



La formación integral y transdisciplinar: retos, dificultades y perspectivas

Daniela Patricia Martínez Hernández

Escuela Normal Oficial de Irapuato

E-mail: dpmartinezh@enoi.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7109-9544>

Filomeno Ambris Mendoza

Escuela Normal Oficial de Irapuato

E-mail: fambris@enoi.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2300-3821>

RESUMEN

La presente investigación recupera la experiencia de profesores referida a la formación integral asumida desde las epistemologías emergentes, en donde, a través de un proceso de lectura de realidad, se escuchan discursos centrados en la formación integral pero que no se hacen presentes en la realidad, lo que permitió generar una indagación centrado en un estudio de caso. La experiencia se instrumentó con una entrevista semiestructurada, que cuestionó sobre concepciones y experiencias entorno a la integralidad, visualizando discursos donde se asume como sinónimo de valores y no desde la complejidad que el enfoque de la psicología integral, alojada en la Teoría del Todo, asume para la formación de los sujetos. Dentro de los discursos, se entrecruza la evaluación de los estudiantes por sus capacidades cognitivas y dejando de lado los rasgos de los sujetos que se articulan para formar en la complejidad. La investigación concluye con la reflexión en torno a la necesidad de los cambios de paradigmas; las interacciones centradas en evaluar sujetos desde la cantidad y las habilidades cognitivas desarticuladas de las sociales, emocionales, espirituales entre otras, sigue presente y se deja de lado la apuesta por la formación en la transdisciplina, la criticidad y la complejidad.

Palabras clave: Formación integral, Paradigma, Formación, Transdisciplina.

Formação integral e transdisciplinar: desafios, dificuldades e perspectivas.

RESUMO

A presente pesquisa recupera a experiência de professores referente à formação integral assumida a partir de epistemologias emergentes, onde, através de um processo de leitura da realidade, são ouvidos discursos voltados para a formação integral, mas não estão presentes na realidade, o que permitiu gerar uma investigação focada em um estudo de caso. A experiência foi implementada com uma entrevista semiestructurada, que questionou concepções e experiências em torno da integralidade, visualizando discursos onde ela é assumida como sinônimo de valores e não da complexidade que a abordagem da psicologia integral, alojada na Teoria de Tudo, assume para a formação dos sujeitos. Dentro dos discursos, a avaliação dos alunos é intercalada por suas capacidades cognitivas e deixando de lado os traços das disciplinas que se articulam para formar em complexidade. A investigação termina com uma reflexão sobre a necessidade de mudanças de paradigma; As interações focadas na avaliação dos sujeitos a partir da quantidade e das competências cognitivas desarticuladas do social, emocional, espiritual, entre outras, ainda estão presentes e o compromisso com a formação em transdisciplina, criticidade e complexidade é deixado de lado.

Palavras-chave: Formação integral, Paradigma, Formação, Transdiscipline.

Comprehensive and transdisciplinary training: challenges, difficulties and perspectives.

SUMMARY

The present research recovers the experience of teachers referring to comprehensive training assumed from emerging epistemologies, where, through a process of reading reality, discourses focused on comprehensive training are heard but are not present in reality, which allowed generating an investigation focused on a case study. The experience was implemented with a semi-structured interview, which questioned conceptions and experiences around integrality, visualizing discourses where it is assumed as synonymous with values and not from the complexity that the approach of integral psychology, housed in the Theory of Everything, assumes. For the training of subjects. Within the discourses, the evaluation of the students is interspersed by their cognitive abilities and leaving aside the traits of the subjects that are articulated to train in complexity. The research concludes with reflection on the need for paradigm changes; The interactions focused on evaluating subjects from the quantity and the cognitive skills disarticulated from the social, emotional, spiritual, among others, are still present and the commitment to training in transdiscipline, criticality and complexity is left aside.

Keywords: Comprehensive training, Paradigm, Training, Transdiscipline.

Introducción

La educación en México, en la actualidad, sufre vertiginosas concepciones sobre la realidad y las implicaciones de formación en la misma; se debate en torno a los posicionamientos que se decantan por la formación a través de distintas epistemologías y condiciones de someter la realidad al escrutinio para conocer lo que se produce y la viabilidad en el mundo de hoy en día.

En las prácticas docentes, se demanda la interacción que permita desarrollar en los sujetos, habilidades complejas para trascender, para vivir para formarse y reformarse. Los profesores se centran en el análisis derivado de que en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), encuentra discursos en donde se solicita la reflexión sobre la práctica del profesorado para conocer el tipo de sujeto que se educa al interior de las aulas permeado por la formación integral.

