

La educación y la formación en lo general y la formación docente en lo particular

Education and training in general and teacher training in particular

Carlos Alberto Martínez Ramírez

RESUMEN

Uno de los retos más importantes en el sistema educativo ha sido la formación docente, toda vez que las y los profesores tienen historias de vida, perfiles, experiencias académicas, profesionales y laborales muy heterogéneas que inciden en su ejercicio diario, en interacción con las y los estudiantes. La formación docente, en lo específico, se ve inmersa en debates, contribuciones, críticas y propuestas que ponen al centro el papel protagónico de las propias profesoras o profesores, sin embargo, existen otros niveles de responsabilidad ajenas a ellas y ellos: la familia, las autoridades educativas y escolares y el propio estudiantado. Quienes se dedican a desarrollar esta noble labor se encuentran ante una serie de visiones, procesos identitarios, autorreflexiones, cambios, exigencias y realidades complejas. En ese sentido, en este ensayo se plantean diversas reflexiones sobre lo que implica la educación, vista como un proceso humano y social, sin perder de vista su construcción teórica, histórica y epistémica, además se consideró a la formación desde la perspectiva multirreferencial planteada por Jacques Ardoino, y cómo finalmente estos conceptos generales, educación y formación, coadyuvan a distinguir la importancia y evolución teórica y experiencial de la formación docente en el ámbito educativo.

Palabras clave: Educación y análisis multirreferencial, formación docente, formación, multirreferencialidad.

ABSTRACT

Teacher training is one of the most significant challenges in the educational system. Teachers have diverse life stories, profiles, and academic, professional and work experiences that impact their daily practice and interaction with students. Teacher training, specifically, is immersed in debates, contributions, criticisms, and proposals that emphasize the central role of teachers; however, there are other levels of responsibility beyond them: family, educational and school authorities, and the students themselves. Those dedicated to this noble profession face a series of perspectives, identity processes, self-reflections, changes, demands and complex realities. This essay highlights various reflections on what education implies, viewed as a human and social process, without losing sight of its theoretical, historical and epistemic construction. The perspective of multi-referential training posed by Jacques Ardoino is also considered. Finally, the essay explores how these overarching concepts, education and training, contribute to distinguishing the importance and theoretical and experiential evolution of teacher training in the educational sphere.

Keywords: Education and multireferential analysis, teacher training, training, multireferentiality.

INTRODUCCIÓN

Pensar la *educación* desde una mirada epistemológica implica reflexionar sobre cómo las nociones del concepto se han conformado en diversos momentos históricos, en distintas escuelas de pensamiento e incluso en diferentes latitudes, toda vez que es “una apuesta múltiple, con diferentes niveles teóricos, y desde distintas perspectivas” (Ardoino, 2005, p. 45).

Desde que la humanidad se originó y comenzó a integrar grupos de civilizaciones, necesitó generar mecanismos, espacios, medios, procesos, etc., referidos a esquemas de “adaptación” de las personas que las integraban. Estos esquemas, generados en épocas pasadas, nos apoyan en la comprensión de lo educativo, sin embargo, en la actualidad se necesita replantear esas ideas para que sean acordes a los tiempos actuales.

Ahora bien, cuando hablamos o escuchamos la palabra “formación” seguramente a nuestra mente viene la idea sobre un artesano que “moldea” una figura de barro, cuida sus detalles, la perfecciona con base en un “molde” o en función a otras artesanías elaboradas previamente, incluso si se trata de una artesanía que es pedido de algún turista, hace lo posible por incluirle esos “detallitos” que anhela que se integren y poder lucirla en su sala, su recámara o su espacio de trabajo. Sin embargo, esta concepción nocional y muy elemental de lo que se concibe como la *formación* no permite comprender las diversas aristas que inciden en la construcción teórica y epistemológica del concepto.

Cuando nos referimos a la *formación docente* nos ubicamos en una categoría teórica, empírica y epistemológica muy relevante, sobre todo porque alude a tareas que las profesoras y los profesores emprenden constantemente, al desarrollar su práctica educativa. Es uno de los ámbitos en los que diversos niveles de gobierno, sectores de la sociedad y en lo específico en los sistemas educativos se pone el acento.

En ese sentido, en este ensayo se desarrollarán diversos preceptos, referentes teóricos y aportes de algunos pensadores en torno a la *educación* como proceso humano y a la *formación*, desde sus concepciones generales y además que se acotará a un tipo de proceso formativo que es insoslayable en el quehacer del sistema educativo mexicano: la *formación docente*.

Carlos Alberto Martínez Ramírez. Profesor del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México. Es Doctor en Ciencias de la Educación. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el capítulo de libro “La planeación institucional como política educativa impulsada en el desarrollo histórico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca” (2023) y el artículo “La paideia y la bildung, en la conformación histórica, humanista y ética del concepto formación, en las escuelas contemporáneas” (2024). Correo electrónico: carlosmartinezuabjo@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0006-5897-7887>.

LO EDUCATIVO DESDE LO TEÓRICO Y LO EPISTÉMICO

La educación ha sido objeto de estudio de diversos pensadores, disciplinas y tradiciones epistemológicas. Cuando se concibe como un objeto de investigación, en definitiva, tenemos que considerar que las y los propios investigadores se implican de diversas formas. En ese sentido, la formación de quienes se dedican a investigar, en educación, implica términos epistemológicos y términos teóricos.

Al considerar a la educación como un objeto de investigación, podríamos destacar diversas categorías analíticas planteadas por dos importantes teóricos: Morin y Ardoino, mismas que se recuperarán en el presente apartado, a fin de analizar desde lo epistémico y lo teórico el ámbito educativo.

En palabras de Morin (1990), la noción de *complejidad* no se reduce a la idea que el mundo es complejo, tampoco a la idea que el mundo es simple, más bien a una visión analítica, sintética y sobre todo dialógica del orden, el desorden y la organización. En el mundo, el pensamiento y las ideas siempre están en constante diálogo con el contexto, el objeto estudiado, observado o comprendido y las propias ideas del investigador, esa es la puerta para entender que el mundo es complejo, en un sentido amplio de la palabra.

