

Reflexión y autonomía en la formación docente desde la perspectiva de la Investigación-Acción Participativa
Reflection and autonomy in teacher training from the perspective of Participatory Action Research

Artículo de investigación

César Silva Montes¹

cesilva@uscj.mx

Recibido: 13 de enero de 2020 Evaluado: 14 de febrero de 2020

Aceptado para su publicación: 28 de febrero de 2020

Resumen

En el presente artículo se relata una experiencia de formación docente desde la perspectiva de la investigación-acción participativa. En la modalidad de Taller, el propósito fue promover la autonomía del profesorado, la reflexión sobre su práctica y la importancia de la teoría para evitar el practicismo. Con el análisis de la metodología etnográfica, apoyada en la observación participante y con las voces del profesorado, se puede establecer que en las experiencias de actualización no directivas y con el análisis del contexto, el profesorado se siente un sujeto en autoformación. A la vez, el docente elige en colectivo qué investigar y cambiar la dinámica del

Abstract

This article describes an experience of teacher training from the perspective of participatory action research. In the Workshop mode, the purpose was to promote teacher autonomy, reflection on their practice and the importance of theory to avoid practicality. With the analysis of the ethnographic methodology, supported by the participant observation and with the teachers' voices, it can be established that in the non-directive update experiences and with the context analysis, the teaching staff feels a subject in self-training. At the same time, the teacher chooses collectively what to investigate and change the dynamics of the development of the Workshop. Finally, the teacher understands that the

¹ Doctor en Ciencias Sociales, Área de concentración Educación y Sociedad, por la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. Docente-investigador del Departamento de Humanidades. <http://orcid.org/0000-0003-0531-2911>

desarrollo del Taller. Por último, el profesorado comprende que importa más el proceso que los resultados y es factible diseñar experiencias de formación de acuerdo con sus intereses.

process matters more than the results and it is feasible to design training experiences according to their personal interests.

Palabras clave: Formación, docencia, investigación-acción, competencias.

Keywords: Training, teaching, action research, skills.

Introducción

En la sociedad del conocimiento, los conceptos aprendidos se vuelven caducos a corto plazo debido al cambio tecnológico. Para revertir la obsolescencia, se propone la educación a lo largo de la vida con un currículo en competencias transferibles a cualquier espacio de trabajo o situación cotidiana. Este enfoque se considera idóneo para conformar un perfil de profesional adaptable a las nuevas demandas laborales y que renueva sus conocimientos, habilidades y valores.

La tendencia alcanza al profesorado. La política para innovar la didáctica y la pedagogía del docente a las exigencias económicas y sociales no es nueva; tampoco considerar al profesorado como el agente más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje (P-E-A). En el siglo XXI se debate la transformación del docente-catedrático y transmisor del conocimiento, a un facilitador de aprendizajes experto en el manejo de las tecnologías de información y comunicación (TIC). El profesorado ahora requiere competencias del entorno empresarial, como gestionar la información, liderazgo y motivación por la calidad.

En este contexto, se expone una experiencia de formación o actualización docente que no privilegia las TIC y el contexto laboral. Desde la investigación-acción participativa (IAP) se reflexionó sobre el papel del profesorado y la senda de la educación en el marco de la globalización y la economía del conocimiento. Además, se discutió cómo ligar la teoría con la práctica para evitar la desprofesionalización

del profesorado. Por último, se pensó la IAP para enfrentar dilemas morales que no están en algún manual de cómo enseñar.

En principio se sitúan las competencias del siglo XXI para el docente según instancias internacionales financieras y culturales. Nieto, Callejas y Jerez (2012) recopilaron las ponencias del *Segundo Congreso Internacional sobre las Competencias Básicas: El Docente*, y es un referente de las coincidencias de la visión, las deficiencias y los elementos del modelo ideal de enseñante: 1) piedra angular del P-E-A para que el estudiantado logre nuevas competencias; 2) estimular el aprendizaje autónomo del alumnado para convivir con la incertidumbre; 3) forjar ciudadanía capaz de aprender a lo largo de la vida; 4) fortalecimiento desde su formación inicial; 5) la carencia de flexibilidad y adaptabilidad obsoletiza la práctica; 6) capacidad para entender, procesar, seleccionar y organizar la información; 7) adaptarse rápidamente a la sociedad del conocimiento; 8) eficacia docente; 9) enseñar y adquirir habilidades para la resolución de problemas, la transferencia de conocimientos, aprender a aprender y competencias digitales; 10) dominio de las TIC para el escenario informático.

