

Los desafíos de la formación docente constructivista en la Universidad Autónoma De Ciudad Juárez

César Silva Montes

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

cesilva@uacj.mx

Resumen

Desde el año 2000 la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) adoptó un modelo constructivista de enseñanza, en el marco de la sociedad del conocimiento, la innovación tecnológica y los cambios en la producción. Lo que es deseable para la administración, en la cotidianidad el profesorado percibe al modelo, también llamado centrado en el aprendizaje, como una imposición que pretende estandarizar y homogeneizar la actividad docente, que no responde a sus intereses de actualización, es descontextualizada y quienes forman al profesorado no desarrollan una didáctica congruente con los postulados constructivistas. No obstante, la adopción del constructivismo es deseable si se materializan los postulados teóricos y generan un estudiantado autónomo y un docente más creativo en su práctica. En la ponencia, se plantean los desafíos para la administración y el profesorado de la UACJ en su aspiración para lograr estos propósitos. El análisis se realizó desde la perspectiva etnográfica con la premisa de que la formación docente en su contexto histórico es una actividad socialmente determinada.

Palabras clave: *constructivismo, facilitador, sociedad del conocimiento, formación.*

Introducción

En el 2004 la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) inició el Programa de Implementación del Modelo Educativo (PIME) para certificar a toda su planta docente en la pedagogía constructivista. El Modelo Educativo de la UACJ (MEUACJ), similar a otras universidades se fundamenta en el incesante avance tecnológico, la globalización económica y los cambios demográficos del país, se diseñó en el año 2000 para normar su desarrollo hasta el 2020¹. El MEUACJ surgió de la consulta a grupos empresariales, académicos y personas, de la revisión de la literatura de organismos económicos y educativos, y se ilustra con una pirámide cuya base es la estructura académica y la cúspide el perfil de egreso, definido como un individuo con capacidad de aprendizaje para toda la vida (UACJ, 2002, p. 12).

El MEUACJ se apega al marco hegemónico: la globalización, la tecnificación y desarrollo de la informática, la competencia a nivel mundial y las nuevas demandas de desempeño laboral. Por ende, en el Curso de Introducción al Modelo Educativo (CIME) para el nuevo estudiantado, se destacan los requerimientos del mercado laboral, entre otros: la disponibilidad para trabajar en equipo, el afán de superación personal, con iniciativa y mentalidad para demostrar antes que exigir (UACJ, 2005, p. 16). Cierra el perfil de egreso, un profesional que traslade sus habilidades a diversas situaciones de trabajo mediante la certificación de competencias (UACJ, 2002, p. 35).

¹ *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, Punto 1.1.2 La sociedad del conocimiento.* (Recuperado el 1 mayo de 2008 de http://www.anuies.mx/e_proyectos/html/dinamica.html). De la UACJ puede consultarse su misión. (Recuperado el 6 de julio 2001 de www.uacj.mx/mision2020).

En referencia al prototipo docente en la UACJ, es un facilitador del aprendizaje, generador, recreador, trasmisor y asesor del conocimiento, con una actitud de formación permanente. La administración le exige al profesorado asistir 80 horas de educación continua por año y un programa de retroalimentación para mejorar su desempeño; después de los seis años de ingreso debe conseguir el diplomado en altas habilidades docentes (UACJ, 2002, p. 59 y 66).

Implementar programas para modificar las prácticas docentes en la UACJ parece deseable. Pero también es la estandarización en la psicopedagogía constructivista, descartando el marco político y económico, las condiciones cotidianas en que el profesorado enseña y sus necesidades de actualización. En las sesiones del PIME hay incongruencia entre la teoría y la práctica del constructivismo, porque el profesorado no vive procesos de innovación de su quehacer ni crítica sobre los contenidos, por ejemplo. De ahí el cuestionamiento al modelo pedagógico.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN SU CONTEXTO POLÍTICO-ECONÓMICO

