



CONSTRUYENDO NUEVOS SENTIDOS Y SIGNIFICADOS PARA LA FORMACIÓN EN POSGRADO

CHARLES KECK

EL COLEGIO DE LA FRONTERA SUR
DEPARTAMENTO SOCIEDAD Y CULTURA
GRUPO ACADÉMICO PROCESOS CULTURALES Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE ALTERNATIVAS
ckeck@ecosur.mx

ANTONIO SALDIVAR MORENO

EL COLEGIO DE LA FRONTERA SUR
DEPARTAMENTO SOCIEDAD Y CULTURA
GRUPO ACADÉMICO PROCESOS CULTURALES Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE ALTERNATIVAS
asaldivar@ecosur.mx

Resumen

Este trabajo parte de diferentes críticas que se han realizado a los programas de posgrado, tanto a nivel internacional como local, para contextualizar las experiencias de estudiantes que participaron en un espacio de innovación educativa dentro de un programa de maestría. Tanto el programa en su totalidad como la innovación están examinadas a la luz de la experiencia de éstos estudiantes. Testimonios, obtenidos mediante el uso de un cuestionario, son analizados bajo la óptica de la des-articulación y re-articulación pedagógica, haciendo referencia específica a los campos de las relaciones intra-subjetivas, inter-subjetivas, y curriculares. El trabajo plantea la importancia de revisar las experiencias educativas y las propuestas pedagógicas que subyacen en los programas de posgrado, en la perspectiva de enriquecer y construir nuevas prácticas y estrategias de formación. El estudio concluye que es posible articular una educación epistemológica con una educación ontológica (Barnett, 2008) y así lograr re-articular el imaginario de los posgrados con lo que los estudiantes experimentan en la realidad. Propone algunos principios que podrían ayudar a situar el estudiante en el centro de la experiencia de formación en los posgrados. La construcción de nuevos sentidos y significados para la formación en los posgrados, representa por tanto, un reto de innovación educativa que busca situar a los sujetos desde una perspectiva integral y humana.

Palabras clave: educación superior, estudios de posgrado, innovaciones educativas, práctica docente, estudiantes de posgrado





INTRODUCCIÓN

La educación superior, según Martí, Martí, Vilar y Vargas (2014), se desarrolla en una tensión entre dos tareas: por un lado debe preparar a los estudiantes para el mercado laboral (alineado principalmente con una perspectiva mercantilista), y por otro lado debe generar en el estudiante una capacidad de pensamiento crítico-autónomo (alineado principalmente por una perspectiva humanista). Bartlett y Mercer (2000), identifican en los posgrados una prevalencia del modelo pedagógico de transmisión, donde predominan prácticas educativas centradas en exposiciones, lecturas y trabajos grupales desarticulados de la realidad, muchas veces carentes de significado y sentido para los estudiantes. Según Frow, (1998) además al pasar a ser parte de una cultura que predica la autonomía, el estudiante queda expuesto a su condición de individuo aislado.

Bartlett y Mercer afirman la factibilidad de una educación de posgrado desde “los conceptos de colaboración, comunidad y, sobre todo, compañerismo” (2000, p.199). Esta posición hace eco con propuestas educativas que se fundamentan en el modelo de “student-centred learning” propuesto por Rogers (1983). Para Rogers la ‘persona’ del estudiante es de suma importancia, por lo que la finalidad de la educación es proveer al estudiante de un ambiente donde puede madurar y volverse un miembro activo y propositivo de la sociedad. Aquí el contenido del conocimiento sigue siendo importante, pero ocupa un segundo lugar frente el crecimiento personal ético-cognitivo-afectivo. Desde el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante los posgrados no podrían enfocarse en el producto de la tesis, sino tendrían que interesarse en la experiencia de la persona quien escribe la tesis. Esta aspiración se relaciona con la propuesta sobre “la experiencia” desarrollada por Larrosa (2003). Larrosa entiende ‘la experiencia’ como un “eso que me pasa”, que implica una relación dialéctica y de permeabilidad entre el ‘yo’ y lo ‘otro’.

Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. ... Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles... Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. (p.97)

Son cuatro los obstáculos que Larrosa nombra entre el sujeto moderno y la capacidad de vivir la experiencia: el exceso de información en su entorno; su tendencia compulsiva a emitir





opiniones; su voracidad en cuanto a la búsqueda permanente de estímulos y una fobia hacía el silencio y la quietud; y finalmente su protagonismo ‘heroico’ en el afán de incidir en, manipular y ‘componer’ el mundo. No resulta difícil ver reflejado en los posgrados esta condición de modernidad, y más todavía donde impera el discurso neo-liberal de la performatividad (Ball, 2003) que actúa sobre las instituciones de educación superior (y sus actores) para ‘fomentar’ su productividad.

2. EL ESTUDIO

2.1 EL POSGRADO DE ECOSUR COMO CONTEXTO

Este artículo nace desde el posgrado de El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), un centro de investigación SEP-CONACyT con una importante trayectoria académica ampliamente reconocida. Su Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural inició en 1994 y opera de forma anual e ininterrumpida desde entonces, por lo que tiene ya más de 20 generaciones de estudiantes. Ésta Maestría se encuentra certificada actualmente por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) bajo la categoría de ‘posgrado consolidado’.

En términos institucionales la Maestría de ECOSUR se encuentra bastante fortalecida, cumpliendo con los criterios académicos internos y externos para posicionarse como una experiencia formativa de pertinencia y calidad.

Si recurrimos a la voz de los egresados, como se hizo en un encuentro en 2014, ellos relacionan sus estudios en ECOSUR con importantes aprendizajes. La mayoría resaltan las habilidades que obtuvieron para la investigación, el pensamiento crítico, la inter y multidisciplinaria, la consolidación de su compromiso social, la formación profesional que les permitió insertarse en campos laborales, el trabajo en equipo e inclusive el hecho de desaprender y resignificar su experiencia de vida como sujetos partícipes en los procesos de desarrollo. Desde esta óptica podemos suponer que la formación está cumpliendo con los objetivos trazados en el plan de estudios y sus expectativas del perfil de egreso de la maestría.

Sin embargo, en la consulta con los egresados también salen a flote dimensiones de su experiencia no tan positivas. Un análisis de lo negativo revela una meta-característica que hemos asociado con la condición de *des-articulación*. Esta condición la agrupamos en tres campos: las





relaciones inter-subjetivas (que favorece la posición del profesor y el silencio de los estudiantes), las relaciones intra-subjetivas (que favorece lo racional-teórico sobre lo psico-social), y las relaciones curriculares (que favorece el volumen de conocimiento sobre las conexiones múltiples entre los textos, las vidas, los sentidos, y los contextos).

Si tomamos las opiniones de los egresados como representativas de la población estudiantil de ECOSUR, podemos concluir que la experiencia estudiantil es distorsionada por estos factores des-articuladores. Esta distorsión no es definitiva (en el sentido de que los estudiantes sí aprenden, y sí se gradúan en su mayoría), pero reduce la coherencia del posgrado y con ello su alcance educativo para generar experiencias de formación éticas-académicas transformativas.

2.2 LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EXPERIENCIA ESTUDIANTIL

La des-articulación experimentada por los estudiantes de ECOSUR se constituye como una oportunidad para revisar su pedagogía de posgrado. Partiendo de un interés en lo pedagógico, hemos estado colaborando en una serie de innovaciones educativas (cursos, talleres, retiros académicos) con la intención de generar nuevas experiencias para los estudiantes de la Maestría, y de documentar las impresiones de los estudiantes sobre 'lo innovativo'. Haciendo referencia a la meta-condición de des-articulación identificada por los estudiantes egresados, podemos decir que nuestra meta-principio pedagógica para la innovación ha sido la *re-articulación*.

El diseño pedagógico se fundamentó en los siguientes principios con sus respectivas preguntas generadoras:

Tabla 1: Principios y preguntas generadoras

Principios	Preguntas generadoras
Ubicar el sujeto y la subjetividad dentro de la enseñanza/investigación-aprendizaje	¿Quiénes estamos estudiando y enseñando y desde donde nos relacionamos con el tema y los textos?
Ubicar el deseo y la pasión (y su ausencia) como fuerzas que condicionan la experiencia y alcance del estudiante/docente	¿Qué nos mueve en relación a lo que estudiamos? ¿Qué es lo que me pasa en relación con el mundo?