Competencias de aceptación general en el reciente marco tecnológico. Un antecedente es la iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con el proyecto Deseco en 1997. Con la formación económica y política de la Unión Europea se acogió en todo el continente y la educación se usó para homogenizar la enseñanza-aprendizaje en favor de los sectores productivos y de servicios. La formación del estudiante en conocimientos y en la práctica delineó dos competencias: genéricas y específicas, orientada a consensuar las competencias clave reconocidas en el mundo (Simone y Hersh, 2004).

Las competencias genéricas ayudan al individuo a insertarse en la vida y solucionar problemas personales, colectivos o institucionales. Las competencias específicas, aluden a saberes del estudiantado sobre su disciplina, área temática y programa educativo traducidos en conocimientos, habilidades y destrezas para desempeñarse debidamente en el ámbito laboral. El proyecto Tuning de la Unión Europea condensa la lógica de las competencias en educación para empatar la

enseñanza con el mercado laboral, unificar los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio. El fin: alcanzar mayores niveles de empleabilidad. En México la implantación del currículo en competencias se realizó en el bachillerato en 2002 con Vicente Fox (2000-2006), empresario y expresidente de la Coca-Cola para América Latina. Entonces en el Plan Nacional Educativo se estableció que la renovación de la producción instauró la competencia laboral como el referente para definir el contenido del trabajo (Silva, 2016).

En la UACJ, en su Modelo Educativo (MEUACJ) (definido en el año 2000, pero con una visión al 2020) se plasmaron las nociones sugeridas por la OCDE. El MEUACJ promueve en el estudiantado los principios de aprender durante toda la vida y los pilares de la educación: aprender a aprender, a ser, a hacer; se agregaron aprender pensando y colaborando para solucionar problemas (UACJ, 2016). El perfil genérico del docente coincide con la directriz mundial de facilitar el proceso de aprendizaje, ser un gestor que genera, trasmite y difunde conocimiento, y es el actor más importante en el proceso educativo y, “por ende, [de] la calidad del egresado” (UACJ, 2016, p. 67). Otras habilidades del profesorado es ser creador de ambientes de aprendizaje, planificador y asesor, y le exige “capacitación continua sobre habilidades docentes” (p. 67).

Por tanto, se ofertan cursos presenciales y en línea, como de Estrategias de enseñanza-aprendizaje y las TIC en el aula. Al profesorado se le certifica en el MEUACJ con una vigencia de seis años, se cursan 120 horas y debe alcanzar 400 puntos de inglés en el examen TOEFL. Para el estudiantado en la UACJ se diseñó el Curso de Introducción al Modelo Educativo, con las peticiones del mercado laboral, entre otras: disposición para trabajar en equipo, afán de superación personal y con iniciativa (UACJ, 2005). El perfil de egreso se compendia en un profesional que traslade sus habilidades a diversas situaciones de trabajo mediante la certificación de competencias (UACJ, 2016, p. 35). Es evidente que la formación y los prototipos de docentes y estudiantes son coherentes con las competencias exigidas del empresariado y el avance tecnológico.

Sobre la tendencia, Nieves, González y Orozco (2018) aseveran que en la era digital se acelera la obsolescencia del conocimiento por la tecnología computacional que determina a priori el periodo de vida útil. La caducidad se trasladó a las investigaciones científicas debido a la cantidad, velocidad y diversificación. En esta idea, el profesorado ilustrado y filósofo se observa obsoleto. En la docencia ya no existe el profesorado *sabelotodo*, se concibe ineficiente la cátedra y los conocimientos intrascendentes si no se aplican. Hoy el enseñante es un facilitador y gestor del aprendizaje, experto en el manejo de TIC.

El cambio del perfil del docente en México empezó en década de los setenta del siglo XX con la actualización o formación del profesorado para mejorar la enseñanza. Ahora el discurso se fortalece cuando se asocia al logro de la calidad educativa y se deposita en el profesorado la responsabilidad del éxito en el perfil de egreso. Esta retórica obvia las condiciones en que el magisterio mexicano y del mundo realiza su labor. Se cree que el P-E-A solo se desarrolla en un aula entre el docente y el estudiantado, como si no dependiera de programas y planes de estudio, del espacio, o las demandas familiares, económicas, políticas y sociales. La escuela se observa como algo aséptico y necesario para conectar el mercado laboral con el sistema educativo.