En la globalización económica y de la sociedad del conocimiento, documentos de la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, recomiendan la educación constante para que la fuerza de trabajo se renueve hacia las demandas de los empleadores. Un argumento central para la actualización docente en tiempos globales, puede sintetizarse en que:

Hay convicción plena en las instituciones educativas y en los escenarios laborales, de que no se está creando al profesionista con perfiles competitivos demandantes de los cambios en las tecnologías y en las estructuras sociales. Las estructuras mentales del magisterio y de los estudiantes tienen menor velocidad de cambio que los que se dan en la sociedad actual. Esto provoca que todos los sistemas educativos, requieran estructurar nuevos paradigmas...*Un modelo de docente que...promueva la creatividad y la innovación en el comportamiento humano...que fomente la*

búsqueda de nuevos valores técnicos que faciliten la competitividad de los estudiantes... (DGB, 2003, p. 77, cursivas añadidas).

Davini (2001), Liston y Zeichner (2003) y Popkewitz (2000) analizaron cómo se liga la escuela y la formación del profesorado con la producción, en su contexto político y económico en la conformación de los sistemas educativos modernos. Un modelo de formación docente se denominó normalizador-disciplinador, se gestó en Europa y en Estados Unidos durante la industrialización y la migración rural a la ciudad. El ideal fue forjar un maestro que educara ciudadanos con la ideología del amor al trabajo capitalista. La docencia se ejerció como una profesión independiente de las clases sociales y para transformar las diferencias sociales promoviendo el éxito personal basado en el mérito. Entonces el profesorado “normalizaba” el comportamiento de la niñez y era ejemplo del deber ser. La actualización reforzaba las técnicas y las rutinas en el aula, sin cuestionar los paradigmas de enseñanza.

A fines del siglo XIX la identidad laboral del profesorado se vinculaba con la ciencia social, la psicología experimental y las epistemologías pedagógicas individualizadas. Las escuelas normales sirvieron para controlar la selección, tiempo de formación y medición de la capacidad de enseñanza del profesorado. El prototipo de docente dominaba la materia, tenía habilidad didáctica, los conocimientos eran la verdad científica sin filiación ideológica.

El modelo de la eficacia social se desarrolló en los sesenta. La educación se concibió como una inversión para conformar recursos humanos, con enfoques tayloristas de la productividad industrial. La enseñanza se dividió entre planificadores, evaluadores, supervisores, orientadores, relegando la función docente a simple ejecución. El profesorado asumió un perfil técnico para aplicar en el aula el currículum prescrito y comprobar el rendimiento del estudiantado con base en la psicología conductista. Se

generalizó la formación profesoral en todos los niveles del sistema educativo bajo la idea de profesionalización.

En México, (Chehaybar, 2003) sostiene que con el incremento de la educación superior en los setenta el gobierno se enfocó a formar a la planta docente para aumentar la eficiencia en la preparación del alumnado y mejorar su inserción en el mercado laboral. Arredondo (citado por Morán, 2003, p. 21-23) divide en tres etapas los programas de formación del profesorado: 1) de 1969 a 1972, de capacitación y actualización en técnicas para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) de 1972 a 1975, impulsada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se elaboraron manuales de didáctica en la tecnología educativa: programación por objetivos, evaluación, diseño de planes de estudio; 3) de 1976 a 1982, se planteó la profesionalización de la docencia universitaria con enfoque interdisciplinario y para vincular a la docencia con la investigación.

En 1986 en Wisconsin se diseñaron proyectos con premios monetarios por participar en cursos de profesionalización, pero también intensificaron el control burocrático del profesorado sobre la planificación y el cumplimiento del programa (Popkewitz, 2000). En los noventa se encumbró el discurso administrativo-economicista, impulsado por organismos internacionales culturales y financieros que postula un profesorado mediador del conocimiento en el aula, basado en Piaget.

