

## Razones epistémicas en torno a la formación antropológica de los docentes

### *Epistemic Arguments Regarding the Professorship Anthropological Training*

**Dr. Edgar Segundo Montoya-Zúñiga**

[dredmontoya@gmail.com](mailto:dredmontoya@gmail.com)

Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Riobamba, Ecuador

**Dra. María de los Ángeles Reyna-González**

[mar@uo.edu.cu](mailto:mar@uo.edu.cu)

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

**Dr. Jorge Montoya-Rivera**

[jmontoyar@uo.edu.cu](mailto:jmontoyar@uo.edu.cu)

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

#### **Resumen**

Es innegable que la sociedad contemporánea está urgida de profesionales que tengan cualidades humanas, las cuales se gestan durante el proceso de formación profesional; por ello es necesario precisar el tipo de profesional que se necesita, y cómo se estructura esta aspiración en todo el contexto formativo. Las estrategias conducentes a ese fin deben propiciar las vías para la consecución de un egresado eficaz en el desarrollo cultural, social y económico de la sociedad donde se inserten. La formación antropológica de los docentes es de significativa importancia para lograr un profesional en correspondencia con las exigencias de la sociedad contemporánea. Este trabajo aborda las consideraciones teóricas que permiten problematizar en torno a la formación antropológica de los docentes, que al erigirse en gestores axiológicos culturales tienen cualidades humanas que le propician adentrarse en la esencia de los sujetos sociales conscientes, que tienen que formarse en los predios de las instituciones educativas.

**Palabras clave:** formación antropológica, gestores culturales, cualidades humanas.

**Abstract**

It is undeniable that contemporary society is been urgent of professionals having human qualities, which gestate in the course of professional training. Thus, it is necessary to specify the kind of professional and how this goal in the whole formative context is structured, so that the leading strategies for accomplishing it should propitiate the ways for the attainment of an efficient graduate in the cultural, social and economic development of the society where they be part of. The professorship anthropological training is quite significant in the formation of professionals prepared for the demands of the contemporary society. The present article deals with the theoretical considerations that allow the analysis in regards to the professorship anthropological training, who as axiological-cultural managers have human qualities that make possible to deep into the essence and existence of social conscious individuals who should be trained in the school grounds.

**Keywords:** anthropological training, cultural managers, human attribute.

**Introducción**

La actividad que caracteriza el desarrollo social contemporáneo y la evidencia acerca de la orientación hacia el progreso humano, son vías expeditas que contribuyen de forma directa al mismo. Ellas son una muestra de la necesidad de lograr transformaciones en la sociedad, es por lo cual ha de asumirse el proceso de perfeccionamiento en la formación de profesionales que se desenvuelven en la sociedad.

La sociedad contemporánea está urgida de profesionales que tengan cualidades humanas, las cuales se gestan durante el proceso de formación profesional, por ello es necesario precisar el tipo de profesional que se necesita, y cómo se estructura esta aspiración en todo el contexto formativo. Por tal razón las estrategias conducentes a ese fin han de ser pertinentes, ya que proporcionarán la vía para la consecución de un egresado eficaz en el desarrollo cultural, social y económico de la sociedad donde se inserten.

Desde dicha perspectiva, este trabajo aborda las consideraciones teóricas que permiten problematizar aspectos de la formación antropológica de los docentes, quienes resignificarán su rol en los nuevos derroteros de la sociedad contemporánea para poder ejercer la profesión con un mejor desempeño, ya que al erigirse en gestores axiológicos

culturales adquieren cualidades humanas que le propician adentrarse en la esencia y existencia de los sujetos sociales conscientes que influyen en la educación. Por ello aquí se dilucidan cuestiones teóricas que permiten delimitar determinadas tesis científicas para sistematizar en lo epistemológico la necesidad de su estudio y valoración.

## **Desarrollo**

### *De la relevancia teórica de los estudios acerca de la formación docente*

El desarrollo alcanzado por la educación en el siglo XXI impone cada vez más perfeccionar y elevar la calidad del proceso de formación de los profesionales de la educación, encaminado a la formación del modelo de ser humano al que aspira la sociedad contemporánea. Considerar la formación humana en este proceso es un aspecto fundamental, que implica reconocer la validez de los más elevados valores y principios erigidos sobre la base de la cultura y la identidad nacional, partes sustantivas de la esencia y la existencia de los sujetos sociales conscientes en su contexto histórico y socio-cultural.