Gontero y Albornoz (2019), sostienen que en América Latina el avance tecnológico y la automatización ampliaron la brecha entre las habilidades del trabajador y la manufactura. En consecuencia, las escuelas deben promover las habilidades digitales, las blandas y las cognitivas como las socioemocionales para resolver problemas. Sin controversias, las autoras plantean que el objetivo es disminuir los costos de capacitación y de producción de las empresas, ya que la credencial no se corresponde exactamente con las competencias requeridas. Por su parte, Yáñez (2017) asevera que la Cuarta revolución industrial 4.0 pretende la automatización total de la manufactura y con redes inteligentes capaces de controlarse a sí mismas en la cadena de valor. El empleo del futuro será de trabajos que no existen y en esa fábrica convivirán personas con robots, usando datos y la capacidad de predicción

mediante la inteligencia artificial. Las personas serán autónomas y proactivas por la tecnología, se motivan y aprenden con mayor facilidad.

En este sentido, en México la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) buscan acoplarse a la realidad global. El rector de la UNAM afirmó: “Así como hay una revolución industrial 4.0, debe existir una universidad 4.0 (...) capaz... de usar las nuevas tecnologías (...) comprender la era digital y saber qué es trabajar en red nacional y mundial” (Poy, 2018, párr. 4). Y el IPN renueva su modelo educativo para ofrecer Educación 4.0, con las TIC, la inteligencia artificial, la analítica de datos, la mecánica de los juegos al ámbito educativo, entre otras. Además, basado en el internet de las cosas, robótica, mecatrónica, bigdata, nanotecnología, neurotecnología y biotecnología. Se expandirán los espacios virtuales y el aprendizaje con dispositivos móviles. El nuevo talento politécnico de la E-4.0 intenta una educación para la inteligencia y crear una cultura emprendedora y de investigación en su comunidad (Sánchez, 2019). Algunas carreras serán ingeniería en Inteligencia Artificial y licenciaturas en Ciencia de Datos y de Negocios Digitales.

En el planeta con predominio de la tecnología existe consenso en que la información y el conocimiento son los valores de uso y de cambio y los contenidos en las universidades deben armonizarse con la educación a lo largo de la vida, eufemismo de reciclaje la fuerza de trabajo. El avance tecnológico sustituye habilidades humanas y puestos laborales con procesos automatizados y robots que hacen panes, pizzas o restaurantes sin interactuar con meseros; y con la fusión de la informática y la genética se genera el comercio genético (Silva, 2018). Esta situación parece irrelevante en la formación docente. Según Comboni y Juárez (2009) es necesario capacitar a docentes noveles y experimentados para manejar programas informáticos, de plataformas para la educación virtual a distancia, softwares estadísticos y de análisis de contenido; así como el uso de internet y en las pedagogías para la enseñanza virtual. No obstante, los autores advierten que, si primero se adecúa el perfil de egreso profesional a las demandas del empleador,

hay riesgo de formar ejecutantes técnicos sin referencia crítica ni compromiso social.

El profesorado encargado de materializar los planes de los gobiernos necesita formación para la era digital, pero con un nulo o escaso análisis sobre el entorno en donde desarrolla la enseñanza (Silva, 2013). Por tanto, conviene incluir el análisis de las condiciones socioeconómicas y políticas en los cursos de formación docente para evitar una formación instrumental. Elías y González (2019), indagaron el estado del arte de la actualización docente desde una perspectiva participativa y encontraron una tendencia prescriptiva, subordinante, transmisora, reduccionista, instrumentalista y desconectada de las problemáticas del profesorado. Agregan que las actividades instruccionales son de capacitación y de pautas conductuales insuficientes para comprender la complejidad del acto educativo. Además, la formación es unidireccional: de expertos a docentes con un rol de aprendices. En contraste, esbozaron la posibilidad de que el profesorado asuma un papel participativo con una reflexión-crítica del momento histórico, como docente investigador en actualización permanente, contextualizada y humanista.

En el caso de la UACJ, la actualización se enfocó en el perfil constructivista de acuerdo con MEUACJ 2020 y en 2009 comenzó la incorporación de las competencias genéricas al currículo de las licenciaturas. Se incluyó la transversalidad de perspectiva de género en tres niveles: 1) Principiante, que abarca comunicación humana, oral y escrita, tecnológicas y textos académicos; 2) Intermedio con desarrollo humano, cuidado de la salud, actitud para ser emprendedor con ética y transparencia; 3) Avanzado, contiene la diversidad, el ámbito ambiental, ciudadanía, democracia y derechos humanos. En junio de 2010 empezó la capacitación en competencias del profesorado de la UACJ y en 2011 se diseñaron los cursos para el estudiantado.