Actualmente, existen tendencias no consolidadas o radicales promovidas por el profesorado que analiza las relaciones de poder y plantea alternativas ideológicas-pedagógicas de resistencia, democratización y emancipación social. Aún el profesorado no concreta una formación propia a pesar del legado, entre otros, del constructivismo piagetano, del antiautoritarismo de Neil y de la pedagogía institucional. Una falla en los intentos por generar una formación alternativa al perfil técnico del docente, según Davini

(2001), es la incongruencia de la enseñanza, por ejemplo, de utilizar la difusión del constructivismo con técnicas de planeación conductista.

El breve recorrido de la formación docente, permite establecer el paralelismo entre las demandas sociales, económicas e ideológicas y el intento de forjar un prototipo de enseñante. Una retórica que compendia el derrotero hegemónico actual es el manual de *Formación de formadores* editado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que propone:

Contribuir al desarrollo, actualización y perfeccionamiento metodológico de los formadores a través del análisis crítico y del significado de la práctica docente: proceso dinámico, flexible, abierto, en el que la adaptación al entorno, a las exigencias del mercado y de la población destinataria es el factor que contribuye a la eficacia del método y de sus resultados... El docente o educador... (requiere) perfeccionamiento y actualización... permanente... (Herraiz, 2005, p. 5).

Más adelante aparecen los conceptos de trabajo en equipo, el centrar el protagonismo del aprendizaje en el alumnado y para la planta docente facilitar el perfil de egreso de una fuerza laboral en la versatilidad y la polivalencia, de aptitud flexible y personalidad adaptable (Herraiz, 2005, p. 17). El resultado es un prototipo docente de planificador estratégico dotado con mejores instrumentos técnicos y tecnologías para enseñar, se supone, en la corriente constructivista.

EL MODELO EDUCATIVO PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Actualmente el desarrollo de la educación lo define la economía. Desde el enfoque de mercado, la UNESCO asevera que las organizaciones deben redefinir su misión, construir

una nueva visión, incorporar la calidad total, hacerse flexibles y adaptables al entorno inmediato para no perecer. Y las universidades deben delinear un currículo en competencias acorde con las modificaciones tecnológicas y actualizar permanentemente a la planta docente.² En el preámbulo de la Declaración de París (punto I.1. k), se sugiere una pedagogía centrada en el estudiantado. También se expresa el reforzamiento de la cooperación con el mundo del trabajo (Art. 7, I.1.3), los cambios en la producción (Art. 7.a) que demandan innovar los métodos educativos (Art. 9).

Al final del siglo XX la ANUIES afirmó que el conocimiento: “Constituirá el valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios de un país, haciendo que el dominio del saber sea el principal factor de su desarrollo”.³ Implica “...dotar a los estudiantes de una disciplina intelectual bien cimentada para el autoaprendizaje en las diversas situaciones en que se encuentre... [y] necesitará cambiar [el profesorado] sus concepciones y paradigmas de trabajo en materia de enseñanza y de aprendizaje”.⁴

Esta noción de egreso profesional coincide con el método de producción toyotista creado en Japón en los años 50-60, que demanda del colectivo obrero mayor autonomía y responsabilidad para mejorar y solucionar los problemas de ensamble con base a su conocimiento tácito.⁵ Tales cambios se apreciaron en la industria maquiladora de Ciudad Juárez que se modernizó en los ochenta con las tecnologías de punta y la automatización de los procesos. Se formó un *obrero universal* polivalente, que realiza uno o más trabajos por el mismo salario.

² Documento *Desafíos de la Educación. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa* (s/f).

³ *La Educación Superior en el Siglo XXI...* op. cit.

⁴ Ídem.

⁵ El toyotismo supone la superación del taylorismo cuyos rasgos son: diferencian las tareas de creación y ejecución; lo mental se separa de lo manual, y el trabajo de ensamble es intenso y mecánico.