La NEM (...) tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación (SEP, 2022, p. 3)

El posicionamiento de la NEM implica que la práctica de los docentes que atienden a cada niño y niña mexicana reconozca en las prácticas, el valor de la formación integral, vista no solo desde un posicionamiento genérico de integridad, sino desde las prácticas integrales de vida, desde la epistemología de la integralidad.

Es de reiterar que, en la formación integral, los estudiantes se conciben como “un ser en desarrollo permanente, en relación con los demás y su entorno desde dimensiones biológica, psicológica, sociocultural e histórica; como un ser inteligente, autónomo, crítico, creativo, capaz de vivir en paz, con salud, felicidad y dignamente” (Wilbert, 1996, p. 78), lo que implica que su formación se derive no solo en el ámbito cognitivo, sino en un entramado de relaciones que complejizan al sujeto.

La discrepancia entre lo solicitado por la NEM y lo generado en las aulas, permeó en la siguiente interrogante ¿Cómo es que los profesores mexicanos generan prácticas que forman desde la epistemología de la integralidad? Tal como se puede apreciar, la respuesta no es sencilla, requiere del conocimiento de la epistemología y sus implicaciones en la realidad, que resulta, a final de cuentas la reflexión en torno a lo que produce la práctica.

Ya en otras investigaciones, se procedió a la obtención de datos con la finalidad de conocer qué tan matizadas se encuentran las prácticas docentes de cuestiones complejas como lo es la

transdisciplina y se observó que existen pocas interacciones al respecto, pero que resultan significativas en la formación. En dichas investigaciones se propuso la caracterización de la práctica bajo dos conceptos

La docencia emergente es lo que se observa, se escucha y se acuerda como colectivo, mientras que la sumergida es lo que se obtiene de lo no declarado, no acordado, aceptado no de manera explícita, pero se observa en lo emergido (Martínez, Moreno y Carrillo 2023, p.38)

Con los conceptos en comento, se hizo referencia a aquellas prácticas que son aludidas en mayor medida en el discurso de los profesores y que retoman como tópicos centrales la formación a través del curriculum, mismo que resulta la delimitación imaginaria de los márgenes de formación que tiene un profesor para desarrollar su tarea educativa.

Sin embargo, se encontró que, en la docencia sumergida, los profesores enunciaban la formación de la persona, que distinguen de la formación del estudiante; la primera, con fines de que el estudiantado, trascendiera y mejorara su propia realidad y la segunda con fines académicos y de control escolar. Por ende, se enunció que, en este tipo de prácticas, las sumergidas, podrían matizarse de prácticas transdisciplinarias, apegadas a la epistemología integral como demanda curricular. Sin embargo ¿cómo se matizan de prácticas integrales de vida?, incluso ¿cómo sabe un profesor que está formando en la integralidad? Por ello se insiste en la relevancia para el contexto mexicano, de estudiar como objeto de investigación, las condiciones en las que se produce lo demandado a nivel curricular, incluso, a nivel de realidad macro, como tendencia mundial de formación.

Es de notarse que las demandas federales de la NEM requieren no solo que el profesor conozca, sino que reconozca cómo es que se acerca a la utopía posible de formar integralmente y que, hasta ahora, es una situación que requiere esclarecerse para formar a cada estudiante y que por lo tanto resulta un insumo de investigación, mismo que buscó indagar la incidencia de las prácticas docentes que forman en las prácticas integrales de vida desde la epistemología de la integralidad.

Con el discurso anterior, se asume una condición particular, expresada por algunos docentes, durante una reunión de habilitación, en donde expresaron la dificultad para trabajar los productos integradores demandados en los programas de cada curso y en particular, la promoción de un sujeto crítico, caracterizado por los principios de la NEM bajo el enfoque integral. Se insistió en que estos procesos son complicados para los profesores y difícilmente de observar en los educandos.

La condición anterior se refleja en distintos momentos de la labor docente, en donde es recurrente encontrar discursos de

profesores que asumen que el producto integrador es “juntar” los diferentes insumos que se producen al interior de los cursos que se operan en cada semestre y que, al evaluarse, los instrumentos deben contener apartados que correspondan a cada curso sin que estos sean una integración de lo que el sujeto que se está formando significó para su formación.

Por ende, es importante preguntarse ¿en qué medida puede un profesor aportar a la formación en este enfoque? O bien, ¿Cuáles son las dificultades que distancian la formación demandada? Estas cuestiones surgen derivado de que, para la educación en México, es un reto formar bajo lógicas que trascienden la formación por disciplinas. No es propio de un Estado, mucho menos de una institución pensar que el sujeto aprende por cajones que guardan los contenidos y saberes de cada rama disciplinar y que se reproducen en prácticas muy básicas como productos aislados.

