

## LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: TENDENCIAS Y DISPOSITIVOS

---

ELIZABETH ZANATTA COLÍN

Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México

TERESA YURÉN CAMARENA

Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos

ARISTEO SANTOS LÓPEZ

Universidad Autónoma del Estado de México

**RESUMEN:** Cuando se emplea el término “formación profesional” parece no haber problemas de entendimiento; pareciera que su significado resulta claro para cualquiera. Sin embargo, cuando se requiere hacer el análisis de una determinada formación profesional el término se vuelve problemático y obliga a hacer una serie de distinciones. En el presente trabajo nos ocupamos de dilucidar el término a partir de la revisión de distintas posiciones teóricas en torno a la noción de formación. La finalidad de esto es encontrar los criterios para aplicar al análisis de la formación profesional en el ámbito universitario.

Se parte del análisis del término “formación” examinando distintos significados y las repercusiones que estos diversos significados tienen en la manera de entender la formación profesional. Al relacionar la noción de formación con el devenir del tipo de universidad en sus distintas etapas, resulta necesario detenernos en el sentido

de universidad que ha condicionado, así mismo, un sentido de la formación en sus recintos. Por último, se identifican las tendencias en la formación que se han presentado en las últimas décadas, maneras de entender la formación en el momento actual y los tipos de dispositivo de formación que se instaura en las universidades para tal fin. A través del análisis de las prácticas discursivas (documentos) y de las prácticas vivenciales (Comunicación que refieren los involucrados respecto a cómo es instrumentado y vivido el dispositivo) se logra identificar el tipo y el sentido del dispositivo de formación en dos universidades públicas. La relevancia de analizar los dispositivos de formación permitió identificar distintos tipos de dispositivos de formación, dando lugar a una clasificación teórica de los mismos.

**PALABRAS CLAVE:** Dispositivos de formación, tendencias de la formación, formación en la universidad.

### Introducción

En forma paralela al devenir del sentido y tipo de prácticas de la universidad, se han adoptado diferentes posturas filosóficas, epistémicas y pedagógicas acerca de la formación. La formación en espacios universitarios ha atendido, en distintos períodos, en forma

preferente a lo teórico, lo cultural, lo metodológico, lo profesional, lo humanístico. Desde la concepción de universidad social, se espero que en los recintos de la institución se estableciera rumbos pertinentes para el desarrollo científico y social. Esta condición sólo es factible si prevalecen procesos formativos y no sólo instructivos. En congruencia los dispositivos de formación deben favorecer el análisis crítico y prospectivo de la disciplina, la profesión, los rumbos de la cultura y de los procesos sociales. De acuerdo con Yurén, (2005, Pág. 43) dispositivos que permitan experiencias de subjetivación. Para ello se requiere de una noción de formación que no sólo promueva un desempeño eficaz mediante el dominio de conocimientos y aptitudes, además debe favorecer una formación crítica, reflexiva e integral de los sujetos en formación.

Algunos autores señalan las cualidades que debe reunir un proceso formativo: para Lyotard (1990) la formación debe abarcar además de determinados saberes, el desarrollo del sujeto en la cultura; en congruencia para Hoyos (2002) lo trascendente es que se centre el proceso en la formación y no sólo en el desarrollo de competencias. En opinión de Honoré (1980) la formación debe considerarse como proceso instituyente y no como categoría alienante. Para Mejía (1996) formación que tome como directriz la construcción de competencias holísticas, claves y polivalentes, abarcando todas las dimensiones y no formación relativizada al desempeño profesional. Para Ferry (1997) y Heller (1977; en Valle, 2000, pág. 87) formación a través de dispositivos que promuevan el desarrollo de la identidad. Consideramos que la formación universitaria debe abarcar las dimensiones de la identidad: personal, disciplinar y profesional. Constituida como una identidad centrada (Bersntein, 1998, pág. 80-87) y asumida (Dubar, 2000). Formación crítica de la profesión, la cultura y sociedad que le permita trascender estructuras (Yurén, 1999).