Toda vez que la complejidad es una categoría muy relevante en la comprensión de la educación, recupero algunos elementos de lo que Morin llama “los mandamientos de la complejidad”, tales como “la inevitabilidad del tiempo, de la relación entre el observador y la observación, de la relación entre el objeto y su ambiente, etc.” (Morin, 1990, p. 94), mismas que permiten dimensionar a la complejidad como un principio regulador que comprende la realidad desde ángulos distintos y a su vez permite construir realidades diversas, en mundos diversos. Así, la complejidad escapa de toda norma reguladora, que comúnmente concebimos en la ciencia positiva y en la descripción de una realidad estática, pues la complejidad concibe a la educación como un *proceso dinámico*, siendo esta otra categoría importante de mencionar en este escrito.

La complejidad incluye las ideas de imperfección, incertidumbre e irreductibilidad, mismas que se complementan con la categoría *análisis*, dado que para analizar el fenómeno educativo se deben descomponer los diversos elementos que lo integran, así, el todo no solo es la suma de las partes, las partes forman un todo, pero ese todo puede volverse por sí mismo una unidad; dicho de otra forma, el propio análisis en sí y para sí es *descomposición*, es decir “que se reduce la dificultad en parcelas cada vez más finas y elementales; ahí tenemos, entonces, una forma de pareja entre lo simple y lo complicado” (Ardoino, 1997, p. 14).

La educación, como objeto, se comprende desde la *totalidad*, constituida por factores y elementos diversos que van explicando la *particularidad* que la constituye. En ese tenor, el investigador educativo necesita apropiarse de esas categorías para interpretar las problemáticas que se presentan, así como los objetos específicos de

investigación, aunque vale la pena destacar que lo “complejo es aquello no susceptible de ser descompuesto, ni será jamás susceptible de descomposición” (Ardoino, 1997, p. 14).

Ahora bien, un elemento importante en el estudio de la educación es la categoría de lo *holístico*, puesto que la misma educación necesita comprenderse desde visiones distintas, pero además como una serie de elementos concatenados que la hacen diversa y general.

Entender e interpretar a la educación como objeto se realiza desde una *temporalidad*, siendo una categoría insoslayable, puesto que el propio ámbito educacional se circunscribe a una era, una década, un siglo, un milenio, que tiene su propia *historicidad* y su propia constitución de hechos sociales que se influyen por ideas que son vigentes en el desarrollo de la humanidad.

En un principio, la investigadora y el investigador educativo debe asumir y comprender que siempre está implicado/a en el mismo análisis de su objeto de estudio, la educación, toda vez que “él está siempre atado (amarrado, pegado metafóricamente) a su objeto de investigación y la *implicación* es aquello por lo que él está sujetado al objeto” (Ardoino, 1997, p. 18).

Con base en lo anterior, para estudiar a la educación debemos recordar que por sí misma está atravesada por diversas dimensiones, que van desde lo ético, lo político, lo epistemológico y lo científico, además no olvidar que el mismo investigador está atravesado por sus propias nociones, certezas y conflictos sobre sus referentes éticos, políticos, epistemológicos y científicos. De ahí que la formación de las propias y los propios investigadores sea materia de interés de muchas escuelas teóricas, epistemológicas y metodológicas.

En cuanto a la formación de investigadoras e investigadores, Ardoino enuncia que la formación de investigadores debe ser pensada, antes que nada, en términos epistemológicos y sólo después se plantea en términos metodológicos, con aspectos clásicos y aspectos nuevos: los aspectos clásicos –la observación y un cierto número de técnicas y de instrumentos– que van a estar al servicio de los métodos, pero también con aspectos nuevos, como la escucha y la actitud clínica desde la mirada de los *partenaires*, los otros, los otros con los cuales estamos en relación de objeto-sujeto-proyecto [1997, p. 19].

Quien investiga, en educación, puede adherirse a una noción de disciplina o ciencia de lo educativo; de esta manera, podríamos distinguir tres grandes concepciones: pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación, cada una con referentes históricos, representantes, aportes generales y aportes específicos propios y/o retomados de otros campos. Es así como se otorga real importancia a la noción de *ciencias de la educación*, toda vez que concibe a la misma educación como un objeto que necesita del aporte de diversas disciplinas, métodos, técnicas, enfoques, nociones y conocimientos, es decir, como un *objeto hipervcomplejo*, afirmación que se detalla en la siguiente cita:

El objeto, en ciencias de la educación, aparece entonces como un *objeto hipercomplejo*. Esa hipercomplejidad va a actuar directamente sobre las concepciones de formación. En segundo lugar, en cuanto al objeto de las ciencias humanas y el objeto de las ciencias de la educación, se trata de objetos praxeológicos. Entendemos por praxeología, el proceso que consiste en querer optimizar la acción y proporcionar una ayuda a la decisión política [Ardoino, 1997, p. 15].

Ese objeto hipercomplejo hace que la misma noción de ciencias de la educación analice a su objeto de estudio, la educación, como una ciencia de lo particular y como una ciencia de lo universal, mostrando una *complejidad científica*, en la cual se moviliza el consenso, el conflicto, la verificación y la imaginación del propio investigador y de la comunidad científica.

En palabras de Ardoino, “la educación, por ejemplo, definida como una función social global asegurada y traducida por un cierto número de prácticas, está en relación [...] con el conjunto más vasto de las ciencias del hombre y de la sociedad” (1991, p. 1), de ahí que su planteamiento sea que, para comprender el fenómeno educativo, se debe considerar el *análisis multirreferencial*.

En ocasiones los investigadores educativos, en su afán de delimitar claramente su objeto de estudio (generalmente desde una metodología positivista), recrean el esquema de validez universal de conocimiento, obtenido mediante el método científico, propio de las ciencias de la naturaleza. Esa delimitación permite clarificar lo que se quiere estudiar, sin embargo, en ocasiones se cae en un exceso de asilamiento sobre lo que se pretende entender. Ahí, claramente se hace una lectura singular de la realidad.