En el MEUACJ se nombraron las características de las competencias docentes que coinciden con el perfil genérico de la era digital. Algunas competencias son hablar el idioma inglés como lengua franca, experto en la asignatura y la interacción con grupos, dominio de la didáctica y diseños de materiales. Relacionado con las TIC

en la educación, habilidad para localizar y usar recursos informáticos; más la “capacidad para aprender y actualizarse constantemente en forma autodidacta” (UACJ, 2016, p. 69). Es similar a la educación a largo de la vida que, afirma Torres (2010), son los aprendizajes para continuar en una empresa y obtener mayores remuneraciones.

Un breve balance de los estudios de Silva y Loera (2015), Elías, Rodríguez y Solís (2015) y Silva (2013), sobre los procesos de formación docente y el modelo pedagógico en la UACJ, señalan algunos efectos no deseados. Se reportó que la mayoría del profesorado se actualiza por obligación institucional y por acumular puntos para el programa de estímulos. El profesorado cuestiona la preeminencia de las habilidades técnicas sin teorizar sobre nociones como evaluación, planeación o competencias. Se indicó el excesivo uso del *Karoke académico*, término irónico para señalar la tecno-dependencia del proyector y la computadora como principal vía de exposición de contenidos. Se reflexionó qué si la carta descriptiva guía en el aula cómo enseñar, cómo evaluar y los materiales didácticos, cuál es el espacio de creación y de innovación del profesorado.

Por otra parte, existen docentes que se forman para mejorar su enseñanza, polemizan si la universidad debe privilegiar el perfil de egreso en coherencia con el modelo económico o se trata de suscitar posturas críticas en el alumnado. Manifestaron frustración por el abuso del tiempo que el estudiantado dedica a las redes sociales y desatiende sus clases. Asimismo, expresaron su deseo por una reflexión colectiva sobre los cursos, su teoría, estructura y dinámica grupal. Se preguntaron si el modelo constructivista y la enseñanza en competencias es “una receta” para el aprendizaje o debe ajustarse según las disciplinas y las licenciaturas. En suma, en la actualización docente en la UACJ se estableció, en general, que: a) el profesorado aún no adopta totalmente la propuesta pedagógica constructivista; b) es limitada la aplicación de lo aprendido en los cursos en el aula; c) el diseño de formación tiene inconsistencias; d) muchos instructores no pertenecen ni tienen experiencia en el campo pedagógico, didáctico y/o educativo, pues para certificarse

basta acudir a un diplomado y ser aprobado; y e) los planteamientos y los contenidos de los cursos no corresponden a las expectativas del profesorado.

Metodología y métodos

La perspectiva metodológica es cualitativa-etnográfica caracterizada por la presencia prolongada de quien indaga el espacio escrutado, basado en la observación participante y la subjetividad. Para Bertely (2001), la subjetividad no es una interferencia, sino el fundamento del análisis. La transparencia, la objetividad y neutralidad del investigador, supuestos para validar la cientificidad de un estudio, no aplican porque la persona es un ente con una postura ética y compromiso político con la situación examinada. De acuerdo con Erikson (1989) es una investigación interpretativa cuya pregunta fundamental para iniciar el análisis es ¿qué está sucediendo aquí? El propósito es observar de otra manera aspectos cotidianos invisibles para sus protagonistas debido a la rutina.

Y la etnografía es afín para estudiar escuelas de donde se recogen los datos empíricos en ámbitos naturales, que respalda la presencia intensa del investigador en el espacio estudiado, su interacción con las realidades y las voces de las personas. Los datos adquieren significado cuando se ubican históricamente y se interpretan a través de los supuestos teóricos (Calvo, 1994). Se entiende que las experiencias cotidianas, como un curso de formación docente, se vinculan con procesos sociales de políticas educativas y económicas que se manifiestan en las relaciones cotidianas.

La observación participante en el TIFD me permitió reflexionar sobre la experiencia vivida con y desde el profesorado, de sus deliberaciones respecto al ser docente y el objetivo de su actualización. Además, en el diario de campo se anotó y describió con detalle los acontecimientos de la práctica formativa. El Taller duró 40 horas, entre agosto y octubre de 2019. Asistieron 22 docentes, 9 hombres y 13 mujeres de los cuatro Institutos de la UACJ: Arquitectura, Diseño y Arte, Ingeniería y Tecnología, Ciencias Biomédicas y de Ciencias Sociales y Administración. Las voces del profesorado surgieron de sus comentarios, opiniones y debates en la

plataforma digital Teams de Office 365 de la UACJ; se codificaron con DR y DC para los diarios de reflexión y de campo número, más un número que identifica a cada participante.