Ubicar la reflexividad como el objetivo principal del aprendizaje, más allá que el conocimiento de temas específicos	¿Cómo podemos <i>profundizar</i> en nuestro entendimiento del mundo y nuestra relación con él?
Enfatizar la naturaleza auto-constructiva de las relaciones con las lecturas y producción escrita.	¿De qué manera nos construimos en dialogo con los textos que escribimos y leemos?
Enfatizar lo relacional y dialéctico en la construcción del conocimiento y la experiencia (yo-tu-nosotros, teoría-realidad, yo-nosotros-tesis, yo-tu-nosotros-texto)	¿Cómo se condiciona el conocimiento y la experiencia a la luz de la otredad? ¿A qué nos recuerda lo que estamos viviendo ahora?
Cuidar el manejo del espacio y tiempo como actores importantes	¿Cómo podemos usar los espacios y los tiempos para fomentar una interacción y experiencia vital con los textos y en el grupo?
Enfatizar la importancia de construir alternativas sociales a nivel de la experiencia inmediata (las “revoluciones moleculares” de Guattari (1990)	¿Cómo podemos hacer para construirnos en otros términos de lo acostumbrado? ¿Cómo podemos construir nuevos sentidos y significados del hecho educativo?
Transparentar las relaciones de poder y compartir el protagonismo	¿Cómo favorecer el intercambio auténtico y sentido de opiniones y experiencias para construir un diálogo significativo que abarca la multiplicidad en un espíritu integrativo?
Reconocer el estudiante/docente como un ser complejo cuyo conocimiento está atravesado por su corporalidad, emotividad y el inconsciente	¿Más allá que lo que decimos, qué es lo que sentimos, percibimos, y hacemos? ¿Qué preferimos olvidar? ¿Qué nos motiva? ¿Qué escondemos al otro?
Reconocer la simulación como amenaza constante en los contextos institucionalizados de aprendizaje	¿Cómo podemos asegurar que el estudiante/docente esté ‘enganchado’ de manera autentica en lo que está pasando?





Reconocer la colaboración y el dialogo constructivo como antídoto a una cultura de desconfianza y de competitividad	¿En qué momento los estudiantes pueden trabajar juntos para generar diálogos y productos cuya calidad depende de una responsabilidad compartida?
“El júbilo puede estar presente al mismo tiempo que el trabajo duro” (bell hooks, op.cit.)	¿Cómo nos podemos acercar a lo que realmente nos importa, a lo que realmente nos mueve?

Fuente: Elaboración propia

Este marco obliga a la construcción de una pedagogía que ubica a los sujetos de la educación en primer plano. Lejos de ser una propuesta curricular o una carta descriptiva, lo que busca es facilitar la construcción de una ruta crítica para el ‘aprendizaje-enseñanza-aprendizaje’ basada en la calidad de las experiencias y relaciones que se puede construir alrededor de un número mesurado de textos generadores. No se trata de obviar la lectura y la bibliografía, sino de hacer resonar los textos seleccionados a partir de su inserción en una ecología vital.

3. RESULTADOS - LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL EN RELACIÓN A LA INNOVACIÓN

3.1 RELACIONES INTRA-SUBJETIVAS

Existe un consenso en cuanto haber pasado por un proceso, que si bien se centraba en los contenidos académicos, se dirigía constantemente a los diferentes aspectos de sus experiencias de vida. Los estudiantes reconocen que el curso les invitó a poner atención en su ser, no solo como ser pensante, sino también como ser corporal, ser emocional, ser espiritual, y ser singular histórico. La integración de su ser en el tiempo-espacio del curso ha sido un factor que lo distingue claramente de otras experiencias en el posgrado (y su trayectoria educativa en general), lo que a la vez les ha permitido sentirse más presentes en la experiencia. Como dice Natalia: “Siento que lo que aprendí y concluí en esta clase es algo que llevaré conmigo y no una información vacía que guardo en un rincón de mi cerebro. Fue una experiencia educativa que tuvo efecto en mi visión”.