En contraposición a lo anterior, el mismo Ardoino enuncia que el análisis multirreferencial es “una lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que se quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reducibles los unos a los otros” (1991, p. 1). Desde este planteamiento, se puede afirmar que el mismo análisis implica un “ir y venir” de *hipercomplejidad* y *simplificación* de la propia realidad y de sus manifestaciones educativas.

Teórica, metodológica y epistemológicamente hablando, el análisis multirreferencial de la educación se apoya de la sistematización de datos, información, resultados y realidades, y de la comprensión de conceptos, nociones y situaciones, toda vez que se concibe a la educación como un *objeto multifactorial* y *multidimensional*, puesto que la educación y la misma formación son de naturaleza compleja.

Hoy en día, como actividad inicial se requiere de un análisis integral que considere las perspectivas de estudio desde la *pluridisciplinariedad* e *interdisciplinariedad*, esquema que con las ciencias de la educación se pretende alcanzar, desde los aspectos sociales, psicológicos, antropológicos, médicos, históricos, filosóficos y económicos de la realidad educativa, sin embargo, desde la lógica estipulada por Ardoino, el ideal a alcanzar es el propio análisis multirreferencial.

De esta manera, cobra real importancia la *multirreferencialidad* en el estudio de lo educativo, desde la comprensión, la interpretación y la explicación, puesto que ese

análisis amplio permite dimensionar y redimensionar lo que se manifiesta en las aulas, en los espacios informales, en los actores, procesos y mecanismos que se presentan, así, la multirreferencialidad se presenta como una perspectiva teórica, metodológica y epistemológica que permite analizar, criticar, proponer, sintetizar y articular la complejidad de la misma educación, en un mundo complejo, diverso y plural, para personas complejas, diversas y plurales.

APROXIMACIONES A LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO FORMACIÓN

El antecedente más remoto sobre la conformación histórica de la noción *formación* lo encontramos en la Edad Antigua, específicamente en Grecia, con la *paideia*. Esta civilización occidental aportó muchos elementos que hoy en día se recuperan para la comprensión de diversos procesos sociales y humanos. Sin duda los griegos sentaron las bases de la ciencia occidental y plantearon una idea de formación relacionada con el cultivo de hombres cultos. En la cúspide de la civilización griega, “la educación consistía en formar al niño hacia la *areté* y despertarle el sentido del deber y el sentido del honor” (Dörr, 2012, p. 150), incluso en años similares se fortaleció la formación con una carga militar (Esparta) o con el espíritu propio de cada ciudadano (Atenas), es decir, una formación con propósitos específicos, atendiendo las necesidades que en ese momento se requerían en dicha civilización.

Además de la *paideia*, otra noción de *formación* es la *bildung*, “un concepto fundamentalmente histórico” (Dörr, 2017, p. 152) de origen alemán, que “remite a (*Bild*), modelo (*Vorbild*), imitación (*Nachbild*)” (Fabre, 2011, p. 216), cuya concepción tuvo una carga muy fuerte de reflexión y teorización, muy promovidas en la filosofía. En distintos momentos históricos desde la edad moderna, la contemporaneidad y en el presente tramo de la historia de la humanidad, se construyeron diversos significados de la citada noción, destaca Johann Gottfried Herder, quien la acota al ámbito pedagógico como noción de conocimiento y razón. Humbolt y Gadamer acotan la relevancia de la *formación* en la construcción del ser, otorgando a la *bildung* un papel sustancial. Recuperaré la concepción gadameriana de *bildung* (formación):

La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esa misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. Verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia quiere decir verlos como los ven los demás [...] Los puntos de vista generales hacia los cuales se mantiene abierta la persona formada no representan un baremo fijo que tenga validez, sino que le son actuales como posibles puntos de vista de otros [Gadamer, 1960, p. 19].

Lo anterior implica una concepción de hombre evolucionado y con cualidades distintas a los animales, que precisamente lo hacen humano y en consonancia con lo social, esta idea permite entender la relevancia de la formación, además de su vincula-

ción cercana con la cultura, puesto que “designa [...] el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1960, p. 14). En ese sentido, la formación es un proceso eminentemente humano y eminentemente social, puesto que el sujeto realiza un trabajo propio sobre sí, y en ese proceso, los otros lo influyen, construyendo entonces un proceso para sí, que inicia en singular, pasa a lo plural, construye en lo colectivo y deconstruye en lo social.

La idea de un artesano que “forma” una artesanía es muy reduccionista para comprender lo que sería el proceso formativo, incluso concebido como un objeto o cosa, tangible, manipulable, porque le quita toda participación activa a quien se forma. De esta manera, se desprende que la formación es un acto eminentemente humano, en el que sujetos interactúan desde lo individual y desde lo colectivo, cada sujeto asume, crítica, integra, desde la *doxa*, reflexivamente, o sin percatarse, una concepción de la misma. Esta idea personal se construye desde la propia experiencia y la experiencia colectiva, en un ir y venir.

Con base en lo expuesto, sería muy importante reflexionar sobre el papel de la formación en las sociedades contemporáneas, sus alcances, limitaciones y retos en el actual siglo y en el actual milenio. Considero que se puede alcanzar esa reflexión desde la multirreferencialidad, que “consiste en interpretar desde ópticas de lectura plurales y contradictorias para entender mejor un objeto, un objeto de investigación, una dificultad, un problema” (Ardoino, 2005, p. 22), ya que es la forma de movilizar el pensamiento (activo, constructor, destructor y transformador) y atender un proceso tan importante en las sociedades, máxime cuando las sociedades actuales se caracterizan por los cambios constantes y realidades vertiginosas, con múltiples miradas.

LA FORMACIÓN DESDE LO MULTIRREFERENCIAL

Dado que el mundo actual representa problemas, retos y desafíos muy particulares a nuestro momento histórico y a las nuevas perspectivas sociales y educativas, el análisis multirreferencial se torna muy pertinente a esta contemporaneidad, en cuanto a la comprensión de lo que epistemológicamente significa *lo educativo*. En ese sentido, Ardoino plantea que

El análisis multirreferencial de las situaciones, de las prácticas, de los fenómenos y de los hechos educativos se propone una lectura plural de ellos, es decir, desde distintos ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, los cuales no pueden reducirse unos a otros. Se trata más de una decisión epistemológica que de una posición metodológica. La noción de complejidad nos parece la más apropiada para fundamentar la necesidad de un análisis multirreferencial, a través de la introducción de otra epistemología [2005, p. 112].