Resultados

El Taller lo coordinó un docente de la UACJ, como parte de sus estudios de doctorado. Manifestó su interés por impulsar cursos orientados a fortalecer la autonomía, la autogestión y el control del profesorado de su formación. El propósito general del Taller fue enfocarse en las necesidades particulares y contextuales del profesorado para mejorar su práctica educativa. Planteó el ideal de conformar cuerpos colegiados que elaboren proyectos alternativos de actualización docente. Invitó al profesorado a escribir una opinión en el foro virtual denominado Teams, relacionada con los aprendizajes obtenidos, las reflexiones, incertidumbres, emociones o dudas en el proceso.

En la parte teórica, el expositor cuestionó la formación docente porque es predominante técnica y prescriptiva, desarrolla habilidades instrumentales y tecnocráticas; asimismo, el enfoque centrado en el docente responde a una lógica transmisora, descontextualizada y subordinada a la administración. En contraste, propuso una actualización integral, colectiva, reflexiva y participativa para y desde la práctica del profesorado, en un ambiente dialógico y de reflexión. Representación que supera la capacitación dirigida al desarrollo de habilidades instrumentales orientada a conseguir eficacia y eficiencia en la enseñanza. Según el coordinador, se aspira a un proceso formativo en contexto, flexible y relacionado con las necesidades e intereses del profesorado, con “una perspectiva amplia que haga posible observarla en su complejidad y sentido integral; que trascienda a la inmediatez, al pragmatismo exacerbado (...) y a la ingenua necesidad de certidumbre”.

En cuanto a la investigación-acción (I-A), se partió de Kurt Lewin con su visión empirista y funcionalista fundada en la objetividad y el rigor científico, con criterios racionales de medición como evidencia del aprendizaje. Se plantearon cuatro

generaciones de la I-A, empezando por el positivismo norteamericano, enfoque técnico-científico para el cambio organizacional y mensurable para la toma de decisiones. La segunda, de Inglaterra conocida como práctico-deliberativa, considera que la mejora de la práctica trasciende el desarrollo de habilidades técnicas. Importa más la reflexión sobre la acción y el proceso que el resultado, participa el profesorado en la investigación y los facilitadores externos son un riesgo para su autonomía.

La tercera generación es la corriente crítica y emancipatoria australiana, con un rasgo político de I-A para la racionalidad y la justicia en las prácticas sociales y educativa. Es para la comprensión colectiva, se investiga con las personas que se consideran agentes autónomos y responsables que transforman su realidad. El papel de facilitador puede asumirlo cualquier miembro del grupo. La cuarta generación surge de la educación popular, el trabajo social, más los movimientos sociales y religiosos del sur geopolítico. En Latinoamérica fue total la aportación de Paulo Freire y el reconocimiento de la militancia cuando se realiza un estudio. Los componentes conforman una IAP con elementos en colectivo, sin jerarquías, con un compromiso ético-político y emancipador.

La postura del coordinador denota la formación docente en la IAP distante de la actualización tecnocrática para la eficacia de la enseñanza. De acuerdo con Barabtarlo (2002), se aspiró a una experiencia educativa que intercambia vivencias para tomar conciencia de la realidad a través de la interpretación colectiva y se compromete con la situación por mejorar. La decisión del profesorado del Taller se concentró en el proceso, más que en los resultados y en el diseño grupal de un problema a resolver, sin recetas pedagógicas ajenas a la cotidianidad del profesorado participante. Un proyecto grupal facilita conseguir los objetivos de formación y la cooperación negociando propósitos y estrategias (Charlier, 2005).

Discusión

Con base en las voces del profesorado se exponen las deliberaciones surgidas de los diarios de reflexión y del diario de campo para valorar la experiencia del TIFD.