Ello supone que el proceso de formación, preparación y desarrollo de los profesionales de la educación esté en correspondencia con los cambios sociales propios de la contemporaneidad, que, en este caso, están relacionados con el proceso de reestructuración económica, política e ideológica de una nación, lo cual se vincula esencialmente con las necesidades socio-culturales exigidas por las transformaciones en el ámbito del desarrollo humano. Lo anterior implica que los mismos, durante la etapa formativa, se apropien y consoliden conocimientos, habilidades, valores y valoraciones requeridos para un actuar de modo eficiente en el contexto donde ejercerán su labor profesional.

Investigaciones realizadas apuntan hacia la necesidad de que el proceso de la formación de los docentes en las instituciones de la Educación Superior en la contemporaneidad asuma las bases esenciales para enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, dada las nuevas condiciones del desarrollo alcanzado en todo el proceso formativo, ha de valorarse el nuevo rol de los docentes a partir de considerar la relación universidad-sociedad. Ello se debe a que en la perspectiva actual ellos se erigen en gestores axiológicos culturales.

Desde esta percepción se aprecia la existencia de limitaciones en el aspecto teórico, ya que la valoración epistémica en torno a la especificidad de la formación de estos profesionales a partir de los derroteros por los cuales transita la visión holística del ser humano que se encuentra en el periodo de formación a través de la educación, aún no cubre los aspectos necesarios.

También se presentan limitaciones en los planos puramente formalizados, encargados de establecer nuevas estrategias para elevar las dimensiones teóricas y prácticas de la actividad de los docentes en las instituciones de la Educación Superior. No se advierte la necesaria presencia de una cultura formativa que interprete la condición humana como aspecto de validez al interior del entramado de conocimientos científicos pedagógicos indispensables para ejercer adecuadamente la profesión.

Aunque la formación de docentes ha sido atendida por diversas investigaciones como García Amilburu (1997) y otros, existe el criterio extendido de la necesidad de continuar su perfeccionamiento como vía y fuente de conocimientos y objeto de transformación esencial. Esto, en las actuales condiciones del país, favorecerá atemperarse al desarrollo científico técnico y al propio desarrollo humano para enfrentar con éxito la labor profesional en cualquier contexto de actuación, lo que impone perfeccionar esta formación especialmente en las instituciones pedagógicas.

Un apartado significativo que ahonda los criterios en relación con la formación de docentes se encuentra también en otros autores referenciados, quienes reconocen a la formación de docentes como un proceso de gran significación en el mundo actual desde la perspectiva de las innovaciones y transformaciones que demanda dicha formación.

Sin embargo –el autor ha constatado en la práctica– que aún es insuficiente el proceso de comprensión de esta formación como categoría holística centrada en la atención en las instituciones de la Educación Superior, y condicionado por presupuestos epistemológicos y praxiológicos que garanticen la visión total (integral) de este futuro profesional de la educación, máxime si dicha totalidad se refiere a la mirada de la naturaleza humana.

Para una caracterización exhaustiva de la formación de docentes es necesario tener en cuenta los aspectos preliminares en sentido general de este proceso, y de los cuales se pueden deducir elementos importantes por la imposibilidad de comprenderlo sin tener

una posición que establezca la relación de lo general y lo particular. Es por esto que los autores precedentes revelan el proceso formativo como profesionales de la educación, y establecen los fundamentos científicos en este tipo de actividad. Sin embargo, lo concretan en la esfera de la educación pedagógica y por tanto, no se revela la generalidad y la singularidad de este proceso. No solo se trata de considerar una formación pedagógica, sino también una formación que se dirija hacia la asunción de lo antropológico como condición necesaria en la interpretación de los sujetos sociales, con la consciencia que deben formarse en los predios de las instituciones educativas.

Aunque algunos autores consideran por formación de docentes a las funciones de formación inicial, y plantean además que es la preparación profesional para la docencia (especializada en algún nivel o área educativa), no se coincide con tal afirmación pues se considera que la preparación de ese profesional es para solucionar los problemas de su profesión, de la vida y de la sociedad en sentido general, trascendiendo los marcos de la institución educativa e insertando su desempeño profesional en un contexto social heterogéneo y de cambios acelerados en lo cultural.

