

Artículo

# Más allá de la bibliografía: desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación de posgrado

## *Beyond the bibliography: Tradition, innovation and student experience in postgraduate education*

Charles S. Keck\* y Antonio Saldívar

*Departamento Sociedad y Cultura, El Colegio de la Frontera Sur, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México*

Recibido el 23 de abril de 2014; aceptado el 29 de febrero de 2016

Disponible en Internet el 4 de mayo de 2016

---

### Resumen

Se analiza la experiencia de los egresados de un posgrado desde la idea de la desarticulación para caracterizar los componentes negativos de su trayectoria. La desarticulación sirvió para evaluar la experiencia de estudiantes de un curso innovador, dentro del marco del posgrado. El estudio concluye que es posible articular una educación epistemológica con una ontológica (Barnett, 2007) y así lograr rearticular el imaginario de los posgrados con lo que los estudiantes experimentan en la realidad. El estudio propone algunos principios que ayudan a situar al estudiante y a los docentes en el centro de la experiencia de formación en los posgrados. © 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

*Palabras clave:* Educación de posgrado; Innovación educativa; Estudiantes de posgrado; Aprendizaje significativo

### Abstract

The concept of de-articulation is employed to characterise the negative components within the experience of postgraduate students. This same concept is subsequently applied as a means to evaluate an innovative course offered within the same postgraduate program. The study concludes that it is possible to articulate an epistemological and ontological education (Barnett, 2007), and thus achieve a re-articulation of the imaginary of postgraduate studies with what students experience in reality. The study proposes some principles that help to situate students and teachers at the centre of the formative experience of postgraduate studies. © 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

*Keywords:* Postgraduate education; Educational innovation; Postgraduate students; Significant learning

---

\* Autor para correspondencia.

*Correo electrónico:* ckeck@ecosur.mx (C.S. Keck).

## Perspectivas críticas de la educación superior

La educación superior, según Martí, Martí-Vilar, Vargas y Moncayo (2014), se desarrolla en una tensión entre 2 tareas: por un lado, debe preparar a los estudiantes para el mercado laboral (alineado principalmente con una perspectiva mercantilista y neoliberal), y por otro, debe generar en el estudiante una capacidad de pensamiento crítico-autónomo (dirigido hacia una perspectiva humanista y democrática). Esta tensión se puede resumir entre 2 factores: el *amaestramiento social*, que resulta de múltiples conformismos del estudiante, y el *empoderamiento del sujeto*, que encaminaría al estudiante hacia la capacidad crítica-creativa de un ciudadano capaz de romper con el pasado y de construir futuros posibles. Bajo el lenguaje de Zemelman, hablaríamos de la tensión entre una educación que cultiva el «sujeto mínimo», yuxtapuesto con una educación que cultiva el «sujeto erguido» (Zemelman, 2002), o lo que podría ser un sujeto *economicus* frente a un sujeto crítico de su realidad.

En el caso de los posgrados de investigación, podríamos extrapolar un incremento en esta misma tensión derivado de una creciente demanda estructural para el pensamiento autónomo en los estudiantes. El alumno de posgrado experimenta un momento de transición importante: de ser evaluado por sus habilidades de absorber y de reproducir conocimiento —en la modalidad de la educación bancaria de Freire (1972)— pasa a ser un productor crítico y comunicador de nuevos conocimientos mediante la investigación; pero al mismo tiempo tendrá que ir probando y conociendo los límites de su autonomía y de su creatividad en el marco de la institución. El estudiante liberado tendrá que negociar los elementos escolarizados de su aprendizaje (cursos y seminarios), las relaciones con su director(a) de tesis y el comité de asesores, más los procedimientos administrativos que enmarcan tanto su estudio como su investigación. En esta experiencia paralela el estudiante autónomo se encuentra inmerso en la cultura y en las relaciones de poder que atraviesan las instituciones de educación (Foucault, 2009).

Este doble mensaje —autonomía/sumisión— provoca en los estudiantes una desarticulación entre su imaginario de la formación en el posgrado y la experiencia de su realidad. Imaginando que los estudiantes se plantearan el impulso idealista de seguir formándose, ahora se enfrentan con una realidad llena de contradicciones, de conflictos, de confusiones, de ambigüedades y sinsentidos. Estudios internacionales sobre la educación superior señalan con frecuencia que el sistema y sus actores no ponen mucha atención a estas experiencias difíciles del estudiante. Hablando de la educación superior en general, Ramsden concluye que: «En la mayoría de los casos donde existe una pésima enseñanza en la educación superior, se debe a una falta total de interés y compasión por el estudiante y su aprendizaje» (Ramsden, 1992: 98; traducción de los autores).