Desde la presentación de las trayectorias de por qué ejercemos la docencia y cómo la hemos vivido, incluyendo nuestras perspectivas políticas, se enunció el agrado por participar en el Taller. Un profesor declaró: “Me gusta mucho (...) este enfoque participativo (...) el empezar a escuchar a otros(as) colegas hablar de sus experiencias me generan ideas para mejorar mis clases” (DR1). Para promover el diálogo se hicieron preguntas o comentarios sobre nuestra vida académica o personal que, para una docente, permitió en encuentro “con el otro y revivir los cuestionamientos del por qué y para qué educar (...) se abordaron varios puntos de vista relativamente diferentes, pero coincidentes en que queremos ser parte de una mejor sociedad” (DR2). Otro profesor, afirmó: “Disfrutamos de las expresiones de cada colega (...) En el discurso fue patente el interés por mejorar nuestra práctica en el aula, la preocupación por el aprendizaje del estudiantado” (DR3). En general, se aceptó la importancia de cuestionarnos las maneras en qué enseñamos y de nuestro papel en la sociedad.

En congruencia con el propósito del Taller, las experiencias de cada participante se discutieron y desde la IAP en colectivo se determinaría un problema por abordar mediante el diálogo. Así lo vivió un docente: “A diferencia de los cursos que siguen al pie de la letra los tiempos y movimientos de la carta descriptiva, aquí se dedica a expresarnos con libertad y sin prisas” (DC4). Ello permitió manifestar las preocupaciones por el estudiantado, su falta de disposición para aprender, los cambios en su formación. Los comentarios confluyeron en que la escuela no forma para la integralidad, como la equidad de género, la no discriminación o la solidaridad. También se mencionó el aprecio que en ocasiones logramos y las estrategias para mejorar nuestro trabajo.

El diálogo en el Taller arribó a preguntarse por qué si las universidades nacieron para responder a las problemáticas sociales, “la educación está registrada en la Organización Mundial de Comercio como negocio” (DC5). Otra opinión de las actuales políticas educativas señaló que obstaculiza el trabajo colaborativo: “desde la educación básica nos enseñan solo a ser competitivos y se premia el individualismo” (DR6). Asimismo, los programas de estímulos provocan la

separación entre el profesorado y simulación: “se anotan como coautores a personas que en realidad no participaron en el proyecto” (DR7). Luego se abordó el trabajo docente arguyendo que “nos quieren hacer constructivistas de manera tradicional” (DC5), cuando esta corriente exige menos directividad y responsabilidad del estudiantado. Después, la apatía del profesorado, las academias vacías, el celo profesional, el desinterés por el trabajo colegiado, y “la actuación en los cursos de formación: llegan tarde, no dejan el celular y solo Dios sabe que harán con sus computadoras” (DR3). Las reflexiones alcanzaron la depresión del estudiantado y la escasa atención en la institución, el entorno de violencia en la ciudad y la ausencia de “un posicionamiento público de la universidad” (DC8).

Más adelante, se recapacitó que el enfoque funcionalista aspira a mejorar el sistema socioeconómico y la educación sin plantearse rupturas con la tecnocracia. En el caso de la formación se observa con naturalidad la división entre el rol de experto y de aprendiz, y descartar el contexto en los cursos o talleres. Respecto a la evaluación se mencionó la subjetividad y apartarse de la medición. Una profesora decidió aprobar a una estudiante embarazada que se le adelantó el parto y no presentó un examen, porque: “Hasta cargo de conciencia tendría si la repruebo” (DC9). Otra declaró que no se ocupa de estudiantes “que caminan solitos, sino de quienes aprenden menos rápido” (DC12). Así se fue arribando en colectivo a definir cómo forjar seres integrales hacia un entorno social y laboral, y en el papel a desarrollar como docente.

La redacción de la propuesta se encomendó al expositor quien redactó el propósito de: “Promover la reflexión crítica y la acción docente para el desarrollo participativo de experiencias educativas situadas y acordes a las características del estudiando, que les permitan contextualizar sus contenidos en los entornos sociales y profesionales de su campo de conocimiento”. En equipos, se recopiló información de la juventud en tiempos de Internet, la situación mundial, la actualización docente y datos de la institución del perfil socioeconómico del alumnado. Se aportaron estudios y artículos de la situación mundial de desigualdad, la tendencia global de la educación superior, el contexto de Ciudad Juárez y de los problemas de

empleabilidad de la juventud. En coincidencia con Cajiao (2004), formar personas implica mirar la totalidad del contexto político, social, económico y cultural, y que los métodos científicos no deshumanicen a la educación.

