



SOBRE LA FORMACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y ALGUNOS DE SUS TÉRMINOS DERIVADOS

JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

picoalanis@gmail.com

Resumen

La ponencia aborda la problemática en torno las nociones de formación en el ámbito educativo e identifica su relación con los contextos desde donde surgen sus diversas acepciones. Describe una noción de formación en relación con docentes universitarios y acorde con una perspectiva específica sobre el papel de la universidad. De la misma manera, se aborda la problemática en torno a la proliferación de términos derivados de la formación, referidos a los docentes, como actualización, capacitación, perfeccionamiento, desarrollo profesional, formación continua, permanente, etc. sin que estos cuenten con mayor fundamento para distinguirlos y utilizarlos de manera diferenciada.

Palabras clave: Formación, Fines de la educación, Teorías.





INTRODUCCIÓN

Al realizar una investigación sobre procesos formativos de docentes de nivel superior, fuimos encontrando diversos referentes que en ocasiones apelaban a un mismo término –el de formación– para describir diferentes nociones cualitativamente distintas. Y a la inversa, también encontramos el uso de términos gramáticamente diferentes para referirse a una misma noción, o bien, a nociones tan similares que resultan intercambiables en el marco de un discurso generalizado, pues no cuentan con mayor profundidad conceptual y su uso en la práctica tiene una aplicación indistinta. Tal es el caso de los términos derivados de la formación, a los cuales, en el caso de los docentes, también se les ha dado por llamar formación continua, entrenamiento docente, actualización, capacitación, o más recientemente desarrollo profesional, entre otras muchas expresiones.

FORMACIÓN, ¿DE CUÁL?

El término “formación” puede rastrearse sin dificultad hasta la Grecia clásica, y se ha utilizado en múltiples disciplinas distintas a la educativa. No es sino hasta el siglo XII, en la Baja Edad Media, que podemos documentar un uso del término formación con afinidad al que actualmente le damos en el ámbito pedagógico; y refiriéndose principalmente al dominio de la acción humana tendiente a la excelencia (Venegas Renauld, 2004).

Haciendo un comparativo de los apartados dedicados a las nociones de formación entre los estados del conocimiento correspondientes a las décadas 1992-2002 y 2002-2011, encontramos que en tanto que en la primera década se reporta un aumento importante en los trabajos que desarrollaron conceptualmente el término “formación” –especialmente desde un corte filosófico-pedagógico– (Ducoing, 2005, pág. 74), para la segunda década se señala la escasa producción nacional concerniente a la construcción conceptual en torno a la formación (Ducoing, 2013, pág. 49). Este bache contrasta con la proliferación de trabajos que hacen de las prácticas formativas uno de los grandes temas de la investigación educativa, en los que predomina una visión hegemónica acerca de la formación desde una perspectiva instrumental, y en los que poco se profundiza acerca de su significado. En consecuencia, diversos investigadores coinciden en identificar dos grandes corrientes de significado sobre el término “formación” (Cruz Pineda, 2005) (González Maura, 2006) (Figuroa Millán, 2009) (Alanís y Romero, 2011), así como





en la necesidad de profundizar más en su conceptualización (Bernard, 2006) (Anzaldúa Arce, 2009) (Ducoing, 2013).

La vasta trayectoria del término formación nos permite considerar la legitimidad de sus diversas acepciones, incluyendo la instrumental, por lo que la cuestión pendiente en términos de nociones de formación no radica tanto en distinguir cuál acepción es la de mayor propiedad, sino en desarrollar constructos teóricos que se adecúen a contextos específicos de investigación de manera pertinente. Asimismo, que los investigadores se tomen la molestia de especificar las características de la noción de formación que manejen en sus trabajos, particularmente en los que son de corte empírico.

En el caso de la investigación que realizamos sobre dispositivos de formación para docentes universitarios (Alanís, 2014), encontramos que el sentido de la noción de formación está en concordancia con la concepción que se tenga sobre la función de la universidad (otra cuestión sobre la que hay divergencias proyectadas ante discursos hegemónicos de corte instrumental).