Como se mencionó en la cita anterior, el análisis multirreferencial se fundamenta en una noción que representa claramente la multirreferencialidad, propiamente dicha,

de la educación, me refiero a la complejidad, acepción que etimológicamente proviene del “latín temprano: *complexas* derivado de *um* y de *plecti*, *plexi*, *plexum*, que significa dar vuelta o enredar los cabellos, entrelazar, entretejer, abarcar” (Ardoino, 2005, p. 112). A partir de las ideas expuestas se advierte que *lo educativo es complejo*.

En definitiva, cuando pensamos en *educación* no podemos dejar de lado el concepto *formación*, del cual en la actualidad se han planteado algunos elementos de comprensión y análisis acordes a las realidades presentes. En ambos conceptos se entrelazan, desde la experiencia humana, los referentes teóricos y las formas de construcción de referentes teóricos y metodológicos. Ante ello, la noción de formación, como lo educativo, por su naturaleza es compleja. En este tenor, se rescata lo referente a la noción de complejidad:

Es una cualidad que se le atribuye a los objetos a través de la mirada que se tiene sobre ellos [...] Eso es suficiente para otorgarle un valor heurístico y para que se puedan concebir y pensar investigaciones en esa perspectiva [...] La complejidad, como ya dijimos, se interesa por lo vivo (biológico, social, psíquico) y es más una inteligencia de la temporalidad y de la historia que del espacio. Toma en cuenta el carácter de la acción humana, de los proyectos y, a través de la implicación, la intersubjetividad, la reflexividad, hace intervenir los efectos de sentido en los modelos de inteligibilidad. Por eso, el enfoque de complejidad es siempre multirreferencial y no sólo multidimensional [Ardoino, 2005, pp. 106, 112].

Con base en la última idea expuesta, haré un paréntesis para clarificar la distinción y debate epistemológico entre lo que Morin enuncia como *multidimensional* y lo planteado por Ardoino como *multirreferencial*. Este último critica que lo *multidimensional* implica una dimensión, como lo enuncia la propia denominación, una medida, una relación causal, lineal y que como aseveración final resulte en lo homogéneo, lo único, lo validado universalmente, distinción que desde lo *multirreferencial* no se comparte.

Toda vez que la multirreferencialidad nos permite analizar de forma global a la formación, propiamente dicha, recuperamos que es un proceso complejo, es decir asevero que la formación es compleja precisamente porque “toma en cuenta el carácter de la acción humana, de los proyectos y, a través de la implicación, la intersubjetividad, la reflexividad, hace intervenir los efectos de sentido en los modelos de inteligibilidad” (Ardoino, 2005, p. 112).

Así, se demuestra que la idea tan básica que comprender a la formación como “moldear”, mediante procesos y sujetos externos, queda desterrada y en su lugar la formación se analiza desde lo multirreferencial y se comprende y valora desde la complejidad.

Precisamente, cuando decimos que se analizará la complejidad de la formación desde lo multirreferencial, no podemos dejar de lado la idea de *pluralidad*, pues a través de las miradas de quienes investigan, quienes comprenden, quienes estudian, quienes reflexionan, quienes miden, podemos desarrollar un análisis *heterogéneo* de lo educativo. Incluso esas múltiples miradas, en ocasiones, se van a contraponer, de ahí

que el sujeto investigador deberá confrontarlas, recuperar los aportes y plantear una radiografía que represente la diversidad y la *pluralidad*, en la *temporalidad*, en un espacio geográfico, físico, ideológico que se manifieste en un momento histórico.

Una noción que puede ayudarnos a comprender la relación formativa desde lo individual, y sobre todo desde lo colectivo, es la *partenaire*, porque se concibe que los sujetos están en relación con el otro y los otros, generando caminos diversos, en donde los sujetos se visibilizan en el uno y en el otro, se acompañan, se construyen, se forman, se implican. Así, en el proceso formativo los sujetos se *implican* siempre, toda vez que generan esquemas de pensamiento y conducta individuales y colectivos.

En ese tenor, la implicación puede tener tres sentidos, que son explicados por Ardoino (2005): el primero es jurídico, muy relacionado con la noción de instrucción, es decir, seguir lo normativamente establecido en lo exterior y que trasciende en lo interior; el segundo es lógico-matemático, en donde “A” se implica con “B”, o viceversa, en forma lineal, causal, y en esa linealidad y causalidad se prevén resultados y se anticipan decisiones; el tercero es un sentido con una orientación institucional, nacido en la modernidad, que presenta cómo se implican diversas miradas.

Recuperaré lo estipulado con el sentido del *análisis institucional*, debido a que claramente se manifiesta en este la noción de que en la formación se implican diversos ámbitos, actores y procesos, por ende, es compleja, toda vez que “los sujetos-objeto de análisis, que son los individuos, los grupos, la organización, la institución, están igualmente implicados en la situación y con la relación al sistema. Es necesario entonces poner de manifiesto esos lazos y pertenencias y analizarlos” (Ardoino, 2005, p. 22).

En el proceso formativo se implican concepciones singulares y plurales sobre docentes, estudiantes, directivos, padres de familia, personal administrativo, personal de servicios, aspirantes, egresados, empleadores (en niveles específicos), diseñadores curriculares, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros actores educativos. También, se implican ideas en torno a la enseñanza, aprendizaje, planeación, material didáctico, evaluación, estilos de dirección, liderazgo, comunicación, asertividad, responsabilidad, ética, entre otros principios, valores y actitudes tanto personales como sociales. Cada concepción, noción, argumentación o reflexión de los procesos, instituciones y sujetos en lo educativo articulará varias formas de relacionarse, complementarse e integrarse, es decir, una implicación particular en un sistema, que a su vez se adscribe desde lo multirreferencial y lo general en otro sistema, que se concatenarán con otro sistema de mayor escala.