Esta falta de interés y de compasión puede ser entendida desde un paradigma académico jerárquico que pone, en primer plano, la figura del profesor/investigador y el uso del pensar y de la razón, en conjunto, como la única forma de aproximación al conocimiento. Bartlett y Mercer (2000), hablando de la formación en los posgrados, identifican una prevalencia del modelo pedagógico de transmisión, mismo que se caracteriza por una relación jerárquica que permea hasta la relación del estudiante con su director de tesis; esta última suele ser caracterizada como una relación maestro-aprendiz, o maestro-discípulo, o padre/madre más el adolescente caprichoso (Cullen, Pearson, Saha y Spear, 1994; Delamont, Parry y Atkinson, 1998). Según Bartlett y Mercer, estas metáforas construyen «relaciones de poder fundamentalmente desiguales y profundamente insatisfactorias en su excesiva simplificación de una correspondencia que por necesidad y de manera fructífera involucran negociaciones, alrededor del poder, que son complejas y dinámicas» (Bartlett y Mercer, 2000:197; traducción de los autores). Por lo mismo, el potencial para consolidar

en el posgrado las relaciones y estilos pedagógicos particulares no suele concretizarse. Arredondo señala que:

No existe aún una «pedagogía del posgrado». Las relaciones entre profesores y estudiantes no son las enlazadas entre colegas profesionales, o en su caso, colegas académicos. El posgrado, en la mayoría de los casos, sigue inserto en la «cultura escolar»; incluso el formalismo y la rigidez que la caracterizan se incrementan en este nivel (Arredondo, 1989: 6).

Además, Bartlett y Mercer, haciendo referencia a otros autores (Yeatman, 1995; Frow, 1988), señalan que las mismas relaciones desiguales dan pie a procesos cuasi-sádicos que actúan sobre los estudiantes, dado que existe «un modelo de conflicto, aislamiento, trauma y aprendizaje turbulento» (Bartlett y Mercer, 2000: 197). Estas experiencias se naturalizan y forman parte de una cultura académica de adversidades y de conflictos, la cual consolida el mito de la odisea heroica-sufriente del estudiante. Con respecto a este sufrimiento, Frow afirma que:

La prueba de fuego de titularse es un proceso *loco* en cuanto a su asignación de una función estructural a la inseguridad. Desafía el sentido de valor que tiene el candidato, provocando el trauma de la pérdida como uno de sus mecanismos centrales para la producción de conocimiento [. . .] (Frow, 1988: 319; traducción de los autores, con énfasis en el original).

Además indica que, al introducirse en una cultura que predica la autonomía, el estudiante queda expuesto a su condición de individuo aislado, de modo que bien podríamos hablar de una confusión entre la autonomía y el aislamiento, y entre el empoderamiento por autoaprendizaje y la inseguridad del aprendiz. Retomando la teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow (1970), la cual postula que el ser humano tiene que atender ciertas necesidades antes de considerar otras, es posible concluir que la existencia de un ambiente «hostil» para el estudiante de posgrados—donde no siempre experimenta satisfacción en cuanto a su seguridad, pertenencia y estima—obstaculiza su capacidad de autoactualizarse (la necesidad más elevada del ser humano). Puede ser que el estudiante haya pasado por una lucha heroica para poder graduarse, pero igual mucho de lo heroico consiste en el manejo de su condición de aislamiento y de inseguridad. Siguiendo a Zemelman (citado en Rivas, 2005), hablaríamos de la condición del estudiante *bonsái*, cuyo crecimiento se limita por la condición de manipulación, de subordinación y de opresión constante respecto a su pensamiento; por lo tanto, existe un desperdicio del potencial enorme como resultado de una formación en los posgrados que descuida la totalidad del estudiante y sobrevalora el aspecto académico-mercantil.

### ¿Es posible otra educación en los posgrados?

Bartlett y Mercer afirman la factibilidad de construir una educación de posgrado basada en «los conceptos de colaboración, de comunidad y, sobre todo, de compañerismo» (Bartlett y Mercer, 2000: 199); buscan una experiencia estudiantil menos individualizada y menos traumática, de modo que su propuesta tiende a desarmar una cultura pedagógica arraigada en un paradigma patriarcal de adversidades. En el mismo sentido, Bell Hooks afirma que: «Es importante [recordar] que el júbilo puede estar presente *al mismo tiempo que el trabajo duro*» (Hooks, 1994: 154; traducción de los autores, con énfasis en el original).