Así, hay una noción de formación que se adecúa a otra concepción de universidad. Por ejemplo, en nuestra investigación consideramos que el papel primordial de la universidad consiste en apuntalar la realización de un proyecto personal de vida a partir de decisiones propias, a favor del beneficio social y del entorno, con base en el acceso, producción y difusión del conocimiento; contribuyendo así a la aportación de soluciones para los grandes y pequeños problemas a los que nos enfrentamos como especie, e influyendo en la transformación del sistema educativo en su conjunto. Y ante esta perspectiva sobre la universidad, la noción de formación que resultó pertinente de acuerdo con las particularidades del contexto y las expresiones de los actores involucrados (principalmente docentes universitarios), de manera sintética, estuvo caracterizada por procesos orientados a enfrentar los problemas del mundo laboral a partir de la desestabilización del sistema disposicional de los sujetos –como lo propone Yurén (2005)–, pero también a partir de la generación de dinámicas personalizantes, en las cuales conviven momentos de autoformación (Pineau, 1978) (Yurén M. T., 2004) y coformación (Bernard, 2006) (Romero, 2006). De esta manera, identificamos procesos formativos como fruto de la negación (Yurén, 2008), pero también otros orientados por un sentido de positividad.

También encontramos que, más allá de los discursos institucionales, entre los docentes hay una gran diversidad de apreciaciones sobre la finalidad de la educación universitaria y por





consiguiente de su propia labor formativa. Sin embargo, y no obstante el hecho de que las universidades dan cabida a la pluralidad de posturas entre su planta docente, la postura institucional en la práctica puede ser contradictoria con su discurso, y esto impacta sobre las nociones de formación que se manejan al interior, por lo que también es necesario que las universidades especifiquen su postura con respecto a su propia finalidad y su manera de entender los procesos formativos, en el entendido de que es imposible que se mantengan axiológicamente neutrales, además de que coincidimos plenamente con este señalamiento de López Calva:

En ningún otro terreno como en el de la educación es más evidente esta afirmación: la justificación de la educación como función social y como disciplina de las ciencias humanas no es un asunto simplemente de una necesidad práctica o de que la sociedad no pudiera funcionar o reproducir sus estructuras sin ella, sino un tema que tiene que ver con lo deseable humanamente hablando, es decir, con el descubrimiento progresivo de valores que vayan aportando luces para el desarrollo de personas más humanas y para la construcción de una sociedad más justa y más libre (López Calva, 2000, p. 24).

DERIVADOS DE LA FORMACIÓN

A diferencia de la polisemia propia del término “formación”, hay también otros términos vinculados a ella que a menudo se manejan de manera intercambiable y poco clara, incluso por organismos internacionales. Este es el caso de los dispositivos formativos destinados a los docentes en general, y de manera más específica a los de las universidades. Perfeccionamiento, capacitación, formación continua, superación profesional, actualización, desarrollo profesional, formación permanente, educación para la vida, entrenamiento en el servicio... aún no es clara la diferencia entre estos términos; tampoco es frecuente encontrar referentes que los justifiquen conceptualmente, y cuando los hay, en ocasiones carecen de suficiente fundamentación.

LOS TÉRMINOS USADOS POR LA UNESCO

Los términos derivados de la formación aplicados a los docentes han ido cambiando a lo largo del tiempo de acuerdo con diferentes discursos, pero sin mayor fundamento para ello. Así, por ejemplo en 1966, la UNESCO hablaba de “entrenamiento en servicio” y cursos de actualización, pero cuando más tarde consideraron a la docencia como una profesión, también empezaron a hablar de “preparación para la profesión” (UNESCO-OIT, 2008, pág. 48), “perfeccionamiento





profesional”, “formación profesional”, “capacitación profesional de maestros” (UNESCO, 1995), así como de “superación pedagógica del profesorado” y “educación permanente”, aunque esta última con respecto a toda la sociedad como destinataria (UNESCO, 1998). El informe Delors se refería a la formación del personal docente, dividida a su vez en formación inicial y formación continua, aunque sin dar mayores detalles específicos de lo que se entendía por cada una de ellas. (Delors, y otros, 1997).

En este siglo, la UNESCO habla de “formación docente” dividida a su vez en formación inicial y formación continua o formación en servicio. (PROMEDLAC, 2001). Empieza a hablar de desarrollo personal, social y profesional (UNESCO, 2005) vinculando el desarrollo profesional con los docentes (Oficina de educación para la región Asia-Pacífico de la UNESCO, 2005). Adoptan las siglas CPD para abreviar “Desarrollo profesional continuo” (UNESCO, 2006) utilizadas hasta la fecha junto con el uso indistinto de los términos formación y capacitación (UNESCO Institute for Statistics, 2014), (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013). Asimismo, “educación docente” se utiliza en contextos de formación inicial, mientras que “entrenamiento docente” y “desarrollo docente” se usan con equivalencia a CPD en contextos de formación continua (Moon, 2007), (Yates, 2007). Recientemente lo más utilizado es entrenamiento docente o *teacher training* (UNESCO, 2015). Sin embargo, en ninguno de estos documentos la UNESCO llega a profundizar más sobre el concepto de “formación” ni en la justificación para la elección de cualquiera de sus derivados.

