. Si la formación en “competencias” es importante para cualquier licenciatura, lo que toca a los profesores, según el significado que atribuimos a esta actividad, debe ser un ámbito no solamente de práctica, sino de análisis y reflexión; un discurso y un modelo de vida de los profesores para los educandos.

No estamos afirmando que las competencias que tienen los profesores las deben poseer los alumnos: las competencias no se transmiten, se desarrollan. Pero, como prevalece en la tradición pedagógica, el maestro es modelo y uno de los medios más efectivos en la educación. Por tanto, una primera tarea de análisis debería pensarse en torno a esas competencias básicas de los profesores: sabe comunicarse en forma oral y escrita, maneja las tecnologías de la comunicación y la información, convive armónicamente en la diversidad, posee valores humanos, etc.

Sin embargo, como hemos podido constatar, una vez más, la preocupación parece centrarse en cómo planear por competencias, cómo enseñar por competencias y cómo evaluar las competencias; por tanto, la preocupación y ocupación del enfoque está en la técnica, en el cómo (saber hacer); lamentablemente no en el qué ni en el para qué, que tienen implicaciones teleológicas, axiológicas y subjetivas. Ahora se ha llegado al extremo de que los profesores



ISSN: 2448 - 6574

están más dedicados a dar cuentas mediante su evaluación que a educar, propiamente dicho, en el marco de la reforma al Artículo 3º Constitucional (2013) y las subsecuentes leyes secundarias, entre las que predomina la del Servicio Profesional Docente.

Competencias docentes: una propuesta inicial para su identificación operacional

A la par que se iba haciendo esencial no solo el concepto, sino también la práctica, del enfoque centrado en el aprendizaje de los alumnos (y no en la enseñanza del maestro), el educador ocupó una significativa parte del discurso teórico, muy atractivo: que si es facilitador, coordinador, guía; lo cierto es que muy poco se le ha reconocido. No hay una verdadera reivindicación del profesor porque se le sigue viendo como técnico de la enseñanza y usuario (aplicador) de las teorías que *otros han pensado para él*.

Las competencias docentes responden tanto a aspectos técnicos (planear, diseñar, evaluar), sociales (comunicación, actuación, compromiso con la sociedad), como aspectos personales (deberes y dilemas éticos, compromiso con la formación continua). Es tiempo de que pasemos a ocuparnos de las competencias formativas: la ética, la paz y la ciudadanía; aquellas que rebasan el límite técnico del saber hacer para contemplar el saber ser, el saber estar y el saber pensar, o lo que es igual: enseñar a aprender a vivir como personas integrales.

“Saber estar”, la competencia compleja del ser personas

Saber estar se refiere a la competencia del *saber vivir*. La primera pregunta para los profesores es: ¿se puede enseñar a vivir, entonces? La respuesta es sí, y los educadores somos los primeros modelos en esta enseñanza de vida. *Saber vivir* y *saber estar* conllevan hablar de competencias cognoscitivas e instrumentales, pero, sobre todo, profundamente humanas, más que personales o sociales: significa hablar de hacer, de pensar, de ser y de sentir. Sin embargo, aceptamos que el saber instrumental no únicamente es necesario, sino que es parte de la dimensión ética del profesor, sólo que no es suficiente para enseñar a vivir o saber estar en el mundo. Así, coincidimos con García y Puig en que enseñar a vivir es la competencia más trascendente de los educadores:



ISSN: 2448 - 6574

Enseñar a vivir no sólo transmite un <<saber hacer>>, sino también estimación y pasión por ese <<saber hacer>>. No se aprende a vivir sin sentir como propio e importante el dominio de capacidades y de virtudes morales. Pese a la importancia que tiene el dominio de estas disposiciones, el simple dominio instrumental no agota ni da respuesta a la esencia del aprender a vivir (2007, pp. 19-20)

De esta manera, estamos convencidos de que *saber estar* es una competencia compleja que engloba a todas las demás, porque implica:

1. Reconocer un lugar en específico y, por tanto, actuar según esa circunstancia. Se refiere a partir desde la geografía, la ciencia de los espacios, el respeto de los derechos ajenos y de los propios, la vida en comunidad: Con esta competencia referimos la multidisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad. Un profesor sabe que está en su centro de trabajo, y despliega actitudes profesionales y personales atinentes a ese lugar, con los seres históricos y actuantes con quienes educa.
2. Saberse de un tiempo y ser consecuente con ello. El profesor sabe que su centro de trabajo y la comunidad son producto de un contexto histórico y presente que reconoce y transforma para un mejor futuro.
3. Reconocer el hacer profesional. El profesor se asume como intelectual de la educación: no se repite, sino que se recrea; no asume, sino que cuestiona; no presencia, sino que transforma sus prácticas. Sabe que a través del diálogo sucede la verdadera educación, por tanto, no impone, sino que negocia los significados del aprendizaje. Sabe que su tarea es plenamente humana, por tanto, la asume con la pasión pedagógica que hace posible la transformación propia, de los educandos y del contexto.
4. Reconocerse como ser. El profesor parte de ser persona, con todo lo que lo anterior significa: un ser que piensa, siente, actúa. Un ser complejo que está en constante transformación mediante sus confusiones y contradicciones, con la superación de su *ser persona* y de su *hacer profesional*.
5. Aprender a aprender y a desaprender: a superarse a sí mismo, a negarse para ser cada día un ser nuevo. El profesor tiene que ser atrevido y creativo, capaz de provocar y aceptar rupturas, nuevas mezclas, nuevas combinaciones, nuevos resultados.

Ahora que el Modelo Educativo 2016 y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria (SEP, 2016) ponen el acento en las competencias sociopersonales y afectivas, es propicio



ISSN: 2448 - 6574

recuperar el concepto y el sentido de la educación integral de las y los estudiantes. Al menos hace quince años se hubiera hecho, pero bueno, es hora de ver la formación inicial de profesores con esta lupa... mientras otra tendencia no nos alcance.

II. A MANERA DE CONCLUSIONES

Las reformas curriculares en la historia reciente de México mantienen el principio de la educación integral, quizás tomado desde el mandato constitucional. La rápida revisión que hicimos de los modelos de la Tecnología Educativa, el Constructivismo y Aprendizaje significativo y los Enfoques Basados en Competencias denotan un discurso coherente con este ideal, pero notamos una tensión con el profesorado, formado con otros enfoques o a destiempo. Y es que los planes de estudio en las Escuelas Normales llegan tarde a la cita con las teorías o encuentran una traducción diferente y hasta distorsionada en las realidades cotidianas áulicas. Mientras se les pide formar alumnos con un pensamiento crítico, creativo, reflexivo, ellos son formados con un cartabón que obstaculizan esos atributos del pensamiento. Mientras se les habla de aprendizaje significativo, los programas de estudio siguen basados en contenidos y no en experiencias de aprendizaje; mientras se les habla de calidad educativa, se les evalúa para decidir sobre su situación contractual. Todo esto, mientras las Escuelas Normales permanecen subordinadas a una política educativa nacional, bajo el control del estado y de otros poderes que maniatan su desarrollo como Instituciones de Educación Superior, puesto que para ellas no aplica la autonomía establecida por el Decreto Constitucional de 1980.

El tema de las competencias en educación evidencia una tarea al menos postergada a lo largo de la tradición en la formación de docentes: se adopta una postura de aceptación y acatamiento, sin un análisis que garantice que los profesores les otorgan un sentido en su pensar y en su quehacer docentes; así, son los primeros a quienes se reduce a un papel de técnicos que repiten, ejecutan y aplican propuestas ajenas.

Por tanto, una pedagogía humanista que parte de la persona del docente, debe ser una de las inclusiones de los tantos temas olvidados en la formación de los profesores como personas actuantes y pensantes, por praxis y no por decretos legales referenciados como sustento vano tanto en las políticas como en la teoría educativa. La formación de seres humanos a quienes se les reconoce el poder de pensar y desarrollarse de manera autónoma es una esperanza en el devastador mundo de la evaluación educativa a nivel mundial, que reivindica también el



ISSN: 2448 - 6574

poder de transformarse para bien en mejores personas y, en consecuencia, contribuyen a una mejora social.

Advertimos, finalmente, que es menester superar esas tensiones, para aspirar al bien superior de que la educación sea integral: que tienda a la formación de ciudadanos y, como fin supremo, a la formación de las personas, de manera armónica y equilibrada.

III. REFERENCIAS

Diario Oficial (DOF). Lunes 30 de diciembre de 1946. México.

Díaz-Barriga, Á. (1985). "La evolución del discurso curricular en México (1970-1982)." En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XV, núm. 2, 1985. Pp. 67-79.

Díaz-Barriga, Á. (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" En *Perfiles Educativos*, tercera época, 2006, Vol. XXVIII, número 111. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 7-36.

García Xus, M. & Puig Rovira, J. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. España: Graó.

Gimeno Sacristán, J. (coord.) (2009). *Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* 2ª. ed. Barcelona: Morata.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. 5ª ed. España: Graó.

Secretaría de Educación Pública – SEP (1974). *Educación media básica. Resoluciones de Chetumal. Plan de estudios. Programas generales de estudio*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2016). *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: Autor.



ISSN: 2448 - 6574

Zavala, A. & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. España: Graó.

Zorrilla, M. (2002). "Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas." En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Consultado el 9 de mayo de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>