La perspectiva asumida en esta investigación discurre en fundamentar que la formación de docentes se realiza a través de actividades académicas, laborales e investigativas, bajo la supervisión y control de las instituciones encargadas de ello. Se destacan además otros aspectos influyentes en este proceso, que aún algunos investigadores no refieren con profundidad, tal como la formación antropológica de los docentes.

La necesidad de una visión antropológica en la formación de docentes con carácter vitalicio, significa la validez de los principios metodológicos de la Antropología Pedagógica para la formación de docentes, como una vía recurrente que propicia la elevación de la capacidad del mismo.

De igual forma Buche (2004) aboga por una Antropología de la Educación en la formación de profesores como una disciplina académica y un campo científico, el cual es capaz de aportar conocimientos al bagaje cultural-profesional del educador, que le pueden preparar para hacer frente al estudio de algunos problemas socio-culturales en su ejercicio profesional.

Se aprecia en este ámbito que existen inquietudes en la actualidad por dejar estipulado el carácter necesario de una formación antropológica de los docentes en las investigaciones. Para esto, se considera a la Antropología como una ciencia social que permite redescubrir nuevas relaciones en el desempeño profesional de los docentes. Lo anterior quiere decir que desde esta perspectiva, es válido reconocer que la Pedagogía y la Didáctica constituyen ciencias que han de dar soluciones, en el orden epistemológico y praxiológico, a todo el proceso de formación de los docentes, al revelar una interpretación racional de este proceso. No obstante, se ha insistido en la necesidad de una mirada científica a esta formación centrada en una Antropología Pedagógica, ya que esta ciencia es capaz de dar soluciones a los problemas perentorios que se evidencian en la mayor parte de los sistemas educacionales.

La necesidad de un estudio que permita concretar la validez de la formación antropológica de los docentes que ejercerán esa profesión, conlleva a un proceso de formación que obedezca una dirección científica, a partir de adentrarse en los nuevos derroteros de las ciencias sociales y humanísticas. Esto le permitirá poder significar la noción epistémica concreta que se requiere desde las Ciencias Pedagógicas. Por ello esta investigación se acoge a los postulados que establecen García (1994) y Barrio (2000), importantes autores que siguen la tradición de la Antropología de siglo XX, en la vertiente de una Antropología Pedagógica.

El campo disciplinar aludido en esa ciencia establece las bases científicas en la interpretación del proceso formativo antropológico como vía expedita en lo teórico y lo práctico que son propios de la cultura y de la educación, además intrínsecos al proceso de enseñanza aprendizaje, ya que constituye un elemento científico indispensable en la proyección de la socialización e individualización de los sujetos sociales conscientes.

Los argumentos anteriores evidencian, entonces, que la formación antropológica de los docentes requiere en la contemporaneidad, de nuevos enfoques y esfuerzos científicos desde diferentes investigaciones teóricas para determinar una preparación más efectiva y eficiente. Ello redundará en el logro de una mayor sensibilidad y motivación hacia la profesión, así como en explotar sus potencialidades y actitudes en la consecución de los objetivos de su futuro desempeño profesional, al consolidar una postura humanista en cada sujeto social consciente. Estas razones sugieren que ha de considerarse la

necesidad de esta formación antropológica en los docentes, que abarque su desempeño desde lo proyectivo y lo prospectivo.

La formación antropológica en los docentes, que exige nuevas concepciones teóricas y metodológicas capaces de sintetizar el espíritu humanístico y cultural del conocimiento científico contemporáneo, y el desarrollo de la profesión, tiene entre sus ejes fundamentales centrar su atención en los sujetos sociales conscientes que se forman en las diferentes instituciones educativas. Es por ello que al abordar este proceso es indispensable valorar el carácter complejo y dialéctico del desempeño profesional que se forma en las instituciones especializadas, en la etapa de preparación como profesionales de la docencia.

#### *Diseño curricular y formación antropológica de los docentes*

Para lograr el acometido fundamental de la formación antropológica de los docentes se necesita dilucidar el contenido del diseño curricular, proceso que reconoce su carácter didáctico desde la integralidad del desempeño en la práctica profesional y social. Necesita además de un análisis e interpretación epistemológica, que connote desde el currículo, la pertinencia formativa antro-po-pedagógica en su relación con el contexto de desempeño profesional.