De esta manera, en la noción de formación con un carácter de compleja, multirreferencial, heterogénea, temporal, plural y holística, los actores educativos son los protagonistas, porque se implica tanto quien investiga como el investigado personal y/o colectivo, de ahí que un estudio o una investigación sobre la formación es por sí misma un reto para quienes aspiren a comprenderla, interpretarla, descubrirla, replantearla, criticarla o analizarla.

DE LO GENERAL A LO ESPECÍFICO: LA FORMACIÓN DOCENTE

En el ámbito educacional y en lo específico en la *escuela*, un actor protagónico en los procesos formativos es el *maestro*, entonces con este sujeto tan relevante, se desarrolla un proceso específico: la *formación docente*. Esta puede analizarse desde diversas aristas, en función del referente teórico, epistemológico, práctico y contextual en el que se enmarque. En ese sentido, las personas llegan a desempeñarse como *profesores* por múltiples razones y causas: personales, familiares, académicas, sociales, culturales, económicas, políticas y laborales.

Cuando se generan espacios colectivos de diálogo entre profesoras y profesores, en ocasiones se escuchan experiencias aludiendo que, desde pequeños, se tienen recuerdos de “jugar al maestro”, algunas prácticas reproduciendo momentos de la educación tradicional y de la perspectiva conductista, otras con juegos de la infancia en los que la participación activa y la escucha se hacen presentes.

Lo anterior es una manifestación empírica relacionada con la idea que la “formación supone un proceso identitario, que implica un trabajo de transformación de uno mismo para convertirse en un sujeto que sintetiza los rasgos y características de lo que imagina” (Anzaldúa, citado en Ducoing, 2005, p. 109). En definitiva, algunas profesoras y profesores recuerdan con resentimientos a aquellas y aquellos docentes que consideran que no se desempeñaron adecuadamente y evocan con mucho cariño y/o admiración a aquellas y aquellos cuya práctica consideraron como adecuada, en la educación básica, media superior y superior, cada una y uno con su propio estilo, enfatizando y demostrando actitudes y formas de abordaje de contenidos que se interiorizan en su ejercicio actual como docente.

Conceptualmente distinguiríamos tres alcances de la formación, en lo general, que nos ayudarán a comprender a la formación docente en lo particular, ya sea como la adquisición disciplinaria de conocimientos específicos, la referida a desarrollar procedimientos o la que tiene un alcance específico en su contexto profesional, laboral o académico:

La formación “en” querrá decir formación en matemáticas, la formación en el arte de enseñar, la formación de trabajo en una empresa. Es un problema de contenido del saber adquirir.

La formación “por”. Está ligado a los procedimientos que van a producir los efectos que uno espera. Uno se centra sobre el sujeto que va a aprender y se pregunta qué es lo mejor para ayudarlo a transformarse.

La formación “para”. Es la formación para ser un profesor, un médico, etc... Se trata aquí de objetivos institucionales [Filloux, 1996, p. 53].

Tradicionalmente, la *formación didáctica* se legitima en los estudios que ofrecen las distintas escuelas Normales del país, orientadas a la formación docente en niveles preescolar, primaria y secundaria, atendiendo otras modalidades específicas como la educación indígena, especial y telesecundaria. Aunado a esto, las universidades ofrecen

una formación afín a la que se ofrece en las Normales, como son las licenciaturas en Educación, Pedagogía o Ciencias de la Educación, entre otras. A partir de esto, las personas que estudian este tipo de programas académicos serían las únicas que de inicio cuentan con este tipo de formación docente, que a su vez se convierte en su *formación disciplinaria*.

Cuando una persona estudia una profesión disciplinaria, en cualquier campo distinto a las ciencias de la educación, docencia, educación o pedagogía, considero que cuenta ya con una formación “en” su área específica, por ejemplo: la formación “en biología”, la formación “en historia”, la formación “en medicina”, sin embargo, carece de una formación “en educación”.

Así, mientras la profesora o el profesor cuenten con las credenciales suficientes que acrediten alguna profesión, mediante título y cédula, en el ámbito educativo se garantiza que poseen una formación disciplinaria, en cualquier campo de conocimiento. Esta condición es muy recurrente en la conformación del profesorado de educación superior, de educación media superior y, en algunos casos, en el nivel de secundaria.

En ese tenor, lo que generalmente realiza alguien que estudia una profesión disciplinaria es una formación “por” o una formación “para”. Ahí se centran los esfuerzos en licenciaturas, maestrías, cursos, talleres, diplomados, seminarios, congresos, entre otros, asociados con necesidades en el área educacional. Por ejemplo, surgen cursos por competencias didácticas, talleres por métodos activos de enseñanza, diplomados por estrategias de evaluación, así como licenciaturas para nivelación pedagógica, maestrías para la formación docente y congresos para la nueva escuela mexicana, entre otras.

Es así como la y el *docente* se implica en una formación “en”, “por” y “para”, porque se forma, se autoforma, participa en procesos formativos, se apropia de mediadores en su construcción formativa y realiza sus funciones con base en las ideas, nociones, experiencias, deseos, miedos, expectativas, teorías y metodologías que comprende en el devenir de su vida personal, profesional y laboral, incluso en la misma práctica, debido a que

La docencia, como praxis, significa una actividad consciente orientada a fines determinados que se concretan en una transformación de la realidad. La docencia se revela como una práctica profesional, en virtud de que, por un lado, se despliega en un ámbito laboral determinado y, por otro, requiere de determinados conocimientos y habilidades para su realización. A su vez, la docencia se encuentra inscrita en lo que denominamos de manera genérica “prácticas educativas”, cuya intención es la transformación del sujeto [Ducoing, 2005, p. 112].

Con base en lo anterior, una o un docente requiere un amplio dominio de los temas que desarrollará, de ahí la importancia de que, mediante diversos *mediadores de la formación* (dispositivos, instituciones y personas), como libros, cursos, talleres, medios escritos, medios tecnológicos, la interacción con otros colegas, posgrados, pueda actualizarse disciplinariamente en las áreas en que desarrolle sus diversas asignaturas y manifieste su actuar con sentido ético, dentro y fuera de las aulas.