Lapassade (2008) puntualiza el paralelismo de las dinámicas de grupo en las empresas y su aplicación a la educación. Por ejemplo, Elton Mayo indujo en la Western Electric Company el mejoramiento de las relaciones humanas, y en la escuela se alentó la formación no directiva de Carl Rogers que solicita a los individuos iniciativa para tomar las decisiones no factibles en los robots, sin cuestionar las estructuras sociales. Para Martínez (2005), el aprendizaje cooperativo, grupal o colaborativo procede de la organización laboral y en lo educativo se enriquecen con los aportes de Freinet, Ferrer, Piaget, Vigotsky y Mead. En las escuelas se trabaja en grupo para lograr metas de aprendizaje, las tareas asignadas y aumentar la autonomía del estudiantado.

FORMANDO AL PROFESOR FACILITADOR O MEDIADOR EN LA UACJ

En la presente sección se relatan la experiencia de los cursos de formación del profesorado en la UACJ en los cuales participé como estudiante (2009-2010), haciendo observación participante y realizando diarios de campo para registrar los datos empíricos. Se identificaron los nexos entre las políticas educativas globales y la actualización del profesorado en los cursos diseñados por el PIME. Asimismo, revisé documentos oficiales como el MEUACJ (2002) y el *Curso CIME* (UACJ, 2005) que definen al constructivismo, la didáctica, los papeles, perfiles y actividades que deberán ejecutar profesorado y alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La UACJ retoma el enfoque psicogenético de Jean Piaget en las dimensiones cognitiva y emocional; de Ausubel adopta la noción de puentes cognitivos que ligan los conocimientos previos del alumnado con los nuevos; y de Vigotsky se incorpora el aprendizaje interactivo y cooperativo (UACJ, 2005, p. 17). Y el papel del profesorado es organizar las estrategias de aprendizaje para que el alumnado relacione sus conocimientos previos con los nuevos.⁶

⁶ Aquí se presentan las nociones del MEUACJ referente al constructivismo, no si el modelo se apega a los principios constructivistas, pues en países como España, Estados Unidos y México, ha variado su concepción y aplicación.

De acuerdo con la ANUIES, el profesorado es un mediador del aprendizaje, es un guía que señala las metas y los objetivos de la materia, da instrucciones y mide el tiempo disponible, entre otros.⁷ La propuesta de la ANUIES mantiene el prototipo docente, según Colom (2002, p. 164), de “...diseñador de materiales y experiencias en relación de uno a muchos en busca de la eficiencia, desde un paradigma conductista”.

En los cursos Aprendizaje colaborativo, Planeación didáctica, Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Habilidades docentes, Evaluación integral, Tecnologías de la información, Modelo pedagógico, impartidos por personal del PIME, es evidente la incongruencia entre la teoría constructivista y la práctica de la tecnología educativa. La carta descriptiva (en adelante la carta) orientó las sesiones y las responsables no propiciaron el espacio para la reflexión del profesorado sobre los contenidos, las técnicas y los obstáculos o las condiciones que favorecen el aprendizaje. En varias sesiones, las formadoras con el celular convertido en reloj de mano, midieron los tiempos y movimientos de los participantes para cumplir los objetivos de la carta. Pasaban por las mesas ofreciendo asesoría y supervisando que el profesorado consumara las actividades asignadas. Al final del curso no se deliberó respecto a la práctica vivida y los sucesos cotidianos en el aula. En incoherencia con el principio de formar en la autonomía en el estudiantado, el profesorado siguió instrucciones y no participó en el encuadre para determinar los contenidos.

De la carta se discute su incompatibilidad con la teoría constructivista. Su formato es semejante a una carta de proceso de producción que racionaliza el proceso de enseñanza. Incluye las estrategias didácticas y el comportamiento de profesorado y estudiantes. Para sus promotores es un instrumento de planeación educativa de los objetivos, contenidos, medios y actividades necesarios para el aprendizaje. En oposición, según Díaz (1988), la

⁷ “El profesor mediador” del curso *El papel del profesor de educación superior en el nuevo modelo educativo*.

carta es rígida, omite las particularidades del aprendizaje y las condiciones psicosociales, convirtiendo al acto educativo en un proceso mecánico para un docente neófito en la didáctica que sólo siga indicaciones.