La Didáctica se ocupa de adentrarse en la teoría curricular y su práctica. En ella existen múltiples enfoques o modelos en la formación de docentes, de los cuales derivan las diversas metodologías y estrategias de diseño curricular. Al respecto existe toda una urdimbre terminológica acerca del diseño curricular como categoría didáctica. Este término polisémico es muy popular y difundido en la literatura pedagógica y didáctica desde hace varios decenios. Existen diversas disquisiciones y controversias, dadas por marcos y posiciones teóricas disímiles, que harían casi interminable abordar a los autores, que en diferentes direcciones, explican la esencia, el contenido y la organización del diseño curricular a nivel mundial durante todo el siglo XX y XXI. Aún se continúan realizando aportaciones significativas desde los enfoques curriculares existentes.

Para Addine (2000) estos enfoques permiten generar diversos modelos curriculares. Esta autora sigue los parámetros planteados por Díaz (1993) para clasificar cuatro tipos

de modelos: los modelos clásicos de Pansza (1993) y Johnson (1970), entre otros; los modelos con un enfoque tecnológico y sistémico (Glazman e Ibarrola, 1983), Arnaz (2002), y otros; así como los modelos que están contenidos, en esencia, en los modelos conductistas conformados por planteamientos críticos y socio-políticos de Stenhouse (1998), además del modelo con un enfoque constructivista de Coll (2000).

En los diversos enfoques sistematizados por Díaz (1993), en los que están presentes posiciones teóricas, prácticas y metodológicas, se exponen puntos de vista divergentes para examinar el diseño curricular, según la filiación filosófica, psicológica, sociológica, pedagógica e ideológica de cada autor, que se integran en una concepción didáctica. Con toda razón en la actualidad se revelan problemas y tendencias que le dan significatividad.

Estos enfoques corren a cargo de la conceptualización de ciertas tendencias curriculares, las cuales coadyuvan a la elevación del diseño curricular. A los efectos de esta investigación se realizó una revisión de diferentes obras de autores que abordan el estudio del diseño curricular en profundidad, en aras de comprobar si el punto de partida de la comprensión del mismo, tiene como eje central a la teoría dialéctico materialista, para desde esta posición establecer su relación con la formación antropológica de los docentes.

Autores como Díaz (1977, 1985 y 1991), Follari (1982), Pérez Gómez (1988), Stenhouse (1984), Coll (1989), Posner (1998), entre otros, reconocen la objetividad del diseño curricular en la formación de profesionales. Sin embargo, se percibe que esta problemática no está profundamente tratada en toda su esencialidad cuando se refiere a las fuentes y fundamentos que conforman el modelo del profesional de la educación, y principalmente a la formación antropológica con todos los requerimientos posibles para una demostración y argumentación factible, que propicie el contenido antropopedagógico de los docentes.

Esta investigación apunta a que es indispensable una interpretación de la formación antropológica de los docentes con una mayor connotación, centrada en una teoría más abarcadora. Aunque se enfoque en la teoría marxista leninista en su núcleo central (la dialéctica materialista), tiene un profundo sentido articular, ya que las teorías curriculares al asumir posturas de diferentes tendencias pedagógicas quedan en una visión esquemática con respecto a la visión holística del ser humano.



A lo largo del desarrollo de la teoría curricular lo primero que llama la atención es su diseño, el cual se asocia a los disímiles criterios que reflejan tanto la formación del profesional de la educación, como las condiciones del contexto socio-cultural para el cual deberá operarse con tal concepto.

El proceso de diseño curricular en la formación de docentes no puede estar ajeno a las consideraciones de la visión del sujeto social consciente, es decir, de lo humano universal, en tanto se debe considerar el periodo históricamente determinado del desarrollo filogenético. Urge que este diseño esté en correspondencia con una concepción antropológica e igualmente, con una filiación filosófica, pedagógica y psicológica determinada que no diste de los planteamientos acerca del ser humano.

En tal sentido resulta imprescindible a efectos didácticos una reconceptualización de los viejos esquemas curriculares ante el imperativo de un nuevo modelo de formación profesional, capaz de responder a las exigencias de la interpretación de la condición humana. Todo lo anterior significa dotar a los futuros docentes de capacidades críticas y transformadoras, de competencias profesionales que sean expresión de sus conocimientos, habilidades, valores y valoraciones (Fuentes, 2009, p. 41). Esta categoría didáctica revela la integralidad del desempeño profesional en la práctica; es decir, que no solo se trata de apropiarse del concepto de competencias en la práctica educativa, tal como se plantea por Cruz y otros (2004), Cortijo (2007) y Abreu (2004), sino de resignificarlo desde una dinámica curricular que potencie las competencias profesionales de los docentes desde su propia esencia antropológica.

