

Claves para la formación docente

¿Capacitar o formar profesionales?

Por Mariana Orni que y María José Sabelli*

Las autoras tensan las diferencias de sentido entre los cursos a modo de delivery y la formación situada continua de profesionales de la salud y de la educación.

Cada sentido supone modos diferentes que se traducen en propuestas muy disímiles entre sí

Es frecuente en el ámbito universitario que circulen propuestas, especialmente de posgrado, con diferentes formatos y duraciones, a las que se las suele denominar como **cursos de capacitación**. En este artículo nos proponemos recuperar los sentidos y lógicas que subyacen a las prácticas así denominadas, para introducir en cambio, la noción de **formación**.

Optar por una denominación u otra es una posición pedagógica y didáctica que habilita determinados modos de enseñar y aprender en la universidad. Por ello, este artículo constituye una invitación para pensar en profundidad y, en consecuencia, tomar decisiones a la hora de diseñar propuestas para quienes continúan ampliando sus conocimientos. En esta oportunidad, haremos foco en la formación

de docentes y de profesionales de la salud, aunque los aportes planteados podrían considerarse, con las particularidades del caso, a la formación de otras profesiones.

Un bordeo etimológico

En la bibliografía anglosajona, muy impregnada en el habla habitual, al referirse a la trayectoria de una persona se suele hacer referencia a la carrera profesional. La palabra “carrera” deriva del latín *carrius*, que se refiere a un carro. A partir de 1800, se comenzó a utilizar “carrera” como significado de “curso de la vida pública o profesional de uno”. Entonces, la idea que habitualmente connota el concepto de “carrera” está centrada en un devenir en el tiempo, en una serie de atributos y experiencias de un individuo.

*Mariana Orni que: profesora del Profesorado Universitario y del ciclo de Lic. en Educación de la Universidad ISALUD.

María José Sabelli: directora del Profesorado Universitario, del ciclo de Lic. en Educación y del Observatorio de Innovación en Educación Superior de la Universidad ISALUD.

“Carrera” es visualizada como sinónimo del recorrido de una persona en el curso de su ciclo de vida.

Desde la sociología de las profesiones, se propone mirar el concepto de “carrera” desde una perspectiva más cercana a la biografía personal. Es decir, entender que los recorridos profesionales no son lineales ni rígidos, sino que pueden transformarse con el tiempo: hay reorientaciones, cambios de rumbo, redefiniciones. En definitiva, se trata de trayectorias complejas, diversas y flexibles (Hughes, 1952, citado en Panaia, 2007).

Por su parte, al rastrear el origen etimológico del término “formación” advertimos que proviene del latín *formatio*, *-onis* que significa acción y efecto de formar o formarse; y tiene como base la expresión **forma**, entendida como la configuración externa o modo de proceder en algo. Distintos autores del campo de la pedagogía se han preguntado por el sentido de este término.

Así, desde la perspectiva francófona, Beillerot (1996) da cuenta de tres sentidos del término **formación**:

- En el primer sentido, la formación se asocia con la formación del espíritu. En el siglo XVIII, los jesuitas siguiendo esta concepción, se preocuparon por moldear con rigor a los formados para que aprendan una forma de pensamiento, la incorporación de una cultura y un saber;
- En el segundo sentido, desde el siglo XIX, se asocia la palabra a la práctica, a la formación de obreros, de oficios y profesiones.
- El tercer sentido se asocia a la formación a través de las experiencias de vida.

Teniendo en cuenta estos sentidos, es posible concluir que la tarea de formar está vinculada con la forma, por lo tanto, formarse tiene que ver con adquirir una cierta forma. Si esa forma es la del campo profesional particular, debería estar orientada a adquirir el perfil profesional esperado y las competencias para

cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión.

¿Formación situada continua o perfeccionamiento a modo delivery?