Como sucedió en los cursos mencionados, la carta en la UACJ dosifica tiempos para desarrollar los temas y subtemas; los objetivos de formación divididos en conocimientos, habilidades y valores específicos; metodología y actividades de aprendizaje; el mobiliario, el tipo de curso; el material didáctico; la bibliografía. La carta prescribe mediante verbos operativos la actividad de, en este caso, docentes-estudiantes y el facilitador sigue las instrucciones. Por lo tanto, las técnicas de enseñanza muestran escasas variantes, como la de *romper el hielo* que consiste en la presentación de cada participante ante el grupo diciendo su nombre y una cualidad personal usando la inicial de su apelativo. El segundo participante deberá decir el nombre del condiscípulo, agregar una virtud, hasta terminar con las saluciones.

Las estrategias lúdicas, tal vez, pretenden suavizar la obligatoriedad de la asistencia a los cursos. Pareciera que nadie asiste por convicción a formarse porque median, al menos, tres motivos: conseguir puntos para el programa de estímulos; es un requisito de renovación del contrato semestral para el profesorado que trabaja por honorarios; y son horas para lograr la certificación en el modelo pedagógico ineludible para el personal de tiempo completo. Entonces no extraña que en varios cursos el profesorado llegue tarde a las sesiones, salga temprano, no le interese exponer, encienda su computadora durante las discusiones, envíe mensajes de texto y no apague el teléfono celular. Incluso falta una o dos veces a las sesiones. Por esto, en el único curso donde se acordaron las reglas la facilitadora pidió: no faltar, llegar a tiempo, permanecer un 95% tiempo-aula; participación activa y entregar las actividades solicitadas.

Respecto a la difusión de los contenidos, en todos los casos se utiliza Power Point y a veces el inicio de la sesión se retrasa por trabas tecnológicas; en ocasiones las diapositivas se saturan de información y se lee el texto sin interpretación del facilitador. Tampoco se generan debates sobre contenidos, técnicas, agregar temáticas no contempladas o que las sesiones fluyan de acuerdo al proceso grupal. La única pregunta alude a las expectativas personales respecto al curso. Al final se evalúa al facilitador con una encuesta relativa al manejo del grupo, el dominio del tema, los tiempos, las instalaciones, el ambigü. Como es evidente, rubros formales y de control, no de innovación como se pretende en la propaganda de la actualización.

La dinámica de los cursos de actualización del PIME se compendia en divulgar la visión hegemónica y su nexos con el mundo laboral del constructivismo y las competencias. No hay lecturas críticas sobre la globalización, el proceso histórico que originó la aceptación mundial de la pedagogía centrada en el estudiantado, o a la evaluación como un instrumento de control burocrático para estandarizar al profesorado. Aunque Europa está en crisis y Chipre en quiebra, se insiste en ver a la globalización económica como un “área de oportunidad”. Se invita a la creatividad y se fortalece la planeación didáctica con las cartas descriptivas. Todavía se mueve el espíritu de Bloom y su taxonomía para explicar los niveles de conocimiento. Se promueven las estrategias de aprendizaje colaborativo y basados en problemas, pero se sigue calificando individualmente y el referente es al ámbito empresarial, no los carencias sociales.