Entonces, y en esencia práctica, la profesora y el profesor se forman día con día en sus experiencias académicas dentro y fuera de las aulas, en los procesos de gestión académica y administrativa, en sus diálogos constantes con sus colegas, las madres, padres, tutoras y tutores de familia, y principalmente en la interacción, escucha y habla con sus educandos, es decir, una praxis educativa integral.

Desde el referente sobre la formación “en”, “por” y “para”, la formación disciplinaria debiera también acompañarse por una formación didáctica que implique el dominio de diversas estrategias, técnicas y métodos acordes al nivel en que se desarrolle, los propósitos del plan de estudios y programa de la asignatura e incluso en el conocimiento de las características sociales, personales, biológicas, académicas, etc., más relevantes del estudiantado con quienes interactúe.

En este sentido, esa formación didáctica, que en muchas ocasiones se engloba como formación docente, siempre es un requerimiento del gremio magisterial, precisamente por la demanda de esos mediadores de la formación, es decir, la preocupación y ocupación de autoridades, docentes y en donde corresponda, hasta madres y padres de familia, en la mayoría de ocasiones, es “enseñar bien”, perfeccionar esa enseñanza, mejorarla, actualizarla y “hacer que el estudiantado aprenda”. De esta manera, estos protagonistas de la educación y la formación asumen como tareas relevantes estas actividades en el sistema educativo.

La formación didáctica y disciplinaria, en ocasiones, se enmarca en una o varias acciones personales, sindicales, laborales o institucionales; son muy comunes los “cursos obligatorios” o los estudios dirigidos a fines meramente “credencialistas” para alcanzar un mayor nivel salarial, sin embargo, considero que la formación pedagógica y disciplinaria más sólida se da cuando un docente reflexiona sobre su importancia y necesidad en el fortalecimiento de su *práctica educativa*.

Camarena, en consonancia con lo expuesto en el párrafo anterior, ha puesto sobre la mesa la concepción de la *autoformación* como “horizonte deseable de la formación [...] toda vez que esta última es un movimiento del sujeto que surge de la duda, la insatisfacción y la necesidad” (Camarena, citado en Alanís y Romero, 2011, p. 6). Coincido con el planteamiento expuesto, porque cuando un docente se da cuenta de la importancia de “actualizarse” o “capacitarse” para “ser mejor maestro”, hace esfuerzos enormes para acudir a espacios, o generar o acceder a mediadores de formación docente, con base en sus posibilidades académicas, económicas, sociales, familiares y personales.

Entonces, la propia formación va acompañada de un análisis y autorreflexión de las prácticas educativas, la autoformación. La profesora y el profesor tendrá que valorar su propio quehacer, entender la complejidad de las problemáticas y retos sociales y humanos y accionar para identificar las necesidades que las y los estudiantes planteen, así como las que por cuenta propia no logren visibilizar.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ACTUALIDAD

Pensar en la educación y la formación, en lo general, implica recuperar los referentes que en el pasado contribuyeron en la consolidación de este campo, desde la visión de textos clásicos y las ideas que en la contemporaneidad se han conformado. Pensar en la formación docente en lo particular invita a reflexionar sobre esta importante actividad que contribuye en la reconfiguración de las tareas que día a día pone en marcha el profesorado y que directa e indirectamente contribuyen en la formación de cada estudiante con quien se interactúa.

En la actualidad, la formación docente es un campo teórico, empírico, práctico y epistemológico, en construcción, reconstrucción y deconstrucción, el cual se enriquece con visiones, críticas y reflexiones que, desde la mirada de distintos aportes conceptuales, investigativos y experienciales, se constituyen en un permanente campo amplio de análisis en lo educativo.

Con base en lo anterior, Ruiz et al. (2024) plantean un aporte reflexivo sobre el quehacer docente, al resaltar la importancia de la *ética* como una disciplina que coadyuva en la regulación y autorregulación de las acciones diarias que el profesorado desarrolla al interactuar en procesos formativos y de vida con otros seres humanos.

Además de la importancia de la ética, el citado autor enfatiza que el *ethos* docente cobra relevancia en las actividades profesionales del profesorado, ya que “el *ethos* se refiere a la esencia del ser docente, lo cual se refleja en cada una de las funciones realizadas durante dicha labor” (Ruiz et al., 2024, p. 129).

En ese sentido, el *ethos* docente permitirá que el profesorado reflexione sobre su práctica, la influencia axiológica en las vidas de otras personas y el impacto e incidencia de los contextos sociales y laborales, es decir, la reflexión va más allá de solo pensar si “impartió bien, o no, su clase”. Al respecto, Ruiz et al. (2024) enuncian que

Al reflexionar sobre el *ethos* docente, se debe indicar que no solo debe capacitar al profesorado para impartir clases, sino también prepararlo para buscar continuamente un mayor conocimiento, así como otras estrategias y acciones que puedan permitirle trabajar de manera autónoma en su práctica pedagógica. Por ende, los entornos de formación docente deben facilitar una reconfiguración permanente del conocimiento construido por los docentes a lo largo de sus trayectorias [p. 130].

Como se ha compartido en este apartado, los alcances del profesorado van más allá de lo que realiza en el aula, puesto que atraviesa una serie de factores emocionales, sociales, económicos, políticos, culturales y éticos, que se manifiestan en los alcances académicos individuales (de cada estudiante), colectivos (de los grupos de aula) e institucionales (en los espacios educativos).