Por ello y con fines de indagación sobre lo que producen las prácticas, en particular las de la planta docente de una Escuela Normal del Estado de Guanajuato, se planteó como objetivo “Identificar el tipo de prácticas que producen los docentes formadores de docentes y su incidencia en la formación integral de vida” y como pregunta de investigación ¿Qué tipo de sujeto se forma en las prácticas de los formadores de formadores y cómo inciden en la formación integral?

La justificación de la presente investigación se centró desde las condiciones curriculares que se demandan para la educación mexicana, en donde se declara que las condiciones de formación se centrarán en el paradigma de la integralidad, tomando posicionamientos desde el humanismo y los holanes como perspectiva de formación.

La educación vista desde un paradigma de nuevo humanismo, postula a la persona como el eje central del modelo educativo. Dentro de esta perspectiva las y los estudiantes son vistos de manera integral, como una totalidad, con una personalidad en permanente cambio y constante desarrollo e imbuidos en un contexto interpersonal (Aizpuru, 2008, en SEP, 2022, p. 7).

Es decir, que el nuevo modelo educativo, imbrica en sí mismo, posicionamientos epistemológicos que trascienden modelos como el competencial o algún otro que se centre en desarrollar algunas condiciones del ser humano para enfrentarse a la vida y al aprendizaje. Se denota también que lo propuesto por la NEM, son los deseos aspiracionales que se centran en principios y orientaciones pedagógicas para el profesorado al que se le alternan algunas metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Basado en la indagación a través del enfoque *STEAM*, el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios y el Aprendizaje basado en el Servicio (SEP, 2023).

Se asume que la intervención del profesorado, bajo la articulación de las orientaciones y los principios organizados por las diferentes metodologías y proyectos lograran “ejercen su derecho a transformar la realidad a través de una educación integral que se despliega en todos los espacios de la escuela, no sólo en el aula” (SEP, 2022, p. 15). Es entonces reiterado que, el fin último de la formación en la Educación Básica es la formación del sujeto en la integralidad.

Diseño de la propuesta metodológica: un estudio de caso.

Desde esta perspectiva se asume la necesidad de indagar sobre la perspectiva de la formación integral. Si bien, existen aproximaciones teóricas y epistemológicas que abordan como objeto la formación integral, es necesario generar un punto nodal entre las concepciones, las interacciones y lo que producen en la realidad y las investigaciones realizadas al respecto.

Con respecto de la revisión en el estado del arte, se encontraron algunas experiencias relacionadas con el objeto de esta investigación. El primero de ellos, denominado “Modelo para la formación integral de los estudiantes de ingeniería química en la universidad de oriente” de Infante, Viera y Estrabao (2006) en una investigación de análisis y síntesis concluyen que la unidad que representa la cultura determinada para este tipo de formación es el curriculum en una contraposición con lo dictado por la cultura a nivel de realidad.

Sin embargo, Inciarte y Canquis (2009) en su texto “Una concepción de formación profesional integral” de indagación e interpretación teórica, asumen que la unidad de la formación integral es el ser humano, en atención a lo social, profesional, humanístico, científico y tecnológico, elementos que inciden en distintos aspectos que van desde lo biológico, hasta lo espiritual.

Por ende, se hace necesario generar posicionamientos teóricos sobre lo que implica formar desde esta perspectiva, no a manera de posicionamiento radical, sino como iniciativa y criterio que permita entender la realidad y en este caso, apropiándose de lo expresado por Ken Wilbert (1996) precursor de la epistemología integral, en distintas obras.

De acuerdo con el autor en comento, la formación integral y/o psicología integral, pone al centro la perspectiva holística, en donde el sujeto se posiciona, actúa, razona y demás a través de estructuras de al menos dos tipos.

Las estructuras básicas son estructuras que, una vez emergen, tienden a perdurar como unidades o subunidades relativamente autónomas a lo largo del desarrollo subsiguiente (en este sentido, son similares a los «holones» de Koestler). Las estructuras de transición, por su parte, son estructuras específicas de fase, estructuras provisionales que tienden a ser reemplazadas totalmente por las siguientes fases del desarrollo (Wilbert, 1996, p. 17).

La psicología integral asume que la integralidad, se observa con las estructuras básicas y de transición, las últimas asociadas a los procesos de desarrollo de los sujetos y las primeras como condicionante de la conciencia que van desde el dominio de la materia (sensorio físico), hasta la absorción del cuerpo causal.

La formación en este paradigma se complejiza con la evolución del sujeto por los niveles de conciencia y a su vez, por la evolución misma del *self*, identificándose o recreándose desde el *self* físico, el *self* emocional e incluso un *self* mental. En este paradigma, la formación e incluso la propia interacción, se observa desde el holismo; los sujetos enfatizan la importancia del todo considerado en su globalidad, lo que es mayor que la suma de las partes y sus interacciones.