No obstante, en los cursos el profesorado trasciende los contenidos restringidos empezando por reconocer su asistencia por obligación. Los comentarios resaltan la incongruencia de enseñar con el constructivismo y evaluar el egreso “con un examen 100% tradicional” (de opción múltiple); o calificar un clase de dibujo con una prueba departamental teórica. Alguien concluyó: “¿Cómo hacer pensar con opción múltiple?” En

el fondo se aplican estos exámenes para cumplir con indicadores de acreditación. Respecto a evaluar con ensayos, con 40 estudiantes no se puede, se dijo. Sobre el uso de las TIC's se expresó: "Se pasó al abuso. Entretienen o educan"; o se genera tecnoddependencia. Aludieron a otros bemoles de la tecnología: la distracción en clase del alumnado con sus computadoras, el uso del correo para compartir respuestas de las pruebas, y la necesidad del profesorado de vigilarlo para evitar copiar.⁸

En otra sesión, se abordó la situación de violencia en Ciudad Juárez, los valores, la ciudadanía y el papel de la universidad en este proceso. Además, el profesorado cuestionó que el mercado sigue mandando en la educación, el estudiante es un cliente y por eso se debe ser constructivista. Criticaron que la formación "en competencias es para la maquila (principal industria en el municipio), no para genios; son carne de cañón para Silm (el hombre más rico del mundo)". Deliberaron que los dieces dañan al estudiantado, no como Einstein que reprobó y fue un gran científico. Observaron la incoherencia de los cursos porque "no van con el espíritu del 20/20. No está centrado en mí"; y el constructivismo es cada quien a su propio ritmo; y que "la exigencia de reporte de calificaciones parciales choca con los métodos de enseñanza".

Por último, poco se debate sobre la didáctica y sus implicaciones sociales. Privan los aspectos técnicos, como el curso en cual se aconsejó qué evitar al momento de impartir la clase: las manos en los bolsillos o caderas, apoyarse en la silla o la mesa, la cabeza apoyada en la mano; rascarse la cabeza, frotarse la nariz, las manos delante de la boca; o darse una vuelta por el salón para verificar que hace alguien en la computadora; o el uso del pizarrón, escribir de lado, en un solo sentido y cuidar los cables (que conectan al cañón y la computadora).

⁸ Expresiones del profesorado anotadas en los diarios de campo.

Otra incongruencia: La certificación del PIME y la Encuesta de Opinión

El PIME se inició en 2004 en el Instituto de Ciencias Sociales y Administrativas (ICSA) de la UACJ. Actualmente la certificación docente en el constructivismo tiene validez por seis años, y se obtiene luego asistiendo a ocho módulos, incluye equidad de género, que abarca n 135 horas, más la videncia de un segundo idioma y alcanzar 2.9 puntos en la encuesta de opinión estudiantil. Para la recertificación, se requiere acreditar o impartir 80 horas de cursos de formación, un taller de educación basado en competencias y constructivismo, y dos cursos de competencias genéricas sello y el puntaje en la encuesta estudiantil.⁹ En las convocatorias para nuevas plazas de profesor-investigador se especifica que el aspirante debe tener experiencia en pedagogía constructivista.

La exigencia del puntaje mínimo para la certificación mostraría que la actualización del profesorado se aplica de acuerdo a la pedagogía constructivista. Sin embargo, la encuesta de opinión mantiene rubros propios de la tecnología educativa que enfatizan la técnica y los aspectos formales para el control de la docencia como la puntualidad, si presentó el programa y su capacidad expositiva. Los indicadores delimitan al docente como un transmisor de conocimientos y al estudiantado su receptor, porque no explora los conocimientos previos del alumnado, no impulsa la autoevaluación, ni la construcción del aprendizaje participativo y significativo. Ante las críticas del profesorado comenzaron las modificaciones de la encuesta en dos institutos de la UACJ, pero sin arribar a indicadores constructivistas.

Los escasos cambios en la encuesta fortifican la enseñanza en tecnologías como el uso del DVD, la computadora y la televisión; o resalta la importancia de la calificación porque pregunta si el profesorado “informa oportunamente los resultados de la evaluación”. Una probabilidad de acercar la encuesta de opinión de la UACJ con su prédica constructivista es incluir ítems como: explora los conocimientos previos del alumnado al iniciar un tema;

⁹ Para la UACJ constructivismo y las competencias genéricas son complementarios, por eso en los “cursos sello” se difunden: la perspectiva de género, textos académicos, desarrollo humano, actitud para ser emprendedor, transparencia, ciudadanía y democracia, derechos humanos, entre otros.

propicia la reflexión sobre los contenidos tratados; fomenta el debate, contrasta las implicaciones de distintos enfoques o teorías. Se pueden agregar: si respeta su ritmo de aprendizaje; si el curso transcurre conforme a la dinámica del grupo; si la carta descriptiva es sólo un referente del curso o es quien determina su desarrollo; no utiliza exámenes de opción múltiple, si la pedagogía del docente es no-directiva.