LOS TÉRMINOS USADOS POR LA OCDE, SEP Y OTRAS INSTANCIAS NACIONALES

Al realizar un ejercicio similar al que mostramos con la UNESCO con respecto a documentos de la OCDE, SEP y ANUIES, comprobamos que en general no hay una descripción básica sobre el uso diferenciado de los términos, a partir de documentos institucionales oficiales.

La OCDE utilizó predominantemente el término “perfeccionamiento del cuerpo de profesores”, y eventualmente también “formación profesional” (OCDE, 1997). Otros documentos más recientes se refieren solo eventual y escuetamente al “desarrollo profesional” de los docentes (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela, & Toledo, 2012), (OCDE, 2014), (OECD, 2013), pero en ningún texto justificaron esta elección de términos.





Por su parte, la SEP en el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 habla principalmente de “profesionalización docente”. Eventualmente también menciona formación inicial, formación continua y actualización, aunque sin especificar a qué se refiere ninguna de ellas. (DOF, 2013, diciembre 13). Por otra parte, en la Ley General del Servicio Profesional Docente, se especifica someramente lo que ha de entenderse por “actualización”, “capacitación” y “formación”, dejando poco clara la diferencia entre las dos primeras como apoyo a la práctica educativa, mientras que a la formación se le adjudica lo relativo a las bases teórico-prácticas del ámbito pedagógico (DOF, 2013, septiembre 11). Finalmente, en las “Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio”, se incluye como anexo un glosario en el que se pretende aclarar el uso dado a los términos “actualización”, “desarrollo profesional”, “formación continua” y “profesionalización”, señalando que la formación continua se refiere a procesos sistemáticos que son parte del desarrollo profesional, y que la “profesionalización” incluye en conjunto a la “actualización”, la “formación continua” y la “superación profesional” (DOF, 2013, febrero 26). Sin embargo no se ofrece fundamento alguno para estas especificaciones, ni mayores justificaciones para la elección de términos.

Finalmente, en el caso de la educación superior, tampoco encontramos documento alguno de COPAES, ANUIES o FIMPES en los que se explicita el sentido de los términos que suelen utilizar: formación continua, formación y capacitación.

CONCLUSIONES

Nos unimos a través de este espacio a las voces que señalan la necesidad de ampliar la teorización sobre la formación. Consideramos asimismo que esto se puede hacer sin buscar una nueva hegemonía de significado, sino más bien atendiendo a las características de diferentes contextos para desarrollar diferentes facetas –o profundizar en diferentes nociones– del término “formación”, particularmente en las investigaciones sobre prácticas formativas o de referente empírico. En el caso de la formación de docentes del nivel superior, encontramos que la noción de “formación” está vinculada a la visión que se tenga acerca del sentido de la universidad y de la docencia. Así, ante una visión de la universidad tendiente al humanismo, puede corresponder una visión de la formación como desestabilización del sistema disposicional del sujeto, a la vez que como autoformación y coformación.





En cuanto a los términos derivados de la formación de docentes como pueden ser actualización, capacitación, formación continua, permanente, desarrollo profesional, etc., encontramos que no hay instancias nacionales o internacionales que profundicen en ellos, y solo en escasas ocasiones nos dan una breve descripción sobre aquello a lo que se refieren. Aún así, podemos identificar la propensión a utilizar uno u otro dependiendo del contexto, sin embargo su utilización no está fundamentada en algo que vaya más allá de una elección por convencionalismos discursivos. Nuestro señalamiento en este sentido, es que podríamos partir de rescatar el extenso reconocimiento a la distinción entre formación inicial y formación continua, como lo hace la UNESCO, y a partir de ello profundizar en las razones para elegir diversos términos derivados de la formación, en los casos en los que esto llegara a ser realmente necesario, y de otra forma, al menos no pretender que los convencionalismos tienen una legitimidad de la cual evidentemente carecen.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Alanís, J. (2014). Relación entre la mercadización, la agencia y la proletarización del docente. Estudio en casos de formación continua no formal para profesores de universidades privadas [Tesis Doctoral en Educación]. Cuernavaca: ICE-UAEM.
- Anzaldúa Arce, R. E. (2009). La formación: una mirada desde el sujeto. Memoria Electrónica (CD-ROM) del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz: COMIE.
- Bernard, M. (2006). Formación, distancias y tecnología. (T. Yurén, C. Navia, C. Romero, G. Balderas, C. Saenger, & O. García, trads.) Barcelona: Pomares.
- Cruz Pineda, O. (2005). La formación docente. Una mirada genealógica del concepto. Memoria Electrónica (CD-ROM) del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo: COMIE.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., y otros. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. México: UNESCO.
- DOF. (26 de febrero de 2013). Acuerdo número 676 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Recuperado el 7 de abril de 2015, de DOF - Diario Oficial de la Federación: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288952&fecha=26/02/2013
- DOF. (11 de septiembre de 2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado el 7 de abril de 2015, de DOF - Diario Oficial de la Federación: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- DOF. (13 de diciembre de 2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado el 7 de abril de 2015, de DOF - Diario Oficial de la Federación: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013
- Ducoing, P. (2005). En torno a las nociones de formación. En P. Ducoing, Sujetos, actores y procesos de formación Tomo II: Formación de docentes (Normal y Universidad) y de