Las noción de formación profesional, en teoría, se estructura con base en dimensiones cognitivas, personales, socioculturales. En forma predominante, en la práctica, se ha estructurado con base en dominios cognitivo (conocimientos, conceptos, procedimientos). En concepciones que reflejan una noción más integral de formación, se consideran los factores que promueven el desarrollo personal, concebido este desarrollo como comportamientos adaptativos más aceptados en el sector laboral o bien, estructurados con base en procesos psíquicos internos que generan cambios estructurales. Los procesos formativos al interior de las universidades han mostrado estar enfocados en dominios cognitivos. A partir de las dos últimas décadas se ha ponderado la formación en funciones profesionales. Los procesos de desarrollo personal, de socialización, de cultura; se han mencio-

nado poco en las épocas precedentes. De acuerdo a Pérez (2000) estas ausencias formativas también fueron características de la enseñanza tradicional.

Respecto a los dominios cognitivos podemos observar que a lo largo de diversos segmentos de la trayectoria de la universidad, se han valorado diferentes saberes y diferentes niveles de dominios de estos saberes. Ponderación que tiene que ver con un contexto socioeconómico que determina políticas educativas para orientar la formación hacia sus fines. Lyotard, (op. cit.) considera que en la noción de formación, en espacios universitarios, se observan diferentes valores y rasgos que han conducido a la ponderación de diferentes saberes. El autor enuncia saberes: denotativos-descriptivos, científicos, habilidades para el saber hacer de la administración pública. Por tanto, en distintas épocas se han valorado más la adquisición de saberes disciplinares, en otra se han sobrevalorado saberes científicos y en otra más, saberes funcionales. De acuerdo con Orozco, (1998; en Valle, 2000) el modelo de competencias dentro de la formación universitaria no sólo pondera saberes disciplinares y saberes descriptivos denotativos de la profesión sino que articula a éstos, con saberes para el saber hacer.

La valoración de saberes denotativos-prescriptivos, se puede observar en la propuesta del modelo de competencias orientado al desempeño o tareas. Enfoque que plantea la necesidad de orientar los modelos educativos para promover la apropiación de “saberes” que genere el desarrollo de competencias laborales como alternativa para repensar la formación. Esta ponderación de dominios que coadyuven al desempeño para la resolución de problemas, es parte del modelo de competencias en sus etapas iniciales. Así, la noción de formación profesional, desde la consideración del modelo de competencias con enfoque basado en tareas sustentado en los principios pedagógicos de la tecnología educativa, que se evidencia en el modelo del organismo *CONOCER*; considera a la formación como el conjunto normalizado de las diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje, cuyo objetivo fundamental es la preparación de las personas al mundo del trabajo, finalidad que proponen incluya a los niveles superiores académicos.

De esta noción de formación profesional, totalmente centrada en desempeños y ligada a tareas, se ha transitado a una formación más holística e integral que no se enfoca a desempeños solamente. La formación integral se orienta al desarrollo de competencias polivalentes, genéricas y clave; asumiendo que existen diversas maneras de lograr un desempeño experto. A través de este tipo de competencias la formación no se centra en la capacidad para desarrollar funciones específicas, antes bien se orienta al desarrollo de

capacidades para construir conocimientos, procesarlos, organizarlos y aplicarlos en análisis críticos y desempeños efectivos que permitan transformar la cultura y los procesos sociales. En esta nueva orientación del modelo, las dimensiones que abarca la formación van de los dominios cognitivos, a los procedimentales y los personales. Esta propuesta de vincular los saberes con el mundo del trabajo y la formación personal fue señalada por Ferry (1987). Dicha noción de formación en competencias es la que por lo general, se ha adoptado en las universidades, difiriendo de la noción de formación profesional enunciada por el organismo CONOCER.