Wilbert (1996 b), señala que esta condición se puede estudiar a través de cuadrantes; el primero, conocido como el cuadrante superior izquierdo, refiere a la dimensión individual y subjetiva de la experiencia. En este cuadrante se agrupan los aspectos como la conciencia, las emociones y la mente. Por lo tanto, refiere a la subjetividad sobre cómo cada sujeto procesa la experiencia y la recrea con perspectivas propias.

El segundo cuadrante, el superior derecho, considera la dimensión objetiva de la realidad; incluye elementos lógicos, que se pueden estudiar con ciencias duras, en donde se incluye lo tangible, lo biológico, lo tecnológico y todos aquellos elementos medibles. En este mismo cuadrante se incluyen elementos que inciden directamente en el comportamiento de los sujetos como lo exterior en lo interior.

El cuadrante inferior izquierdo, refiere a la colectividad y la interobjetividad e intersubjetividad de la experiencia, por lo que es recurrente ubicar en este espacio, las condiciones de valores universales y de la microrrealidad, las culturas en las que se incluye el individuo, así como las normas sociales y reglas de comportamiento que permiten gestar experiencias colectivas.

Dicho de otra manera, el cuadrante interior individual encuentra la intencionalidad del sujeto, el exterior individual, abarca lo conductual. El cuadrante interior colectivo invita a recrear lo cultural y lo simbólico y el último, el exterior colectivo, agrupa a la sociedad y los sistemas pertenecientes a lo social.

Estas condiciones de los sujetos agrupadas por cuadrantes se pueden trabajar desde lo que es denominado por Wilbert (1996 b) como el Gran tres. En esta lógica, el autor señala que los cuadrantes de la mano derecha (2 y 3) pueden ser agrupados en la colectividad de los sujetos y su inmersión en lo social pero los de la mano izquierda representan al sujeto por el mismo sujeto, en el primero y en el cuarto es el sujeto por la colectividad. De tal manera que los formadores, deben evidenciar la complejidad de los estudiantes, en tanto son cognoscentes, interpretan las interacciones y se integran y actúan con la sociedad y finalmente en tanto son biológicos, tecnológicos y medibles.

Incluso, dentro de este paradigma, se podría ubicar un espacio emergente que refiere a la profundidad de lo divino. Esto implica la observancia del sujeto con relación a diferentes niveles “niveles que conforman mi relación del yo, con mi yo y que son el psíquico, sutil, causal y finalmente el no-dual” (Wilbert, 2020, p.127) es decir, que la formación en la integralidad implica la espiritualidad y la relación con el universo, con lo que terrenalmente se le llama divinidad dentro del cuerpo humano.

No se trata de enseñar religión; se asume que el sujeto formado integralmente aprende a conectar para sí y en sí, con condiciones energéticas que lo lleven a estados meditativos que le permiten explorar su “yo” que, a su vez, conlleven a la balanza tan anhelada en los sujetos, un equilibrio que le permite conocerse para el propio sujeto y para los demás, para encontrar su propia paz.

Tal como se observa, la formación integral dista de bagaje curricular; es enunciado en las condiciones de la NEM, pero implica que los profesores enseñen a ser, a complejizar el ser y a ser en la sociedad, a vivir con su cuerpo físico y causal y, por lo tanto, las disciplinas, caben en menor medida y la organización propuesta a nivel curricular como los proyectos, es el mero pretexto didáctico de organización de la acción. Lo que se privilegia es en realidad, la criticidad del profesor para también ser sujeto integral.

Tal como se enunció en las primeras líneas del presente, el objeto de estudio radica en los cuestionamientos que resultan cada vez más recurrentes en torno a ¿qué tipo de prácticas producen los profesores? y, además, si este tipo de prácticas, responden a la integralidad que es demandada por las nuevas propuestas curriculares.

Por ello, el diseño metodológico consideró una investigación cualitativa, a fin de poder generar interpretaciones de los discursos de los profesores que resultaron sujetos de estudio. En relación con ello, se consideró entrevistar a 12 profesores de dos Escuelas Normales del Estado de Guanajuato a fin de recabar la información que permitiera dar respuesta a la pregunta de investigación y el alcance al objetivo planteado. La selección de los profesores se promovió en función a dos aspectos: el primero de ellos refirió a la experiencia en Educación Básica y en la Educación Normal como parte de su trayectoria profesional y la segunda, que manifestaran estudios de posgrado con la obtención del grado correspondiente.

Se eligieron bajo estas dos condiciones con la finalidad de que el profesorado pueda dar respuestas desde el dato empírico, es decir, desde sus experiencias como formador, pero también desde la formación teórica y conceptual que pudo haber adquirido en su paso por algún posgrado.