LOS DESAFÍOS DEL CONSTRUCTIVISMO EN LA UACJ

En los documentos de la UACJ se sustenta que el modelo pedagógico constructivista se liga con el mercado laboral quien determina un perfil de egreso con mayor autonomía y creatividad. Uno de los indicadores de su calidad educativa es que sus egresados y egresadas consigan un puesto de trabajo y la opinión de los empleadores (UACJ, 2002, p. 76). En el contexto del conocimiento como valor agregado de la producción y la globalización, la actualización docente prioriza la capacitación en técnicas didácticas, desechando que la enseñanza es una práctica determinada social e intencionalmente.

Por tanto, en la UACJ la certificación que concede el PIME, en general, corresponde a una formación alejada de la reflexión crítica productora de innovación (Fernández, 2001). No estimula la creatividad en el profesorado pues se intenta su especialización para desarrollar un trabajo fragmentado, intenso y rutinario propio del taylorismo y la racionalidad empresarial (Contreras, 1997). Se renuevan modelos de la tecnología educativa que inducen al profesorado a diseñar estrategias didácticas para controlar la enseñanza. Se ubica en la tradición docente de la eficiencia social y aún no supera la enseñanza fundamentada en la psicología conductista. Es una didáctica instrumental para ejecutar actividades previamente definidas (Fierro *et al.*, 2005) y no reflexiona sobre su acción (Schön, 1987).

Si se intenta superar la incongruencia entre la formación y la práctica constructivista en la planta docente de la UACJ, es pertinente deliberar sobre los postulados de piagetanos. Piaget (2005) entendió que el ministerio de educación norma al profesorado sin conocer la cotidianidad de las aulas, lo inadecuado de verificar el éxito escolar con exámenes finales memorísticos, y la paradoja de que los innovadores en pedagogía no fueron educadores de oficio.¹⁰ Desde entonces cuestionaba la influencia de la economía en la educación y la escolarización permanente para el trabajo, no para la vida. Piaget percibió al profesorado como “...un simple transmisor de un saber” (2005, p. 18), no un especialista en las técnicas y la creación científica.

En referencia a la formación del profesorado, Piaget (2005) advirtió que la renovación educativa coincidió con la penuria de maestros y maestras. Criticó a los regímenes de izquierda o derecha porque la escuela no formó inteligencias y espíritus inventivos y críticos, sin posibilidad de iniciativa y menos de descubrimiento. Aunque entiende que la educación es adaptación al mundo, plantea que al educando debe reconocérsele su autonomía, su dinamismo y su inserción en la sociedad por su experiencia personal, más que por las reglas y la imitación.

En consecuencia, conviene reflexionar sobre posibles cambios en los cursos de actualización en la UACJ. Se puede empezar por cualquier parte, desde quitar la asistencia obligatoria, pasando por la pluralidad de enfoques didácticos, hasta anular la carta descriptiva que obstaculiza los espacios de innovación. Intentar que en los cursos el educando eduque y viceversa. Proponer que la relación entre facilitador y estudiante-docente sea de acompañamiento y no de directividad. Es fundamental que el diseño de la formación surja de las necesidades y las problemáticas cotidianas del profesorado. Y es oportuno revisar el perfil de la planta de facilitadores, porque sus profesiones de

¹⁰ Analizó la educación de 1935 a 1965 y su texto se publicó por primera vez en 1969. Ahora son los economistas y los empresarios quienes reforman la pedagogía a través de especialistas en administración educativa.

licenciatura son de derecho, administración, veterinaria, entre otros, y con alguna maestría o diplomado en educación, que en ocasiones obstaculizan la deliberación y la innovación durante los cursos. También es adecuado revisar sus experiencias como formadores, analistas e investigadores de la docencia, pues no se puede enseñar lo que no se sabe.