No cabe duda de que en la actualidad se demanda una reconfiguración sobre los alcances, proyectos, tareas y funciones que las y los docentes “deben desarrollar”, esto explicado en un primer momento por la propia evolución de los tiempos y condiciones

sociales y de vida que se presentan, y en segundo momento por las directrices que instancias externas enuncian sobre ámbitos legales, laborales, académicos y de visión del mundo. Así, Delgado (2023) aporta que

El problema en la formación docente se relaciona con una serie de factores que ponen al sujeto en el centro del fenómeno en las diferentes etapas de su carrera, donde, cada etapa se caracteriza por elementos que construyen al profesor y que determinan las formas en que actúa en su cotidianidad, cruzando su saber pedagógico y experiencia, su construcción como sujeto profesional, la decodificación que realiza del currículum [sic], la selección de su actuación frente a otros sujetos (escuela, directivos, padres de familia, alumnos, colectivo docente, estado) y la instrumentalización de su práctica ante los problemas operativos inmediatos. El reto que enfrenta, por tanto, es asimilar a las relaciones entre estos elementos y entender cómo lo han construido como sujeto-docente y también cómo se reconfigura a sí mismo con base a su actuación [sic] [Delgado, 2023, p. 42].

Desde mi óptica, la formación docente no solo se puede concebir como un “problema”, más bien, diría, como un “reto”, que implica que todas y todos sumen, aporten, dialoguen, reflexionen y apuntalen a la necesidad de atender ese “problema”, para beneficios en colectivo.

El reto, o los retos, de la formación docente implican alcances que van más allá de “dotar” al profesorado de elementos que “le ayuden” a mejorar sus clases, debido a que la propia idea de lo que es “ser docente” nos traslada a una profesión de vida, que coadyuva en la configuración y reconfiguración de prácticas humanas y de los colectivos, e inclusive al abarcar elementos que van más allá de las responsabilidades y alcances directos de las y los propios docentes.

Con base en ello, Vázquez-Rodríguez y Luna (2024) aportan que la concepción de la docencia puede analizarse desde tres áreas generales: conocimiento profesional, habilidad profesional y compromiso profesional.

El conocimiento profesional abarca “el conocimiento sobre el alumno, comprensión del currículo, familiaridad con el contenido escolar y de habilidades pedagógicas para su enseñanza” (Vázquez-Rodríguez y Luna, 2024, p. 10). Por su parte, la habilidad profesional considera diversos componentes: “la planeación, intervención pedagógica, evaluación del aprendizaje y clima dentro del aula” (Vázquez-Rodríguez y Luna, 2024, p. 10); mientras que el compromiso profesional refiere a las “responsabilidades, tanto éticas como normativas, que son inherentes al ejercicio profesional del personal docente” (Vázquez-Rodríguez y Luna, 2024, p. 12), aquí se enfatiza “la reflexión de la propia práctica docente y su participación en actividades de formación continua” (Vázquez-Rodríguez y Luna, 2024, p. 12).

Conocimiento profesional, habilidad profesional y compromiso profesional son tres ámbitos que permiten comprender la forma en que la formación docente se reconfigura hoy en día, y refuerzan el aporte inicial en este apartado sobre el *ethos* docente, debido a que los recursos, medios, formas, mecanismos y directrices rela-

cionados con el quehacer y alcances del profesorado no solo se deben centrar en el perfeccionamiento de técnicas, el dominio de teorías o la memorización de referentes normativos, además y sobre todo, se debe promover la reflexión sobre el sentido y el ser del docente, para consigo mismo y para con las y los demás.

En tanto, se entiende que la formación docente abarca distintos ámbitos que son complejos y necesariamente deben plantearse como articulados. En ese sentido, los esfuerzos que los gobiernos, las autoridades educativas y las autoridades de centros escolares diseñen para el profesorado deben considerar esa diversidad y complejidad de necesidades que se presenten en contextos diversos. De ahí que

...es fundamental que los países continúen trabajando sobre las políticas de formación docente, tanto inicial como continua, que permitan asegurar una calidad en los procesos educativos. Es crucial diseñar programas que atiendan las necesidades reales de los futuros profesores, con el propósito de construir un entramado de conocimientos, habilidades y actitudes que impacten [de] forma positiva en su práctica diaria [Navarrete-Cazales, 2024, p. 181].

Hoy por hoy, las necesidades, retos, problemas y desafíos que se presentan en la educación y en el ejercicio de interacción y colaboración entre estudiantes y docentes conllevan a replantear los contenidos, metodologías y enfoques de la formación docente, lo que implica una gran responsabilidad para los gobiernos y autoridades, y también para las y los propios docentes.

La primera responsabilidad, sin duda, la tienen los gobiernos y las autoridades que diseñan las políticas y acciones que se pongan en marcha en las naciones. Estos debieran reformular sus acciones considerando lo que las y los maestros necesitan para la mejora de su práctica. De ahí que la sociedad y el propio magisterio tengan la “obligación” y “convicción” de solicitar y/o exigir procesos formativos para el profesorado que abonen a la atención de necesidades locales, regionales, nacionales y hasta globales.

La segunda responsabilidad es por parte de las y los docentes, quienes día con día desarrollan procesos educativos, ejercen la profesión magisterial y contribuyen a la formación integral de estudiantes. Las y los docentes, en definitiva, conocen sus alcances, limitaciones, necesidades y responsabilidades, por ello la reflexión sobre el sentido que le dan a su profesión es un elemento clave, en cualquier nivel de intervención, en primer momento individual y posteriormente en las acciones que los propios colectivos magisteriales planifican y emprenden.

Esto nos lleva a reflexionar sobre el papel que el profesorado tiene en la sociedad, en la conformación de una sociedad en el presente, que atienda las necesidades de la actualidad, visualice un futuro en que estas sean atendidas permanentemente y que sus necesidades próximas garanticen la continuidad de la humanidad en espacios y contextos que en el futuro nos traerán nuevos retos, problemas y desafíos.

CONCLUSIONES

En esta contribución se realizó un análisis teórico y epistemológico de la *educación*, concebida como un proceso humano y social, presente en distintos ámbitos de las sociedades. Además se articuló lo que teóricamente se analiza como *lo educativo* con la *formación*. Ya en terrenos de la *formación*, se recuperó una categoría, lo *multirreferencial*, para estudiarla, lo que permitió aterrizar en la reflexión sobre la *formación docente*, presente en las acciones del sistema educativo.