La metodología con la que se emprendió el presente proceso de investigación fue a través del estudio de caso, misma que resulta “un sistema acotado, con lo que se insiste en su condición de objeto más que de proceso. El objetivo primordial no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso” (Steak, 1998, p. 12). Las causas por las que se opera esta metodología consisten en comprender las razones por las que un caso, se manifiesta como tal y dentro de estos argumentos se permite explorar nuevas líneas de investigación para direccionar el conocimiento en construcción.

Esta metodología implica comprender qué es lo que sucede con la persona o grupo de personas, la o las características del objeto de estudio o bien las condiciones de espacios que permiten caracterizarlos como tal, para ser estudiado. Alude al planteamiento de preguntas temáticas que relacionan cada tema con la experiencia de los sujetos, “para mantener el interés en el tema que se les cuestiona. Son oportunas porque se dirigen a la construcción conceptual de los estudiados” (Steak, 1998). Este proceso se instrumentó con una entrevista semiestructurada que es definida como “la interacción dialogada mediante una guía de entrevista que puede ser modificada de acuerdo con las necesidades de comprensión que tiene el entrevistador” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 109).

La entrevista consideró solo tres cuestionamientos, agrupados en dos líneas. La primera de ellas, aludió a las concepciones que los profesores tienen sobre las implicaciones de formar en la integralidad y que se propuso con la pregunta ¿Cómo concibes las prácticas integrales de vida? y la segunda sobre su visión y acción al formar en este tipo de prácticas que englobó dos cuestionamientos ¿Qué tipo de sujeto pretendes formar en tu utopía posible? y ¿qué acciones emprender para formar al sujeto que comentas como utópico posible?

Para fines de sistematización de las respuestas generadas por los entrevistados, se empleó el análisis del discurso y la codificación a partir del uso del software Atlas.Ti en donde se generaron códigos abiertos para generar tesis sobre lo que los profesores enunciaron en sus respuestas y, además, se numeró a los docentes por orden de entrevista para identificar sus aportaciones, identificándolos por la letra P (Profesor) seguida de un número progresivo.

Con respecto de la primera pregunta, referida a las concepciones de los profesores con relación a las prácticas integrales de vida se enunció lo siguiente:

P 3-. Las prácticas integrales de vida, creo yo, refieren a las interacciones en donde tu como profesor enseñas a los estudiantes a vivir en los valores, por ejemplo, a ser éticos y morales, a que tengan conciencia del bien y del mal y de las implicaciones de su actuar.

P 6-. No tengo claro lo que refiere teóricamente, pero lo entiendo como toda esta parte de saber vivir, por ejemplo, respetar, incluir, ya ves que está muy de moda que todos los sujetos debemos ser incluyentes, o retomar por ejemplo todo esto de los principios básicos universales.

P 10-. Si, las prácticas integrales, las entiendo como por ejemplo el sujeto integro, ese sujeto que es como el ideal, el que trabaja, respeta, convive y demás características que lo hacen un buen sujeto y es que es cada vez más necesario por la violencia que se vive en todo el mundo.

En las respuestas anteriores, se observa que es reiterativo encontrar conceptos como los valores y en la mayoría de las respuestas emitidas por los profesores, se enunció la práctica del respeto como condición de la integralidad que se asume dentro de sus posicionamientos.

Aunque no se exponen en el presente la totalidad de las respuestas de los entrevistados, se encontró que el concepto más frecuente enunciado por los profesores fue el de "respeto", con un total de nueve menciones, seguido del concepto "Valores" con un total de ocho menciones y finalmente se retomó el concepto "ética" con un total de seis menciones. También se expresa que dos profesores comentaron no tener claridad al respecto.

Con respecto de la segunda pregunta que refirió a qué tipo de sujeto es el que pretenden formar de acuerdo con las concepciones que los profesores tienen para desarrollar acciones e interacciones asociadas al mismo, se encontró una variedad de caracterizaciones, tal como se enuncia en lo siguiente. En la primera línea de respuestas, se encontró una recurrencia en características que se asociaron con la cognición, por ejemplo, la reflexión, el análisis, la síntesis, la sistematización, la autonomía y la criticidad.

P 2-. Yo me inclino por formar sujetos autónomos, capaces de decidir y elegir, pues es básicamente el concepto, que reflexionen y argumenten todo lo que leen, todo lo que pasa en sus prácticas, que analicen todo lo que sucede, porque luego, ese es un problema serio cuando eligen el informe, solo describen y no analizan.

P 9-. Un sujeto crítico, metacognitivo, porque tengo muy presente que en una sesión de habilitación de los Planes de Estudio 2018, nos hacían hincapié mucho en eso, en los sujetos metacognitivos, porque saben ellos mismos, qué y cómo aprenden.