Lyotard (1990, pág. 119) propone que aún cuando se enfatice la formación hacia un determinado tipo de saberes, los procesos deben incluir tanto la formación del espíritu universal, como la formación del sujeto en la cultura. Esta formación del sujeto en la cultura, también es propuesto por Honoré, Ferry, Yurén. Inclusive Heller (1977; en Valle, 2000, pp 87.) lo considera un proceso implícito a ésta, que determina un tipo de identidad. Así, la importancia de la formación del sujeto en la cultura es un factor consensuado. Pero, ¿cuál ha sido la tendencia hacia los que se han dirigido los fines educativos? las tendencias de los diversos modelos se han orientado hacia dos polos: 1). la tendencia de la formación hacia la adquisición de conocimientos, enfatizando la asimilación de dominios teóricos sin favorecer la aplicación de los conocimientos, ni la promoción de la formación del sujeto en la cultura; y 2). Tendencia a centrar los fines de la formación en el desempeño, devaluando al conocimiento y sin atender a procesos de enculturación y socialización, propuesto por Yurén.

Los efectos de una formación eminentemente teórica sin vinculación con la práctica, que tan solo se enfoca a desarrollar saberes disciplinares sin vinculación con el contexto; genera la incompetencia para desarrollar funciones o desempeños profesionales. Teniendo un efecto deletéreo, en especial, en profesiones que requiere de desempeños expertos de los que dependen el bienestar, la salud y la preservación de la vida de las comunidades. En contraste, la tendencia de centrar la formación en desempeños promueve la instrumentación y un desarrollo azarosos o bien, en manos de interese ajenos a la disciplina. Se requiere de una propuesta que integre las dos tendencias a fin de lograr los fines de ambas tendencias. Por tanto, no es el desarrollo de competencias lo que genera una formación alienante, es la formación que se relativiza a la transmisión irreflexiva de los conocimientos o, bien que enfatiza el instrumentalismo, lo que la ubica en esta categoría.

Por otra parte, la formación tradicional centró sus objetivos en la acumulación de conocimientos, en detrimento de la atención a otros aspectos formativos, como es el caso de la relación interpersonal con el formador, como vía para generar experiencias significativas que permitiera ampliar y trascender su visión y su actitud ante la vida. Esta interacción personalizada que formó a los estudiantes de la universidad en sus inicios, difícilmente se logra en la universidad de que atiende a un número creciente de estudiantes. En suma, el modelo formativo de la denominada “universidad de masas” no consideró otros aspectos formativos, tanto en la dimensión cognitiva como en la dimensión del desarrollo personal. En las últimas décadas, se ha contemplado la necesidad de orientar la formación hacia el aspecto personal en ciclos educativos superiores, situación que se puede evidenciar en la propuesta de Delors (1997).

La propuesta de Delors (op. cit.) implica el desarrollo de competencias personales y sociales comprendidas en los principios de aprender a convivir y aprender a ser. Esta propuesta ha sido ponderada y criticada. La crítica a esta propuesta se sustenta en la premisa de que dichos pilares de la educación, enmarcan una transformación de la misión de la educación, promueven la adaptación al neoliberalismo, instaurando los comportamientos requeridos en el mercado laboral. Especialmente si sustituyen a la tarea de la universidad propuesta por Ortega y Gasset (1930; en Ortega, 1982) enseñar a pensar a través de la reflexión, la crítica y el análisis. En tanto que en una valoración positiva, Orozco (2002) señala que dichos principios orientan hacia el desarrollo de competencias sociales, en lugar de sólo performativas, que inciden en la formación de sujetos sociales pensantes, analíticos a la luz de las condiciones del actual contexto. Enfatizando que el mismo documento Delors, preserva el lugar de la universidad como el centro garante de los valores universales y del patrimonio cultural.

La formación profesional en las universidades ha contemplado en forma progresiva, el orientar los procesos para incidir en un mayor número de dimensiones. Un ejemplo de ello, lo comprende el modelo de competencias con enfoque holístico y pedagogía constructivista, que incluye un dispositivo para promover un proceso de atención personalizada, denominado sistemas de tutoría. No obstante, siguiendo a Honoré, Hoyos y Yurén; para que la formación comprenda un proceso instituyente, los procesos deben comprender más que el desarrollo de competencias, debe orientarse a la formación del sujeto en la cultura y en procesos de socialización que permitan trascender sus estructuras.