- profesionales de la educación. Formación profesional. La investigación sobre alumnos en México. Recuento de una década (1992-2002) (págs. 73-170). México: COMIE - Grupo Ideograma.
- Ducoing, P. (2013). Nociones de formación. En P. Ducoing, y B. Fortoul (edits.), Procesos de formación volumen I 2002-2011 (págs. 47-106). México: ANUIES-COMIE.
- Figueroa Millán, L. M. (2009). La formación de docentes. Entre la dualidad del saber y el afecto. Memoria Electrónica (CD-ROM) del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz: COMIE.
- González Maura, V. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* (38), 1-15.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011. Recuperado el 6 de abril de 2015, de UIS - UNESCO: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscde-2011-sp.pdf>
- López Calva, J. M. (2000). Especializaciones funcionales e investigación reflexiva de la práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* , 30 (3), 13-54.
- Moon, B. (julio de 2007). Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices. Obtenido de Sitio web de la UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151685e.pdf>
- OCDE. (1997). *Examens des politiques nationales d'éducation*. Mexique. Enseignement supérieur. París: OCDE.
- OCDE. (2014). Panorama de la educación 2014. Recuperado el 6 de abril de 2015, de Mexico - OECD: <http://www.oecd.org/education/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>
- OECD. (2013). Results from TALIS 2013. Recuperado el 6 de abril de 2015, de Mexico - OECD: <http://www.oecd.org/mexico/TALIS-2013-country-note-Mexico.pdf>
- Oficina de educación para la región Asia-Pacífico de la UNESCO. (2005). *Regional Guidelines on Teacher Development for Pedagogy-Technology Integration*. Bangkok: UNESCO.
- Pineau, G. (1978). Les possibles de l'autoformation. *Education Permanente* (44), 17-30.
- PROMEDLAC. (marzo de 2001). Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. Obtenido de Sitio web de la UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>





- Romero, C. (2006). Autoformación, coformación y trayectancia: las claves olvidadas en la formación del profesional de la educación. Estudio en caso. [Tesis Doctoral en Educación]. Cuernavaca: ICE-UAEM.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., & Toledo, D. (2012). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Mexico 2012. Recuperado el 6 de abril de 2015, de Mexico - OECD: <http://www.oecd.org/education/school/Mexico%20Review%20of%20Evaluation%20and%20Assessment%20in%20Education.pdf>
- UNESCO. (2015). A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices. Recuperado el 6 de abril de 2015, de Publicaciones - Educación - UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002316/231646e.pdf>
- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. París: UNESCO.
- UNESCO. (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. París: UNESCO.
- UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO. París: UNESCO.
- UNESCO Institute for Statistics. (octubre de 2014). Se busca: Docentes capacitados a fin de que todos los niños puedan ejercer su derecho a la enseñanza primaria. Recuperado el 6 de abril de 2015, de Publicaciones - Educación - UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002299/229913s.pdf>
- UNESCO. (2006). Teachers and educational quality: monitoring global needs for 2015. Montreal: UNESCO.
- UNESCO-OIT. (2008). The ILO/UNESCO recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997). Obtenido de Sitio web de la UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf>
- Venegas Renauld, M. E. (2004). El concepto pedagógico 'Formación' en el universo semántico de la educación. Educación , 28 (2), 13-28.





- Yates, C. (noviembre de 2007). Teacher education policy: International development discourses and the development of teacher education. Obtenido de Sitio web de la UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001557/155738E.pdf>
- Yurén, T. (2004). ¿La autoformación es olvido del otro? (Una mirada desde la filosofía). En A. Castañeda, C. Navia, y T. Yurén (coords.), Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización. (págs. 157-174). México: Limusa-UAEM.
- Yurén, T. (2008). Dispositivos de formación sociomoral, mecanismos de exclusión y fugas autoformativas. In C. Romero, y T. Yurén (coords.), La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela (pp. 25-48). México: Juan Pablos.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia, y C. Saenger (coords.), Ethos y autoformación docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores (págs. 19-45). Barcelona: Pomares.