Tal como plantea Alejandra Birgin (2012), a lo largo de los años se han utilizado diferentes denominaciones en la formación de profesionales de la salud y la educación referidas al tema que nos compete:

- Desde finales de los años 50 hasta mediados de los años 80, ha prevalecido el término “perfeccionamiento”.
- Desde mediados de los años 80 y hasta los años 90, se optó centralmente por la idea de “capacitación inicial y en servicio”, término asociado a los ciclos de reformas educativas.

– Finalmente, hacia inicios del siglo XXI, en el caso de la formación de docentes, se comenzó a utilizar el concepto de “formación docente inicial” y “formación docente continua” y en el caso de la formación de profesionales de la salud, se instaló el término de “educación permanente en salud”.

En esta misma línea, la formación es pensada en forma situada en términos del contexto socio-histórico y también biográficos. Esto implica pensar propuestas específicas para los sujetos en formación, que cuentan con saberes previos específicos que requieren ser recuperados, que han vivido trayectorias anteriores particulares para lo cual el diseño formativo es singular y único.

Teniendo estos puntos en mente, optamos, al igual que Birgin (2012), por la idea de **formación situada continua** en términos de que la formación es un *continuum*, siempre en contexto y situación. Desde este posicionamiento interrogamos, pensamos y cuestionamos para concebir la formación de los profesionales de la salud y de la educación en tanto capacitación y perfeccionamiento. La oferta

La oferta de “cursos” que se otorgan, tanto a nivel local como internacional y que tienen como premisa “perfeccionar” el quehacer de dichos profesionales, o bien “capacitar”, a quien no está capacitado, dista una idea de construcción que mira a los sujetos en formación desde sus particularidades y sus necesidades específicas

de “cursos” que se otorgan, tanto a nivel local como internacional y que tienen como premisa “**perfeccionar**” el quehacer de dichos profesionales, o bien “**capacitar**”, a quien no está capacitado, dista una idea de construcción que mira a los sujetos en formación desde sus particularidades y sus necesidades específicas.

Cuando impera la lógica más cercana al delivery, que al acompañamiento situado y artesanal, prima una idea de capas de formación que se sedimentan por sí mismas no advirtiendo que la formación es más similar a un abordaje espiralado, que recupera los saberes profesionales ya adquiridos para problematizarlos y resignificarlos (Sabelli, Orniq, 2024).

En este sentido, Birgin (Op. Cit) plantea que la **capacitación aparece como una “varita mágica”** que busca solucionar todos los problemas, y que esto está muy presente en tiempos neoliberales (y agregamos nosotras, postneoliberales). La capacitación aislada carece de efectos por la falta de sistematicidad y por no resolver en profundidad las situaciones que se propone resolver. Es necesario, en cambio, situar la formación de profesionales como parte del complejo entramado de la formación inicial y continua, las condiciones de trabajo, la participación, entre otras cuestiones.

¿Qué efectos trae la plataformización de la formación de profesionales?

En un contexto de creciente hibridación y con una marcada tendencia hacia la virtualización de los espacios formativos, resurge con fuerza la lógica del curso delivery. **Las plataformas no sólo alojan contenidos**, sino que también estructuran las interacciones, los tiempos, las evaluaciones y las lógicas pedagógicas. Actualmente, es posible replicar un curso entero con solo copiar actividades, foros e intervenciones de un cuatrimestre a otro, prácticamente con un clic. Esta dinámica, si bien eficiente en términos técnicos, puede fomentar experiencias

educativas descontextualizadas y ritualizadas, especialmente cuando se combinan la masividad y la distancia inherentes a muchas propuestas virtuales.

Aunque este tipo de prácticas también puede encontrarse en la presencialidad, la formación de profesionales en entornos virtuales plantea desafíos específicos: generar cercanía, reconocer a los sujetos desde sus trayectorias y necesidades reales, y traccionar aprendizajes que movilicen en forma auténtica los saberes y prácticas para las cuales los estudiantes, ya profesionales, se están formando.