Este tipo de características que debe reunir la formación fue expresado en estudiantes de universidades públicas, en sus demandas a la institución refieren la necesidad de una formación integral, plural e interdisciplinar. En donde se de el mismo valor al conocimiento y a la práctica, que permita el desarrollo en la esfera personal, ético, cognitivo y procedimental. Consideran que sólo esta *formación plural* puede brindarles la capacidad para brindar una intervención pertinente e integral. Por otra parte, demandan espacios para realizar análisis y debates en torno a temas teóricos y del devenir y prospectiva de la profesión.

Así, la formación profesional universitaria requiere re conceptuarse para contemplar las dimensiones: de lo cognitivo con apropiación analítica y funcional de los saberes; del sujeto en la cultura; de la socialización y del desarrollo personal, sin menoscabo de los valores sociales y del compromiso comunitario. En suma, se requiere problematizar el cómo formar integralmente para funcionar responsablemente en la profesión y la sociedad, con la posibilidad de trascender. Para ello, no solamente se requiere de orientar la formación hacia las dimensiones enunciadas, comprende además, la contemplación de los dispositivos: procesos y relaciones apropiados para lograr la formación integral.

Como fue planteado en la premisa de Yurén (op. cit.) el modelo de la universidad de masas, correspondiente a las últimas etapas de la universidad mexicana, oscila entre el modelo de universidad social y el modelo de universidad empresarial. La formación por tanto, combina finalidades de la formación en recursos humanos y la tendencia de orientarse por valores de servicio social y sentido humanístico. Este sentido de la formación universitaria fue también, abordada por Lyotard (1990) quien previó que la universidad, al dar apertura a las masas, no puede seguir persiguiendo el formar a una élite para que sea capaz de guiar a la nación en su emancipación, sino dirigirse a formar en las funciones que requieren las instituciones.

En este rubro, es pertinente reflexionar cual es el compromiso de la universidad para con la sociedad. La motivación de la población para demandar estudios a nivel licenciatura tanto por parte de los aspirantes, como de sus padres, es referida en términos de lograr una formación que les permita acceder a un trabajo reconocido. El dilema es cómo formar para el trabajo dando respuesta a las demandas sociales, sin menoscabo de la necesidad de formar para apropiarse de la cultura y trascender a ésta, con el fin de orientarse a coadyuvar para avanzar en la dignificación humana. Orozco (op. cit.) plantea la problemática de reestructurar la noción de formación para que sea acorde al contexto, pero sin que se

pierda de vista el perfil de universidad fincada en valores de lo público y del compromiso con su función social.

## Clasificación teórica de los dispositivos

El análisis de los dispositivos permitió establecer ciertos criterios para su clasificación, que no deben entenderse de manera dicotómica en virtud de los dispositivos, por lo general, suelen ubicarse a medio camino o tender hacia uno u otro extremo del continuo. Esto significa que la realidad no debiera ser vista en blanco y negro, sino con los matices que le impone el contexto. Entre esos criterios se pueden identificar los siguientes:

- Por su racionalidad, los dispositivos se mueven entre el extremo de la racionalidad funcional (dispositivos centrados en los medios y orientados por la eficacia) y el extremo de la racionalidad comunicativa (dispositivos que funcionan gracias a las interacciones, las inter experiencias y la comunicación, que tienen un sentido social y favorecen un sentido personal de la profesión).
- Por la posición que se le asigna al sujeto, los dispositivos pueden ser ubicados entre el extremo del dispositivo alienante (que atiende a los desempeños y no al sujeto) y el dispositivo instituyente (que prioriza la construcción de cada uno de los sujetos atendiendo todas sus dimensiones y articulando las distintas esferas de la formación).
- Por el tipo de formación que promueven el dispositivo se puede ubicar entre el extremo de una formación meramente técnica (que atiende prioritariamente competencias técnicas) y la formación crítica (que promueve la desestabilización provisoria del sistema disposicional), pasando por la formación integral (que no desestabiliza pero que atiende a competencias teóricas, técnicas, sociales y personales que se trabajen con visión holística, además de meta competencias que confieran polivalencia).
- Por la forma en la que se aplican las estrategias básicas de la formación (la tutoría y la alternancia), ésta se ubica entre el extremo del dispositivo prescriptivo (estas estrategias se establecen como regla y se aplican burocráticamente) y el dispositivo dinámico (las reglas se convierten en experiencias y éstas dinamizan el dispositivo). Ello es, en última instancia, lo que permite determinar si un dispositivo es ins-