El enfoque por competencias se ha reconceptualizado a los efectos didácticos desde una multiplicidad de perspectivas epistemológicas y praxiológicas. Esto se evidencia al considerar las capacidad transformadora del docente como un “saber hacer” pedagógico en el contexto socio-cultural (Hernández, 1993), o como procesos complejos que integran el “saber ser” pedagógico con el “saber hacer pedagógico” y el “saber conocer”, que se aplican en el abordaje de actividades y resolución de problemas en las diferentes educaciones, tanto para la propia autorrealización como para cumplir con objetivos organizacionales y alcanzar niveles de formatividad, todo esto relacionado con la competitividad, entendida como idoneidad en un proceso de desempeño profesional.

Estos puntos de vista son sustentados por Tobón (2006), Ducci (1997), Gallart (1997), entre otros, sin advertir que las competencias profesionales tienen un nivel de amplitud que propicia una mayor interpretación epistémica desde la consideración de las relaciones sociales cualitativas entre los sujetos sociales conscientes.

Sin embargo, las posturas expuestas se reducen solo a lo cognitivo, al obviar capacidades para actuar en la realidad desde su transformación, ser como sujetos activos, y convivir en un contexto, además de desconocer el carácter didáctico de las competencias restringiéndose a lo netamente productivo y empresarial, deshumanizando su esencia humana y transformadora.

Otras posiciones, por su parte, la asumen desde una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades que se constituyen en el objeto de formación de los programas educativos, limitando su alcance también desde una perspectiva axiológica y valorativa.

En un intento por retomar la formación por competencias desde una perspectiva curricular didáctica, sobresalen propuestas interesantes que persiguen una contextualización a partir de las especificidades concretas de un objeto de la profesión determinado (Forgas, 2001). No obstante, aún no se logra revelar una construcción epistemológica contextualizada de la profesión a partir de la búsqueda de la profesionalidad desde su propia esencia humana, en tanto actividad anclada no solo en destrezas sino en el sistema de condicionantes de la actividad humana en sociedad.

En tal sentido, se asume la conceptualización de competencias desde un enfoque holístico integrador a partir de los presupuestos de la didáctica de la educación superior, como “categorías que expresan las capacidades transformadoras humanas a partir de su comportamiento en contextos sociales, laborales y profesionales” (Fuentes, 2009, p. 211). Lo anterior implica reconocer al sujeto en el análisis de la realidad misma, en la que el conocimiento específico de las tareas a cumplir, el desarrollo de aptitudes y actitudes en su desempeño, y en general, su comportamiento, lo lleven hacia una búsqueda transformadora del contexto, y a su propia auto transformación. Esta concepción permite superar una posición estrecha, para asumir una profesión en la amplitud de su desempeño en el ámbito social.

Sin lugar a dudas, el hecho de incorporar el concepto de capacidad transformadora humana profesionalizante del docente al proceso de diseño curricular en la formación del profesional de la Educación Básica, significa que el resultado va a estar expresado en las cualidades y las actividades concretas del egresado, no como efecto de un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, sino como un proceso donde se desarrolla el saber, el hacer, el ser y el convivir, mediante su actividad transformadora, cognitiva, valorativa y comunicativa integradas en su propio proceso de formación. Esto supone que la búsqueda, la indagación, la argumentación y el empleo de métodos de investigación científica de avanzada, viabilizan la solución de los diversos problemas profesionales en el ámbito social y profesional.

Si bien desde estas valoraciones la capacidad transformadora profesional del docente emerge como categoría asociada directamente al desempeño, expresada directamente en los recursos y potencialidades con que cuenta el egresado para realizar una tarea o actividad, y enfrentar una situación o problema de manera particular en la dinámica formativa profesional, aún se necesitaría reinterpretar el proceso de diseño curricular a partir de revelar una lógica de construcción curricular desde su propia esencia epistemológica. Todo ello conduce al imperativo de transformar la concepción curricular en la formación profesional de docentes de la Educación Básica, desde una nueva cultura epistemológica, “que no sólo sea el fundamento de nuevas prácticas didácticas y pedagógicas de profesores y estudiantes, sino el fundamento de nuevas actitudes hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura” (Cruz y otros, 2004, p. 20).