3.2 RELACIONES INTER-SUBJETIVAS

Los comentarios de los estudiantes apuntan al distanciamiento que suelen vivir con los docentes y entre los pares. Francisco por ejemplo describe un cansancio generalizado con el ritmo que la maestría tomó desde su inicio, cuando afirma que han de existir otras formas de aprender, “no solo la de un salón y 1000 artículos que leer, como pasa con muchos de los cursos, eso al final se vuelve ineficiente y de mala calidad”. Para Gladys el hecho de “salir de lo cuadrado y academicista que inhibe el diálogo” es lo que ha permitido una “confrontación de ideas con el fin de enriquecerlas”. Aquí se puede notar que las tonalidades de la academia, que supuestamente llevan al dialogo crítico constructivo, están siendo representados como hostiles para un intercambio real, por lo menos para ciertos estudiantes. Esta dinámica de trabajo centrada en la bibliografía ha desplazado en los posgrados una interacción significativa entre los actores.

Contrariamente para Gloria, lo más valioso de la innovación ha sido precisamente “la intención de los profesores por resaltar y reconocernos a cada uno por lo que somos y sentimos. Desde nuestras emociones hasta nuestros intereses en el aula”. Central a este reto es el desarrollo de la escucha mutua señalada por varios estudiantes. La invitación a *escuchar* reveló a los estudiantes una dificultad no vista previamente. Cómo dice Francisco “me di cuenta que no sabía escuchar en realidad”. La sensación de colectivo que se armó a lo largo del curso tiene esta doble faceta del habla y escucha, y también la doble faceta de la relación individuo-colectivo. Vemos que la mirada puesta en el otro, el énfasis en el grupo, los trabajos en parejas, triadas y equipos no se desarrollaron a costa del individuo, más bien los dos componentes se han reforzado mutuamente, como apunta Conrado al decir que ha cultivado una habilidad “de ser consciente de mi presencia en un territorio”.

3.3 RELACIONES CURRICULARES

Las respuestas de los estudiantes señalan de prácticas en el posgrado desarticuladas de su vida y vacías de sentido. En varios casos se nota un deterioro en su estimación de la relevancia del estudio y un desencantamiento con la vida académica. Esto va más allá que la sensación de estar sobre-saturado con información, extendiéndose incluso a una desconexión con su propio tema de investigación. Alison es muy clara en describir una frustración importante en el centro de su experiencia de posgrado





Desde hace tiempo he pensado en lo mucho que me molesta la frase “es que esto así es”, como cuando se afirma que el posgrado es para sufrir, para no dormir, para no tener tiempo para ti, que los días tienen 24 horas para hacer los pendientes de la escuela y se deja de cuestionar por qué carambas debe ser así. Si cuando tenemos tiempo para disfrutar lo que hacemos, para descansar, reflexionar y estar bien, las cosas fluyen mucho mejor. ... De posgrado espero, entre muchas cosas, la reflexión sobre lo que hago, algunas pautas del cómo hacer algo nuevo, ejemplos, interacción con la sociedad, aprender algo que sea útil y aplicable dentro de mi proyecto de vida. (Alison)

Al igual que los egresados mencionados previamente, Alison identifica una sobrecarga curricular en el centro de su experiencia estudiantil. Esta saturación académica, se vive como una desarticulación de la realidad del estudiante, tanto en cuanto sus capacidades (de manejar tanto contenido), como en sus necesidades (de construir un sentido real para su actividad estudiantil).

Detenerse en los textos permite explorar relaciones en diferentes niveles. Juan, por ejemplo, ve “una diferencia sustancial y muy positiva” en la experiencia alternativa:

La conexión entre lo que vivíamos interiormente, veíamos en el exterior y leíamos. Para mí eso es lo más importante, que se haya podido hacer una muy buena conexión, y al menos en lo personal pude contrastar lo leído con todas las emociones que se me despertaban. (Juan)

Los estudiantes, en general, tienen muy claro que su pensar, sentir y actuar quedó dentro de la discusión y forma uno de los ‘objetos’ de estudio del curso. Las lecturas y actividades sirven no solo para iluminar una realidad externa, sino también como espejos para verse con más claridad, y viceversa. En cuanto a lo que encontraron más útil del curso, casi todos los estudiantes identificaron el aprendizaje de sí mismos como sobresaliente. Para ellos la utilidad de este aprendizaje va desde sus vidas ‘personales’, hasta su realización como actores sociales.