tituyente o alienante; transmisivo o formativo; si la formación que se pretende desestabiliza o sólo estabiliza; si es integral o atiende a sólo algunos dominios; si se centra en los tareas puntuales o en competencias clave y meta competencias; si se favorece la comunicación, la inter experiencia y el acompañamiento o, bien, si la tutoría no es sino una prescripción que se cumple de manera burocrática.

- Por su nivel de transición hacia el sentido de la formación, podemos hablar de un continuo que va desde el dispositivo transmisivo (que se mantiene en la tradición de los saberes teóricos y procedimentales transmisibles) y el dispositivo formativo (que puede ir desde una fase incipiente en la que se trabajan saberes técnicos, además de los transmisibles, a una fase más avanzada que procura una formación integral y a otra más avanzada todavía que es la formación crítica).

## Conclusiones

El análisis de los dispositivos instrumentados en las instituciones que se seleccionaron para el estudio, nos permitió clasificarlos en dos categorías diferentes: a) dispositivo con tendencia transmisiva, y b) dispositivo con tendencia formativa. También mostró que los dispositivos pueden funcionar conforme a una racionalidad comunicativa o a una racionalidad funcional y que su desarrollo puede ser de carácter prescriptivo y rígido o libre y dinámico. Los dispositivos analizados se mostraron como casos extremos pues mientras que uno de ellos se mostró con una dirección hacia lo transmisivo y su instrumentación se realizó mediante un proceso prescriptivo, en la otra institución se presentó una tendencia hacia lo formativo y su instrumentación se llevó a cabo mediante un proceso más libre y dinámico. No obstante, el desarrollo del modelo de formación, en ambos casos, respondió a una conjugación de intereses que obedecieron tanto a una racionalidad funcional como a una racionalidad comunicativa.

## Referencias

- Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata, pp.87.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, de México, Correo de la UNESCO, 302 pp.
- Dubar, C. (2000). La crisis de las identidades. Barcelona, España: Bellaterra.



- Ferry, G. (1987). El trayecto de la formación: los enseñantes. Entre la teoría y la práctica. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Honore, B. (1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Madrid, España: Nancea.
- Hoyos, A. C. (2002). Profesionalización y competencia. Formación pedagógica. La docencia y el presente. México: Lucerna Diógenes, pp. 47 – 59.
- Lyotard, J. F. (1990). La condición posmoderna. Informe sobre el saber. México: Red Editorial Iberoamericana, pp.119.
- Mejía, M. (1996). Competencias y habilidades para una escuela del siglo XXI. En, Revista Tarea # 38, pp. 37 – 43. Bogotá, Colombia.
- Orozco, F. B. (2002). De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria. En, Valle, F. M. Formación en competencias y certificación profesional, México: CESU-UNAM.
- Ortega y Gasset, J. (1982). Misión de la Universidad. Madrid: Alianza
- Pérez, G. A. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Valle, F. M. Formación en competencias y certificación profesional, México: CESU-UNAM
- Yurén, Camarena, T. (1999). Formación horizonte al quehacer académico. México: Universidad pedagógica Nacional.
- Yurén Camarena, T., Navia, C. y Saenger C. (2005). Ethos y autoformación del docente: análisis del dispositivo de formación de profesores. México: Pomares.