Como he escrito en este ensayo, la *formación* implica un proceso de construcción, tanto personal como social, además de que es un proceso que se manifiesta en espacios y escenarios diversos de la vida personal y de la relación social con los otros. Así, partimos de la idea de que nadie puede formar a nadie, pero nadie puede formarse solo, autoformarse aisladamente en sentido estricto, toda vez que siempre se implican subjetividades, otros sujetos, colectividades, principios y mecanismos que determinan los fines y medios para alcanzar lo formado, en la mayoría de casos de forma directa y en otros de manera indirecta. En ese sentido, Ferry nos aproxima a una conceptualización global de la *formación*:

Desde otra óptica, se puede contemplar la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias [Ferry, 1990, p. 50].

La formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo [...] esta definición sitúa la formación del lado de la dinámica psicológica, es decir, psicofisiológica [Ferry, 1990, p. 52].

Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma [Ferry, 1997, p. 53].

La formación es un proceso que se materializa en todos los ámbitos de nuestra individualidad y colectividad, sin embargo, cobra real importancia el lugar de la escuela como entidad socializadora, legitimadora, emancipadora y adaptable, en los procesos formativos, debido a que es en esta instancia en donde se ponen de manifiesto muchas actitudes, valores, habilidades, ideologías y conocimientos que se aprenden en lo social; digamos que la escuela es como una microsociedad, en donde se pueden presentar diversos escenarios que dan cuenta de la forma en que interactúan los seres humanos.

Así, la formación docente constituye en la actualidad, un proceso que se torna relevante para investigarlo y estudiarlo, que además se acompaña de constantes mecanismos de reflexión, crítica y posicionamiento en los que las profesoras y los profesores son los actores principales, para construirla, deconstruirla y reconstruirla.

La formación docente, al ser analizada como un constructo teórico, experiencial, metodológico y epistemológico, también es instrumentada e instaurada por autoridades gubernamentales, educativas y escolares como una política y/o un programa

o proyecto en las agendas internacionales, nacionales, estatales e institucionales. Como política educativa y acción gubernamental, es necesario considerar la visión del profesorado, como agente de cambio y que se beneficia y coadyuva al beneficio colectivo, en tanto

Considerar al docente como un agente de cambio, también es considerar su posición de acción estratégica dentro del propio programa, en este sentido, el término de discrecionalidad desde el enfoque de abajo hacia arriba es fundamental desarrollarlo e integrarlo a la política para fortalecer la participación de los docentes en la implementación de los programas, en medida que ellos observen los beneficios tanto personales como en los alumnos, es probable que se obtengan mejores resultados en las políticas educativas [Cáceres et al., 2023, p. 219].

Entonces, hoy más que nunca, pensar en mecanismos, estrategias y programas de formación docente, de inicio, siempre es pensar en un verdadero, legítimo y pertinente diagnóstico de necesidades, problemáticas y requerimientos que el profesorado ubica, en su propia práctica, en el diálogo con sus pares, en la constitución de las comunidades educativas y en las particularidades que muchas veces no son visibles a primera oportunidad, sino que se manifiestan en la convivencia e interacción diaria, dentro y fuera de los espacios educativos.

Finalmente, en el ámbito educativo, implica que quienes intervienen en los procesos formativos planteen interrogantes personales, profesionales y colectivas, mismas que pueden derivar en análisis, reflexión y comprensión de lo que se presenta en los contextos diversos. De ahí que existe un gran compromiso entre *directivas, directivos, docentes y estudiantes*, así como agentes externos, en la construcción de una *escuela* que permita generar nuevas posibilidades de *formación holística*, que se articulen desde lo teórico, lo práctico, lo profesional, lo personal, lo disciplinario y lo pedagógico.

REFERENCIAS

- Alanís, J. F., y Romero, C. (2011). *Seguimiento y evolución en las nociones de formación con eco en el panorama educativo mexicano a inicios del siglo XXI* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0885.pdf
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. En L. Marmoz (dir.), *Sciences de l'éducation, sciences majeures: actes des Journées d'études tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation* (pp. 1-5). EAP.
- Ardoino, J. (1997). *La formación de investigadores en educación* [Conferencia magistral]. IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, México.
- Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Universidad de Buenos Aires/Novedades Educativas.
- Cáceres Mesa, M. L., González Pérez, M., López Meneeses, K. D., Lizama Carrasco, G. E., y Olivera Mejía, T. M. (2023). Las políticas de formación docente en México: ¿un problema de implementación? *Universidad y Sociedad*, 15(1), 208-221. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3533/3476>
- Delgado Coellar, A. E. (2023). Retos de la formación docente en México. Una retrospectiva en relación a las últimas reformas de educación básica. *Entrelíneas*, 2(1), 40-53. <https://doi.org/10.56368/entrelineas214>
- Dörr, O. (2017). La educación con formación (Bildung). *Revista GPU*, 13(2), 150-155.

- Ducoing, W. P. (2005). El entorno a las nociones de formación. En W. P. Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*. Grupo Ideograma Editores.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la bildung. *Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8717/8019>
- Ferry, G. (1990). La tarea de formarse. En G. Ferry, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica* (pp. 43-64). Paidós.
- Ferry, G. (1997). La formación: dinámica del desarrollo personal. En G. Ferry, *Pedagogía de la formación* (pp. 49-102). Universidad de Buenos Aires/Novedades Educativas.
- Filloux, J.-C. (1996). *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*. Universidad de Buenos Aires/Novedades Educativas.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Verdad y método*. Sígueme.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Navarrete-Cazales, Z. (2024). Modelos y programas de formación de profesores en Chile y México. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 165-183. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37891>
- Ruiz de la Torre, G., Barbosa Muñoz, P. A., y Sáenz Gallagos, M. L. (2024). El rol docente entre el ethos y las virtudes del profesorado. Reflexiones y saberes. *Ride. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), 125-158. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1950>
- Vázquez-Rodríguez, O., y Luna Serrano, E. (2024). Los referentes para la evaluación docente en educación básica: el caso de México. *Práxis Educativa*, 19, 1-19. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.19.22811.045>

Cómo citar este artículo:

Martínez Ramírez, C. A. (2024). La educación y la formación en lo general y la formación docente en lo particular. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e2097. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2097



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.