Con datos de la organización Oxfam se trazó el mapa la concentración de la riqueza en el planeta y la exclusión de la seguridad social, la migración por la pobreza y las guerras, y la sobreexplotación de millones de personas. De la universidad en el siglo XXI, la tendencia a diseñar un currículo a beneplácito de las empresas, una calidad con los conceptos de la producción, una evaluación mensurable y para el control de instituciones, y la actualización docente en competencias (DR9). De la ciudad se presentaron documentos oficiales y de organizaciones que describen las carencias de infraestructura, bajos salarios y violencia (DR8). Y la *generación millennial* se identificó como una juventud instruida en ambientes altamente tecnologizados, que observa a la educación como una mercancía para comprarse y consumirse. Buscan la rentabilidad del conocimiento, prefieren la información digital a los libros y los resultados a corto plazo. Por tanto, el docente debe usar una didáctica novedosa para difundir contenidos (DR17).

La amplitud y complejidad del análisis no permitió al grupo acordar líneas de acción. Cuando se privilegia el uso de la palabra de cada participante por encima de las actividades prescritas, se tarda más lograr acuerdos y líneas de acción. Si la comprensión del proceso es el fin, quedan en segundo plano los productos, aunque se perciba una pérdida el tiempo. No obstante, el Taller se orientó a deliberar los efectos de la formación docente en el marco de la sociedad del conocimiento y la alfabetización digital y, de acuerdo con la IAP, una formación profesional alternativa. Es, según Moreno (2012), transitar de un docente técnico ejecutor del currículo y reconocido por su eficacia y resultados, a uno reflexivo con autonomía, creador, que aprende, investiga y genera conocimiento teórico y práctico desde su experiencia.

Conclusiones

El propósito del artículo es describir cómo un Taller con el enfoque de la IAP posibilita fortalecer la autonomía y la autoformación del profesorado. El papel del

coordinador se orientó a provocar la conversación colectiva para modificar contenidos, actividades y/o propósitos del Taller. Como en la IAP interesa más el proceso que el resultado, se resalta que el grupo decidió acercarse al contexto y al perfil de estudiante que educa para comprender su papel formativo. La amplitud de los factores por examinar en 40 horas no llegó a un resultado concreto. Sin embargo, el valor del Taller radica en la discusión del quehacer docente como un hecho que implica compromiso en la transformación social. Hecho más relevante que lograr objetividad o generalizar resultados.

Así, en el Taller el profesorado decidió entender cómo encaminar su labor para formar un profesional con capacidades tecnológicas de la industria 4.0, pero consciente de su servicio a su comunidad. Apreció el mundo donde los trabajos se vuelven obsoletos y el riesgo de la educación de “quedar en desuso al mismo ritmo que se desactualizan los smartphones” (Semana, 2019, párr. 2). El nuevo profesional deberá competir contra los robots, pues “Son más baratos, predecibles y (...) pueden hacer el mismo trabajo (...) [de] muchos empleados” (párr. 5). Aunque el profesorado puede sentirse seguro porque los robots no sustituirán “los empleos con interacciones sociales, donde las máquinas no pueden desempeñarse como los humanos por el momento” (párr. 15).

Para enfrentar el posible desempleo, debe desarrollarse una fuerza laboral con competencias de alta complejidad intelectual (análisis de datos y pensamiento crítico), competencias socioemocionales transversales (sociabilidad, la resiliencia y la empatía), que pueda adaptarse a los cambios fácilmente y renovarse al mismo ritmo que los avances tecnológicos, idóneos a cualquier campo laboral. Al profesorado se le requerirán las competencias blandas y modelos de educación más personalizados.

Este es el contexto en la formación docente de las habilidades digitales que, surgidas de necesidades empresariales, poco se debate sobre la didáctica y sus implicaciones sociales. En el Taller se trascendieron los cursos generalistas como las sugerencias de no poner las manos en los bolsillos, apoyarse en la silla, rascarse la cabeza, frotarse la nariz o escribir en un solo sentido en el pizarrón, cuando se

enseña. Al contrario, afloró el diálogo y la reflexión pausada, sin que el coordinador decretara tiempos y movimientos para el uso de la palabra o apurara conclusiones. Hubo espacio para polemizar la obsolescencia del conocimiento en la economía global y la actualización tecnológica permanente.

En síntesis, conviene aclarar que el Taller no fue una experiencia “idílica” de participación plena del profesorado en todas las sesiones y en los diarios de reflexión. Tampoco se expuso un modelo o una experiencia a imitar. Solo se destaca la reflexión sobre la enseñanza como un hecho político y que el trabajo en el aula no se explica solo en los sucesos cotidianos. Atrás hay una política educativa, infraestructura, pobreza o bienestar del alumnado, salarios y prestaciones adecuadas o no para el profesorado, entre otros factores. Por tanto, un taller puede ser una condición necesaria, pero insuficiente para cambiar estructuras y realidades institucionales que no dependen directamente de la acción y de las perspectivas del profesorado.