Tal como se observa en los discursos anteriores, los profesores optaron por caracterizar sujetos permeados por habilidades psíquicas superiores, que permitan desenvolver a los normalistas en su rol de estudiantes y como receptores de posicionamientos curriculares.

En otra intervención, se encontró una relación con lo comentado en la primera pregunta, referenciado a un concepto de integralidad como integridad y asociado a la formación del sujeto a partir de funciones cognitivas y lo demandado por el propio currículum para la formación de maestros.

P 6-. Yo apuesto por un sujeto integro, a propósito de la pregunta anterior, honesto, responsable con su propio aprendizaje, porque eso es lo que demanda la Nueva Escuela Mexicana para que los profes puedan formar.

Al respecto de esta última consideración se menciona que, en la mayoría de las respuestas de los entrevistados, se encontraron condiciones curriculares en el discurso a pesar de que la cuestión planteada a los profesores refirió a su propia utopía en relación con la formación. Esto se observa en las siguientes aportaciones.

P 1-. Yo creo que lo que pretendo formar está declarado y rebasado en el currículum. Por ejemplo, pienso en la pregunta inicial sobre la formación integral y ya con ese concepto se complejiza todo, porque ¿cuántas condiciones no están inmersas? No lo había pensado, así como lo planteas, pero mi respuesta es que el sujeto, ya está declarado en los Planes y Programas de Estudio.

P 5-. ¿Sabes qué creo? Que el profesor puede tratar de aportar en la formación de los profesores, pero cada Reforma Educativa trae consigo sus propias condiciones. Si esta pregunta se hubiera hecho con el Plan de Estudios anterior, te hubiera dicho que la formación por competencias, un sujeto competente, pero ya no aplica, entonces ahora está de moda el sujeto complejo, por ejemplo.

Es de apreciarse que, en las intervenciones anteriores, se encuentra un alto contenido de discurso en relación con los dominios y demandas curriculares, insistiendo en que la cuestión planteada, radicó en aquellas condiciones utópicas de formación que cada profesor mantiene para la formación.

En el análisis del discurso, se generaron categorías emergentes que agruparon condiciones de formación de acuerdo con lo expresado por cada profesor. La categoría emergente con mayor incidencia fue la referida a los procesos cognitivos, seguida de las condiciones sociales y/o culturales de los sujetos. Se aclara que esta última categoría a pesar de que se ubicó en el segundo lugar de recurrencia encontró poca frecuencia al ser enunciada solamente en tres ocasiones a través de los rasgos "sociable", "integrador" y "colaborador" y que la de mayor frecuencia se enunció en al menos rasgos de los sujetos que se pretenden formar con conceptos como "cognitivo", "aprendiz", "metacognitivo", "reflexivo", "crítico", "analítico" y "sistemático".

Finalmente, en la pregunta última, referida a las acciones para consolidar la formación a partir del sujeto que se pretende formar, se encontraron respuestas similares a la pregunta anterior, en donde los posicionamientos se centraron en las orientaciones sobre cómo formar.

P 3-. Lo que yo hago es que reviso los acuerdos que rigen los Planes y Programas de Estudio y, por ejemplo, allí mencionan el trabajo con incidentes críticos, proyectos y demás, entonces los aplico, pero también reviso mi programa, por ejemplo, el tipo de producto que tiene que hacer el estudiante durante el semestre y al final como producto integrador.

P 7-. Yo por ejemplo sé que la autonomía es la capacidad que tiene un sujeto para decidir y entonces les permito decidir el tipo de producto, la organización, el tiempo y demás consideraciones para que no sea el maestro quien diga todo, hasta la organización.

Por fines de sistematización, en esta pregunta, no se consideraron conceptos aislados, sino más bien, aquellas ideas encaminan a procesos congruentes con el discurso. En este proceso se encontró que la "idea" mayormente recurrente se estructuró con la premisa "lo que nos piden/ se pide", en referencia a las disposiciones curriculares para la formación de profesores.

Conclusiones

Una vez que se sistematizó la información recabada como parte del proceso de entrevista, se pasó a generar una serie de reflexiones sobre el planteamiento del problema que ocupa la presente investigación en relación con tipo de práctica que se produce en los profesores de una Escuela Normal y su relación con las demandas curriculares en torno al enfoque de la integralidad asociado con las experiencias de los profesores en relación a los tópicos planteados en la entrevista para dar respuesta a la pregunta de investigación y el alcance al objetivo planteado.

Se comenta en primera instancia que, de acuerdo con lo sistematizado en las respuestas de los profesores, no existen muestras de la formación desde el paradigma de la integralidad derivado de tres condicionantes. El primero de ellos, tal como lo afirmaron dos profesores, existe desconocimiento de las condiciones básicas de formación en la integralidad más por las condiciones de este enfoque que por el conocimiento de la formación a través de procesos de desarrollo que centran en lo cognitivo y en ocasiones en lo emocional.