La perenne presencia de la cultura expresa la impronta de los constantes cambios y transformaciones en la sociedad y el contexto, lo que se hace efectivo en el proceso formativo. En tal sentido, se erige la cultura antropológica como una dimensión puntual para esta nueva mirada al proceso de diseño curricular, por lo que es objeto de atención científica en la formación de los docentes (Fuentes, 2009).

Desde esta perspectiva, el estudio de la formación de una cultura antropológica en los docentes es una necesidad en el mundo actual, por configurarse en factor dominante que reemplaza la adaptación por la acción social y ser un medio verdaderamente universal que humaniza la formación. Por consiguiente, el proceso formativo conlleva necesariamente un proceso de apropiación de la cultura antropológica que ha de ser

interpretado de forma holística y compleja, pues expresa la diversidad de lo humano universal y las situaciones contextuales socio-culturales para lograr un proceso formativo (Fuentes, 2009).

Desde estos presupuestos, la cultura antropológica está en los seres humanos, en sus ideas y realizaciones, lo que incluye los productos y resultados de la cultura. De ahí que la apropiación de la cultura se conciba como proceso dinámico “en que los sujetos intencional y sistemáticamente realizan su cultura, transformando su entorno y la propia cultura, necesaria para ser verdaderamente seres humanos” (Fuentes, 2009, p. 99).

Se concibe entonces la necesidad de que la lógica de construcción curricular sea reveladora del carácter antropológico que está implícito en la propia esencia del diseño por competencias, al reconocer que en la relación con el contexto socio-cultural se va configurando la posición antropológica de los docentes desde la contextualización de la cultura antropológica, la cual se expresa en el contenido y su apropiación en el proceso formativo. Esta perspectiva, por tanto, promueve insertarse en una construcción transformadora del diseño curricular (Bonilla 1988; Fuentes, 2009; Lucio, 2009).

Esta apropiación de la cultura se determina a partir de precisar los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones, así como los métodos y la lógica de la cultura relacionada, directa o indirectamente, con el proceso de formación (Fuentes, 2009), por lo que subyace la sistematización formativa antro-pedagógica, como el proceso que desarrolla el carácter de continuidad y consecutividad a niveles superiores en la construcción científica del contenido socio cultural por parte del sujeto.

Desde esta perspectiva didáctica se significan factores y criterios que propician la reestructuración epistemológica del contenido y con ello su sistematización, lo que conlleva a la recreación y creación de la cultura, al revelar relaciones estructurales. Por consiguiente, esta categoría deviene en sustento teórico esencial del proceso de diseño curricular en la formación del profesional de la Educación Básica, a partir de la relación que se establece entre la sistematización epistemológica de las competencias antropológicas y la sistematización metodológica de las competencias antropológicas, desde una contradicción que lleva al nivel de las bases estructurales de la cultura.

En tal sentido, la sistematización epistemológica de las competencias antropológicas se reconoce como el proceso cíclico y progresivo que permite determinar la consecución

lógica de la construcción del conocimiento científico acerca de los sujetos sociales conscientes, y se significa su estructuración en el diseño curricular por competencias antropológicas en la formación de los docentes.

Por su parte, la sistematización metodológica de la competencias profesionales antropológicas expresa la continuidad lógica de los métodos en la realización y ejecución de la propia construcción del conocimiento científico de los sujetos sociales conscientes, desde una perspectiva que permite la ejecución del proceso formativo antropológico utilizando vías y procedimientos científicos significativos para construir el conocimiento científico a partir de la apropiación de la cultura antropológica, si se considera el criterio general establecido por Fuentes (2009).

Sin embargo, aún cuando esta contradicción dialéctica se constituye en sustento didáctico importante para construir la propuesta teórica de esta investigación, se hace necesario connotar estas categorías desde la propia esencia distintiva de la construcción curricular que se propone.