La formación continua en la identidad profesional

Las propuestas de formación, tanto en el campo de la salud como en el de la educación, requieren partir necesariamente de las preguntas respecto de quiénes son los sujetos de la formación, cuál es la identidad profesional por construir y cuáles son las experiencias personales y profesionales previas, para así ofrecer una propuesta situada que los albergue y los tenga como protagonistas.

Tomamos la categoría “identidad” desde una perspectiva social, entendiéndose como un proceso dinámico, en constante construcción y en el que se articulan atribuciones de sentidos por parte de las instituciones y agentes vinculados a los individuos pertenecientes a ellas (Dubar, 1991).

Un primer aspecto que importa resaltar es que el concepto de “identidad” es polisémico. En el acercamiento al campo de trabajo se pueden conformar procesos identitarios muy

relevantes. Es precisamente en la articulación de estos dos planos (el biográfico y el social), donde reside el núcleo del concepto de identidad, como punto de intersección entre ellos.

La identidad se entiende como el resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo elabora de sí. Una identidad profesional constituye una cons-

En un contexto de creciente hibridación y con una marcada tendencia hacia la virtualización de los espacios formativos, resurge con fuerza la lógica del curso delivery. Las plataformas no solo alojan contenidos, sino que también estructuran las interacciones, los tiempos, las evaluaciones y las lógicas pedagógicas

trucción social más o menos estable según el período sociohistórico.

Un buen ejemplo de esta cuestión radica en comparar históricamente cómo la tarea y la profesión¹ son referidas y representadas en los medios de comunicación, espacio fundamental donde se ponen en juego las representaciones sociales, connotaciones, sentidos y valor social que una sociedad otorga a una determinada profesión. Del mismo modo, podemos considerar las expectativas que distintos grupos sociales tuvieron respecto de la tarea de los profesionales de la salud y docentes en tiempos de la pandemia por el COVID19.

Es así como **la identidad del profesional de la salud o del docente** forma parte de su identidad social y se concibe como la “definición de sí mismo”. Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad que es común a los miembros del “grupo profesional docente” (o de profesionales de la salud, agregamos nosotras) y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación (Vaillant, 2007).

Enfoques para la formación en las prácticas

Nos interesa abordar, sucintamente, cómo se concibió históricamente el enfoque de formación para las prácticas dado que es muy relevante para el posicionamiento en la formación situada continua de profesionales (de la salud y de la educación). En primer lugar, tal como expresa María Cristina Davini (1995; 2015) es posible identificar un enfoque de larga trayectoria en el campo educativo y de salud. **El enfoque instrumental** entiende a las prácticas como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para los profesionales de la salud o para los profesionales de la edu-

cación. En las décadas del ‘60 y ‘70, logró gran impulso la tradición tecnicista, de base neoconductista, la cual inundó la literatura y las instituciones. La formación en las prácticas mantuvo el status de campo de aplicación desarrollando una batería de técnicas instrumentales.

El punto de quiebre o inflexión se produjo a finales de los ‘70 y durante los años ‘80. A partir de entonces y hasta hoy, en cuanto al papel de las prácticas en la formación de se ha venido desarrollando un movimiento que apunta a recuperar la vida real de los profesionales de la salud, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que allí se desarrollan.

En el campo de la formación docente, se fue configurando un enfoque centrado en las prácticas, que enfatiza su valor educativo, la dinámica de las interacciones entre los docentes y los estudiantes en las

aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como la importancia del desarrollo reflexivo de la experiencia, las consecuencias éticas de la actuación, o la investigación sobre las prácticas (Eisner, 1998; Schön, 1992; Stenhouse, 1987; Jackson, 1975; Schwab, 1974).

Los exponentes de este movimiento coinciden en las siguientes cuestiones:

- La valoración de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo.
- La importancia de los intercambios situados entre los sujetos.
- El papel del docente o profesional de la salud como constructor de la experiencia.
- La diversidad de situaciones en las aulas (o de situaciones que enfrenta el /la profesional de la salud) y su complejidad, así como en sus dimensiones implícitas y las consecuencias éticas.