Muestra de ello es que los profesores caracterizaron al sujeto integral desde la integridad, concepto que está incluido dentro de los cuadrantes propuestos por Wilbert (2020) para hacer palpable la formación en la integralidad, pero que no es equiparable, pues la integridad es “un concepto superador al de valores y virtudes al que se hace referencia (...) una actitud y capacidad de ética” (Paladino, 2019, p. 16) y que el sujeto íntegro “favorece relaciones interpersonales sólidas y ayuda a construir el bien común” (Paladino, 2019, p. 17), es decir, el sujeto íntegro es una representación de la conjunción del sujeto con valores, ético y moral que está representado en un solo cuadrante.

De acuerdo con la perspectiva teórica el sujeto íntegro como representativo del sujeto epistémico-valorar es un elemento clave e indispensable del sujeto integral, pero no lo representa en su totalidad derivado de que los valores se van trascendiendo conforme lo marca el sujeto histórico, el sujeto cultural y el sujeto social. Sujeto integral tiene como sustento los fines máximos como la ética y la moralidad, pero engloba también las condiciones biológicas, psicológicas y el posicionamiento de la realidad en movimiento en la que se circunscribe.

Desde esta perspectiva es entonces que se forma para un sujeto con los atributos anteriormente mencionados y que, si bien, forman parte de los cuadrantes uno y cuatro, no se da muestra del trabajo en los cuadrantes dos y tres, referidos a las condiciones biológicas y tecnológicas, así como las sociales. Es decir que se trabaja con un sujeto que en la medida de lo posible represente las máximas de los valores dejando de lado los elementos en comentario.

Aunado a lo anterior, de acuerdo con la sistematización de respuestas de los profesores para el tipo de sujeto que pretenden formar, se muestra una predilección por la formación en el primer cuadrante y particularmente en el rasgo de la cognición. Si se discuten los elementos que conforman el cuadrante uno, se puede considerar que, en este, también se encuentra la emoción, la atención plena, la espiritualidad y demás condiciones que permiten que el sujeto se asuma desde la unicidad que le confiere ser y que no fueron mencionadas por los profesores.

Trabajar la cognición siempre será un elemento importante e indispensable, pero hay estudios que demuestran que a la cognición la antecede la emoción y la cultura. Un sujeto analiza de acuerdo a lo que su entorno inmediato, meso y macro le dictan, de ahí que se incorpora en “modas” o tendencias de pensamiento que son aceptadas y adentradas por un sujeto que internaliza lo que su contexto le proporciona y que por fines cognitivos acepta para sí como propio.

Por lo tanto, el posicionamiento alude a una mínima parte del cuadrante, sin caracterizarse por una docencia integral y más bien por una docencia sociocultural, teoría que aborda el estudio del sujeto desde su actividad mental, proponiendo análisis sobre los procesos mentales y las habilidades psíquicas superiores, además de dos niveles de desarrollo

el nivel evolutivo real, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí

solos y que son indicativas de sus capacidades mentales. Por otro lado, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, es decir, si el niño no logra una solución independientemente del problema, sino que llega a ella con la ayuda de otros constituye su nivel de desarrollo potencial. Lo que los niños pueden hacer con ayuda de “otros”, en cierto sentido, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos (Carrera, 2001, p. 43).

En este posicionamiento que si bien, sigue vigente hasta la fecha como un modelo culturalmente aceptado para ser desarrollado por los docentes y por las propias instancias gubernamentales que rigen la educación en nuestro país, imbrica sólo un elemento de los cuadrantes en comentario que aplican para la formación y el conocimiento de las personas de acuerdo con la epistemología de la integralidad, inscrita en la Teoría del todo, que se asume que la formación no es solo cognitiva, sino que

La disposición hacia lo integral incluye el cuerpo, la mente, el alma y el espíritu, tal como nos lo presenta el autor; una evolución a través del yo, la espiritualidad, la cultura y la naturaleza. Todo esto debe estar dirigido hacia la búsqueda de comprensiones que nos sitúen en el camino del abrazo con visión comprehensiva, equilibrada e inclusiva (Chirinos, Ramírez y Barbera, 2018, p. 21).

En este sentido, la formación vista desde la teoría sociocultural o el propio cognoscitvismo formaría una sola arista de muchas que es demandada por este posicionamiento y por consiguiente en la formación de todos los estudiantes de México, indistintamente del nivel educativo. Incluso dentro de esta teoría se pone de manifiesto que uno de los fines de formación deberá ser el grado máximo de apropiación de la integración de un sujeto en interacción con los que le rodean. Dentro de lo que se observó los profesores logran el trabajo en equipo no así la colaboración que corresponde al primer cuadrante de la formación integral.