### **Conclusiones**

El proceso de diseño curricular requiere resignificar y reconstruir su dinámica interna a través de una construcción curricular antropológica, que tome en cuenta el carácter consciente y transformador de los sujetos sociales conscientes desde su diversidad formativa basada en esa ciencia, que implique una concepción por competencias. Esta no debe fragmentar la formación y el desarrollo del ser humano, ni divorciarlo de la contextualización de la cultura antropológica como totalidad. Todo lo anterior se sintetiza en criterios científico-metodológicos coherentes con la necesidad de transformación de los sujetos en las instituciones educativas.

La concepción del diseño curricular para las universidades que forman profesionales docentes para Educación Básica, entonces, debe concebir una formación profesional centrada en el desarrollo humano, como un espacio de apropiación social e intencional de la diversidad cultural de los sujetos, mediante las relaciones sociales cualitativas de carácter formativo que se desarrollan entre ellos, en la relación dialéctica con lo universal y lo contextual, a través de una dinámica de construcción antropológica contextualizada.

**Referencias bibliográficas**

1. Abreu, R. (2004). *Un modelo de la Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional*. (Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas). ISPEJV, La Habana.
2. Addine, F. (2000). *Didáctica y Currículum: Análisis de una experiencia*. Bolivia: Editorial AB.
3. Arnaz, J. (2002). *La Planeación Curricular*. México: Trillas.
4. Barrio, J. M. (1998). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: RIALP.
5. Bouché, J. H. (1993). *Antropología pedagógica*. Madrid: UNED.
6. Bouché, J. H. (2004). *Educación para un nuevo espacio humano. Perspectivas desde la Antropología de la Educación* (2da ed.). Madrid: Dykinson.
7. Bouché, H., García Amilburu, M., Quintana, J. M. y Ruiz Corbella, M. (2002). *Antropología de la Educación*. Madrid: Síntesis.
8. Coll, C. (2000). *Los niveles de concreción en el diseño curricular. Materiales de Trabajo para Elaborar una Propuesta Pedagógica*. Lima, Perú: Instituto de Pedagogía Popular.
9. Cortijo, R. (2007). *Currículo por competencias: una alternativa integradora del accionar educativo*. Quito: Revista ecuatoriana de educación
10. Cruz, S. y otros. (2004). *Una explicación didáctica a la formación de competencias*. Santiago de Cuba: Convenio entre CEDINPRO y la Universidad de Oriente.
11. Díaz, F. (1993). *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral, Tecnología y Comunicación educativa*. México: Nr. 21.
12. Forgas, J. (2001). *Modelo para la formación profesional en la Educación Técnica y Profesional sobre la base de Competencias Profesionales en la rama de Mecánica* (Conferencia). Jamaica.
13. Fuentes, H. (2009). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior*. Ecuador: Universidad Estatal de Bolívar.
14. García Amilburu, M. (1997). *Aprendiendo a ser humanos*. Pamplona: EUNSA.

15. García Amilburu, M. y Bouché, J. H. (2006). *Guía Didáctica de Antropología de la Educación*. Madrid: UNED.
16. García Castaño, F. J. y Pulido, R. A. (1994). *Antropología de la educación. El estudio de la adquisición-transmisión de la cultura*. Madrid: EUDEMA.
17. García, A. (1997). *Aprendiendo a ser humanos*. Pamplona: EUNSA.
18. Glazman, R. e Ibarrola, M. (1983). *Diseño de planes de estudio. Modelo y realidad. Cuadernos de investigación educativa*. México: DIE-CINVESTAV, IPN.
19. Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
20. Jonhson, H. (1970). *Currículum y educación*. Buenos Aires: Paidós.
21. Lucio, P. (2009). *El Currículo y la Educación Superior Ecuatoriana*. Quito: UEB.
22. Marín, R., Bouché, H. y Oñate, R. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: UNED.
23. Ortiz, A. (2000). *Las competencias profesionales del Ingeniero Mecánico* (Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Santiago de Cuba.
24. Pansza, M. (1993). *Pedagogía y Currículo*. México: Editorial Guernika.
25. Pérez Gómez, A. I. (1988). *Curriculum y enseñanza: análisis de componentes*. Málaga: Universidad de Málaga.
26. Posner, G. (1998). *Análisis de Currículo* (2da ed.). Bogotá: Mc. Graw Hill.
27. Quintana, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica*. Madrid: Dykinson.
28. Steenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del Curriculum* (3ra ed.). Buenos Aires: Ediciones Morata, S. A.
29. Velasco, H., García, F. J. y Díaz de Rada, A. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.