Como en cualquier otro oficio, para aprender a hacer algo y poder hacerlo bien, se necesita practicarlo, pensarlo, sentirlo, experimentarlo, reflexionarlo. Si bien advertimos rupturas respecto del enfoque aplicacionista, esta forma de mirar y concebir las prácticas continúa aun latiendo fuertemente en las “capacitaciones

1. En la década del ‘90, se asiste a una revitalización del concepto “profesional”, diferente a la que se afirmó desde la literatura referida a la sociología de las profesiones en los años sesenta. Las reformas a partir de la década del ‘90 profundizaron aún más la fragmentación del sistema de formación docente predominando tendencias que depositaban la responsabilidad de la mejora educativa en “la formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo como elementos centrales de los diagnósticos educativos” (Vezub, 2007, p. 2)

- El papel de la reflexión sobre las prácticas.
- La dimensión artística y singular de la profesión, rechazando o cuestionando la dimensión técnica.

Davini (2015) discute la concepción de la “práctica” en tanto mero “hacer”, en tanto implica una mirada reduccionista porque considera que las prácticas se limitan a lo que las personas hacen. Por el contrario, y en sintonía con Davini (2015), entendemos que acción y pensamiento van de la mano y que en este proceso influyen ideas y valoraciones propias, resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales. Será menester superar el enfoque instrumental y aplicacionista originario, aún vigente en la formación docente y en las instituciones escolares, así como en la formación de profesionales de la salud y en sus instituciones, que fue prevalente en la manera de enfocar la formación inicial y continua.

Como en cualquier otro oficio, para aprender a hacer algo y poder hacerlo bien, se necesita practicarlo, pensarlo, sentirlo, experimentarlo, reflexionarlo. Si bien advertimos rupturas respecto del enfoque aplicacionista, esta forma de mirar y concebir las prácticas continúa aun latiendo fuertemente en las “capacitaciones” (Sabelli y Ornique, 2024).


El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, realizada a través del

conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso.

A modo de cierre

En estas líneas hemos dejado planteadas las diferencias de sentido entre el diseño de cursos a modo de delivery y la formación permanente de profesionales de la salud y de la educación. Lejos de tratarse de una disquisición conceptual, supone modos diferentes que se traducen en diseños concretos. Dejamos planteados algunos desafíos que se le presentan a la formación continua en tiempos de hibridación o virtualización de la formación continua de profesionales.

Asimismo, abordamos cómo las prácticas pueden ser vistas como espacios de aplicación o como oportunidades para hacer dialogar saberes, modos de hacer, valores y aspectos éticos.

Muchos profesionales nos ocupamos de la formación de otros y otras. Interrogarnos por nuestras propias concepciones resulta crucial para generar propuestas contextualizadas y situadas que acompañen a nuestros singulares sujetos en su formación continua, considerando sus experiencias, sus problemáticas laborales, sus saberes diversos construidos, así como también sus necesidades y anhelos específicos. 

Bibliografía

- Beillerot, J. (1996). La formación de formadores: entre la teoría y la práctica. Novedades Educativas.
- Birgin, A. (2012). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Paidós.
- Davini, M.C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós, Buenos Aires.
- Davini, MC. (2015). La Formación en la práctica docente. Paidós, Buenos Aires.
- Dubar, C. (1991). La socialisation: construcción de identités sociales et professionnelles. Armand Colin.
- Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Paidós.
- Jackson, P. (1975). La vida en las aulas. Marova.
- Panaia, M. (2007). Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina. CEPAL.
- Sabelli, María José y Ornique, Mariana (2024); Clase 1 de Formación docente: políticas y pedagogías. CCC Lic. en educación. Universidad ISALUD.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Paidós.
- Schwab, J. (1974). Un lenguaje práctico para la elaboración del currículo. El Ateneo.
- Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo de curriculum. Morata.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. En I Congreso Internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado” (pp. 1-12).