Aun así, el interés del colectivo docente en el Taller se enfocó en construir ciudadanos y ciudadanas conscientes de los riesgos del mundo tecnológico, aportando su tarea de enseñar. En este marco, un participante inquirió: ¿Qué importará más, formar las habilidades digitales para el mercado laboral o el desarrollo del pensamiento crítico para la transformación de la sociedad? (DR3).

Referencias bibliográficas

- Barabtarlo, A. (2002). *Investigación-Acción. Una didáctica para la formación de profesores* (2ª ed.). Distrito Federal, México: Castellanos Editores.
- Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Distrito Federal, México: Paidós.
- Cajiao, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio-Colciencias.
- Calvo, B. (1994) *Modernización educativa: una perspectiva desde la frontera norte de México*. Ciudad Juárez, México: UACJ, Cuadernos de Trabajo/21.
- Charlier, É. (2005). Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud,

- P. (ed.). *La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias*. Distrito Federal, México: FCE, pp. 139-169.
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2009) Competencias laborales y formación docente. *CONCYTEG* (39), 208-237.
- Elías, A. & González, A.M. (2019). Formación Docente: aportaciones para un estado del arte desde una perspectiva participativa. *Investigación Cualitativa*, 4(1) 75-90.
- Elías, J., Rodríguez, J., y Solís, F. (2015). *Evaluación del modelo pedagógico UACJ 2020: La perspectiva docente*. Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chihuahua, México: Congreso Mexicano de Investigación Educativa.
- Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en Merlin C. Witrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós, pp. 195-222.
- Gontero, S. y Albornoz, S. (2019). *La identificación y anticipación de brechas de las habilidades laborales en América latina. Experiencias y lecciones*. Santiago, Chile: Naciones Unidas-CEPAL-Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid, España: Morata.
- Moreno, E. (2012). La investigación y la innovación: Nuevas competencias del profesorado. En Nieto, E., Callejas, A. I. & Jerez, O. (2012). *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ciudad Real, España: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 381-389.
- Nieves, M., González, L.E. y Orozco, C. (2018). Obsolescencia del conocimiento o Caducidad de la producción académica y científica. *Arje* 12(22), 256-264.
- Nieto, E., Callejas, A.I. & Jerez, O. (2012). *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ciudad Real, España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Poy, L. (22 de mayo de 2018). Movernos rápido hacia una gran revolución educativa, reto: Graue. *La Jornada*. Recuperado de <https://tinyurl.com/yx4vo8uc>
- Sánchez. A. (30 de marzo de 2019). Implementará el IPN el modelo Educación 4.0: Rodríguez Casas. *La Jornada*: Recuperado de <https://tinyurl.com/ss76bl9>
- Semana (25 de enero de 2019). ¿Qué es la cuarta revolución industrial y por qué va a cambiar a la educación? Recuperado de <https://tinyurl.com/t382hyz>
- Silva, C. (2016). *El currículo basado en competencias en el bachillerato mexicano. El enfoque unidimensional hacia el mercado*. Ciudad Juárez, México: UACJ.

- Silva, C. (2013). La Aplicación de la Pedagogía Constructivista en la UACJ: Una Mirada desde la Cotidianidad. En Santillán, F. (Ed.). *Experiencias sobre Formación Docente en Iberoamérica* (pp. 32-41). Zapopan, México: Umbral Editorial.
- Silva, C. (2018). Perfil de egreso y empleo en el contexto del avance tecnológico. *Pedagogía y Saberes* 48 (1), 83-96.
- Silva, C. y Loera, L. (2015). Formación docente desde una mirada etnográfica. En Silva, C. (Coord.). *Investigación, Formación y Docencia en Educación* (pp. 67-83). Ciudad Juárez, México: UACJ.
- Simone, D. y Hersh, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torres, J. (2010). *La desmotivación del profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2005). *Curso de Introducción al Modelo Educativo (CIME)*. Ciudad Juárez: UACJ.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2016). *Modelo Educativo UACJ. Visión 2020* (2ª ed.). Ciudad Juárez, México: UACJ.
- Yáñez, F. (2017). *La Meta es la Industria 4.0: Descubre la tecnología que hace posible la nueva Revolución Industrial*. Ebook: Autoediciones Tagus