Estos testimonios dan fe a la posibilidad de construir una pedagogía de posgrado que logra articular lo que Barnett (2008) llama el aprendizaje ontológico (el ser del estudiante) y el aprendizaje epistemológico (sus conocimientos y habilidades). Dan una clara indicación de que los cursos de posgrado, sin dejar de ser ‘académicos’, pueden generar un acercamiento a la ciencia con un importante componente ontológico o ético-estético (Guatari 1990).





CONCLUSIONES

Los testimonios de los estudiantes confirman que tienen inconformidades sustantivas en cuanto a las relaciones pedagógicas predominantes del posgrado que junto con las críticas de la educación superior a nivel internacional (e.g. Frow, 1998; Bartlett & Mercer, 2000; Blackie et.al, 2010), coinciden con el desplazamiento de la consideración inter-subjetiva por una cultura de las adversidades, individualista, y alienante. Si bien los estudiantes se imaginaban estar entrando en un espacio de dialogo e intercambio profundo, y de solidaridad y cuidado, están encontrándose bajo presión en un terreno de silencios y de soledades.

En cuanto a su apreciación de la innovación, los testimonios dejan ver que pueden existir formas de trabajar a nivel de posgrado que cumplan con 'lo académico' y que dan respuesta a la sed estudiantil de sentirse tomados en cuenta, que se detienen para situar la teoría y las actividades en relación a su experiencia, su ser y su contexto. El resultado de este conjunto de posibilidades genera una re-articulación entre su imaginario del posgrado y la realidad. Parece ser una re-articulación que les permite florecer como estudiantes, encontrando en ellos una respuesta a la invitación de ser co-responsables de lo que se vive en 'el aula'.

Éstos testimonios nos hablan de transformaciones que se dieron no tanto por el 'contenido' o el 'tema', sino por la la revisión inter e intra subjetiva constante de su devenir. Para los estudiantes, no es un conocimiento o una técnica lo más útil, sino una nueva forma de ser y estar en relación con el mundo.

Este artículo no pretende presentar una receta de cómo debe funcionar un posgrado Sin embargo, sí queremos argumentar que existen principios y preguntas generadoras (ver tabla 1) que pueden servir a los docentes para revisar su práctica. Es posible que orientarse por estos principios implicará una transformación en los docentes, para volverse más "sujetos de experiencia" que "sujetos modernos". Queremos enfatizar que nuestra crítica de la condición del posgrado no tiene la función de desvalorar un programa de posgrado en particular, sino de hablar de condiciones sistémicas y paradigmáticas que se están dando a lo largo de México y en el mundo en los posgrados.

Transformar los posgrados tendría que pasar por la transformación de los académicos en cuanto volverse más receptivos a la experiencia de los estudiantes. La construcción de nuevos





sentidos y significados no está solo en la búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas, sino de una nueva mirada centrada en la experiencia docente vivida y la atención a las experiencias de los estudiantes que comparten el reto de aprender para la vida.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy* (UK), 18:2, pp. 215-228.
- Barnett, R. (2007). *A will to learn: Being a student in an age of uncertainty*. Maidenhead, (UK) the Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Bartlett, A. & Mercer, G. (2000). Reconceptualising discourses of power in postgraduate pedagogies, *teaching in Higher Education*, 5(2), pp. 195–204.
- Blackie, M., Case, J.M. & Jawitz, J. (2010). Student centredness: the link between transforming students and transforming ourselves, *Teaching in Higher Education*, 15:6, pp. 637-646.
- Frow, J. (1988). "Discipline and Discipleship", *Textual Practice*, Vol 2, pp 307-323.
- Guattari, F. (1990). *Las Tres Ecologías*. Valencia, España: Pre-textos..
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Apuntes sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