Finalmente, se asume que los docentes entrevistados, mantienen una docencia centrada en lo curricular, misma condición que permite asumir que en el discurso de los profesores, la docencia emergente, matizada por lo observable y reiterado, que generalmente es el discurso curricular, resulta una constante y una condición de validación frente a cualquier circunstancia de diálogo. Las condiciones curriculares para un profesor, siguen siendo aquel elemento que definirá el rumbo de la interacción.

Esto se enfatiza derivado de que, al sistematizar las respuestas de los profesores en torno las acciones emprendidas para formar a los sujetos enunciados en la pregunta dos, la mayoría expresó lo referido en las condiciones curriculares y aunque se les cuestionó en algunos casos si había diseñado alguna ruta o estrategia para la formación del sujeto en análisis, ninguno aludió a una posibilidad propia de creación, aun cuando una de las funciones sustantivas del profesor de educación superior es la investigación.

Con lo anterior se trata de explicar que, si bien los profesores entrevistados no muestran prácticas integrales de acuerdo con la epistemología de la integralidad, pueden manifestar prácticas transdisciplinarias en el sentido de que buscan rasgos del sujeto que le anteceden a la formación del currículum formal por ejemplo la autonomía, la criticidad, la capacidad de decisión, entre otros.

Si se busca responder a la pregunta de investigación, enunciada como ¿Qué tipo de sujeto se forma en las prácticas de los

formadores de formadores y cómo inciden en la formación integral? Se responde que el tipo de sujeto formado al menos por los docentes entrevistados corresponde al ámbito de la cognición, atendido por las condiciones didácticas que se enuncian en los Planes y Programas de Estudio, no así desde el enfoque humanista e integral que le corresponde en el ideario de la formación.

Se insiste en que los procesos de interacción entre el profesor y el alumno siguen permeados por la lógica de formar al estudiante, no a la persona, no al sujeto que debe y puede trascender su propia realidad, olvidando que la formación, trasciende al curriculum y las aulas de cada escuela en donde se pretende educar.

Estas dificultades permiten proponer al menos dos retos para gestar prácticas centradas en la formación integral. El primero de ellos, refiere al cambio paradigmático del profesorado, en donde se dimensione la educación del sujeto en tanto es sujeto, que vivencia y explora su pensamiento, pero también que conoce sus potencialidades biológicas, históricas, políticas, sociales y se asume como un ser de cambio que posee en sí mismo, una consciencia para recrearse en la realidad.

Este cambio propuesto, demanda que los docentes que ayudan a la formación se exploren de la misma manera; trasciendan la visión de la educación bancaria y por disciplinas a una centrada en condiciones más humanistas e integrales, que además permiten al sujeto encontrar la paz en un mundo revolucionado, un cambio de vida dentro y fuera de las aulas.

El segundo reto aludir a que los profesores se formen dentro de nuevos paradigmas, nuevas concepciones sobre la formación de los sujetos que emergen en la realidad en movimiento presente y que demandan que los propios profesores se caracterizan por lo que forman, una idea ya establecida cuando se formaba por competencias y se aludía a que, para formar un alumno competente hay que ser competente. Esto es sin duda un reto que va a trascender por generaciones.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós
- Carrera, B. Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Educere.
- Chirinos, Y., Ramírez, A. y Barbera, N. (2018). Tendencias en la Investigación Universitaria. Una visión desde Latinoamérica. Vol. IV. *Universidad de Guanajuato*.
- Inciarte, A. y Canquis, L. (2009). Una concepción de formación profesional integral. *Revista de Artes y Humanidades UNICA* Volumen 10, 2, mayo-agosto 2009, pp. 38 - 61 Universidad Católica Cecilio Acosta
- Infante Prado, J.; Viera Bertrán, R.; Estrabao Pérez, A. (2006). Modelo para la formación integral de los estudiantes de ingeniería química en la Universidad de Oriente. *Revista Cubana de Química*, vol. XVIII, 2, 2006, p. 91
- Martínez, D., Moreno, J. y Carrillo, M. (2023). La Docencia emergente: concepciones y experiencias sobre rasgos del sujeto en la formación transdisciplinar. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. Año 6. Vol. 6. p. 1315-1331.
- Paladino, M. (2019). *Integridad. Un liderazgo diferente*. LID grupo editorial
- SEP (2022). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública
- SEP (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. Secretaría de Educación Pública.
- Steak, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Morata
- Wilbert, K. (1996a). *Psicología integral*. Editorial Kairós.
- Wilbert, K. (1996b). *Breve historia de todas las cosas*. Kairós
- Wilbert, K. (2020). *Sexo, ecología, espiritualidad*. GAIA Ediciones.