La formación del profesorado debe abordar el análisis de la práctica docente, de la dinámica de la institución y del significado ideológico implícito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Continúa el prototipo de enseñante de la tecnología educativa que domina la técnica para difundir contenidos y de manejo de grupos. Aún no se forma el profesorado que delibere sobre su formación a partir de su práctica cotidiana, con su ética, valores y cultura, no desde técnicas motivacionales para vencer la resistencia del docente a concurrir a jornadas de participación obligatorias (Fierro *et al.*, 2005). La actividad del profesorado carecerá de sentido si no aplica sus capacidades de creación y transformación en el aula, empezando por cuestionar la exigencia de actualización para responder a los cambios tecnológicos, económicos y ocupacionales.

Por último, a la administración le compete flexibilizarse para no obligar al profesorado a terminar el programa, aplicar exámenes y comprobar conocimientos adquiridos. Es indispensable hacer compatible la encuesta de opinión con la práctica constructivista. Comprender que a mayor actualización en técnicas, menos capacidad de innovación en el profesorado. Revisar si el contexto que sustentó al modelo es vigente y efectuar los cambios necesarios en todo proceso humano. Porque la adopción del constructivismo es deseable si se materializan los postulados teóricos para superar la enseñanza de la tecnología educativa. El propósito es generar procesos para que el estudiantado adquiera autonomía y el docente sea más creativo en su práctica.

Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, Punto 1.1.2 *La sociedad del conocimiento*. Recuperado: el 1 de mayo 2008 de http://www.anuies.mx/e_proyectos/html/dinamica.html.

Castorina, J. A. et. al. (2004). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Quilmes: Paidós Educador.

Colom, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico*. Madrid: Paidós.

Contreras, J. D. (1997). *La autonomía del profesorado* (2ª ed.). Madrid: Morata.

Chehaybar, E. (Coord.) (2003). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. México: CESU-Plaza y Valdés.

Davini, M. C. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Lanús: Paidós.

Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado: el 10 de abril 2009 de http://www.retosyexpectativas.cfie.ipn.mx/docs/DECLARACION_DE_PARIS.pdf.

Díaz, Á. (1988). *Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio*. México: Nuevomar.

Dirección General del Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica. (2003). *Material autoinstruccional. "Iniciación a la práctica docente"*. México: versión en PDF.

Fernández, M. (2001), *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

Fierro, C. et. al. (2005), *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

Herraiz, M. L. (2005). *Formación de formadores manual didáctico*. México: Limusa.

Lapassade, G. (2008). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia* (4ª ed.). Barcelona: Gedisa.

Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (3ª ed.). Madrid: Morata-Fundación Paideia Galiza.

Martínez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.

Morán, P. (2003). *La docencia como actividad profesional* (5ª Ed.). México: Gernika.

Piaget, J. (2005). *Psicología y pedagogía* (2ª ed.). Barcelona: Crítica.

Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas* (3ª ed.). Madrid: Morata.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje profesional*. Barcelona: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

Silva, C. (2007). "El constructivismo como modelo de enseñanza en la educación superior: su perspectiva económico-social" en *Dialogando con el constructivismo: Visiones y Versiones*, p. 11-26. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO*. Versión PDF.

UNESCO (s/f). *Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Versión PDF.

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2002). *Modelo Educativo UACJ. Visión 2020*. Ciudad Juárez: UACJ.

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2005). *Curso de Introducción al Modelo Educativo (CIME)*. Ciudad Juárez: UACJ.

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, *Misión*, Recuperado el 6 de julio 2001 de www.uacj.mx/mision2020.