Esta posición hace eco con propuestas educativas que se fundamentan en el modelo de «*student-centred learning*» propuesto por Rogers (1983), en el cual la persona del estudiante es de suma importancia, de manera que la finalidad de la educación es proveer al alumno de un ambiente donde pueda madurar y volverse un miembro propositivo de la sociedad; aquí, el contenido del

conocimiento sigue siendo importante, pero ocupa un segundo lugar frente al crecimiento personal ético-cognitivo-afectivo. Desde este modelo de aprendizaje, los posgrados no podrían enfocarse en el producto de la tesis o en las calificaciones de sus cursos, sino que tendrían que interesarse en la experiencia de la persona quien escribe la tesis y obtiene las calificaciones, que constituyen las manifestaciones de la práctica estudiantil, experiencia que contribuye a la formación del futuro ciudadano. Si un estudiante en el proceso de obtener el grado de maestría o de doctorado ha aprendido la simulación y la sumisión académica más que la autenticidad, entonces se puede cuestionar seriamente el valor de una educación aparentemente exitosa.

En el mismo tenor, Barnett (2007) argumenta a favor de una educación superior que valore la cultivación del «ser» del estudiante (el aprendizaje ontológico) más que el desarrollo de sus conocimientos y habilidades (el aprendizaje epistemológico), y según él, la educación superior debería estar marcada por un crecimiento en la persona: «Lo que es de suprema importancia es su devenir [. . .] y su devenir implica la formación y el sostén de su voluntad de aprender» (Barnett, 2007: 170; traducción de los autores). Sin embargo, Blackie, Case y Jawitz (2010) sostienen que demasiado énfasis en cultivar algo tan intangible —como la persona o el ser del colegial— resulta problemático en un contexto preocupado por la empleabilidad del estudiante (Mann, 2008); dichos autores también recurren al concepto de «*embodied learning*» (aprendizaje «acuerpado»), usado por Barnett, para referir al «conocimiento adquirido mediante un profundo acercamiento al aprendizaje derivado de un involucramiento personal del estudiante con el tema en cuestión» (Blackie et al., 2010: 640; traducción de los autores). En este sentido, Mezirow (1991) afirma que el ser y el conocer no están peleados, o como concluyen Blackie et al.:

[. . .] Lo aprendido, la manera de aprenderlo y la manera de retenerlo, todo tiene un impacto sobre el devenir del estudiante. Enfatizar el devenir o el ser no es necesariamente de ayuda, si no mantenemos en la vista el contenido. Por lo mismo, aprendizaje epistemológico y ontológico no deberían ser mantenidos en una falsa dicotomía (Blackie et al., 2010: 640; traducción de los autores).

Un interés en el devenir favorece una preocupación mayor en la autenticidad del alumno; entender que la actividad estudiantil está inmersa en un campo de poder que pueda obligarle a una práctica (di)simulada permite tomar medidas pedagógicas, relacionales y administrativas para disminuir estas tendencias. Para Barnett, atender a la autenticidad-sinceridad del estudiante es fundamental para el proceso educativo, ya que «es mediante el esfuerzo sincero hacia la expresión de posturas, que son tanto auténticas como apropiadas, que el estudiante revela aspectos de su verdadero ser» (Blackie et al., 2010: 640). Esta aspiración hacia la autenticidad se relaciona con la propuesta sobre «la experiencia en la educación» desarrollada por Larrosa (2003), quien entiende esta experiencia como un «eso que me pasa», e implica una relación dialéctica y de permeabilidad entre el yo y lo otro, de modo que existe una gran diferencia entre *los acontecimientos* —lo que ocurre— y *la experiencia*, y es una divergencia que tiene implicaciones para la educación:

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. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la transformación de lo que somos (Larrosa, 2003: 97).

Una educación que se preocupa por el devenir del estudiante tendrá que pasar por una preocupación por dotar a su pedagogía y a sus relaciones de experiencias en el sentido larrosiano. Son 4 los obstáculos que Larrosa (2003) nombra entre el sujeto moderno y la capacidad de vivir la

experiencia: a) el exceso de información en su entorno; b) su tendencia compulsiva a emitir opiniones; c) su voracidad en cuanto a la búsqueda permanente de estímulos con una correspondiente fobia hacia el silencio y la quietud, y finalmente d) su protagonismo heroico en el afán de incidir manipulando y componiendo el mundo. No resulta difícil ver reflejada en los posgrados esta condición de modernidad, y más todavía donde impera el discurso neoliberal de la performatividad (Ball, 2003) que actúa sobre las instituciones de educación superior (y sus actores) para fomentar su productividad.

## **Educación de posgrado, importancia de su estudio y su transformación**

Este artículo se deriva de los procesos de sistematización que forman parte de la cultura reflexiva del posgrado en El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), un centro de investigación SEP-CONACYT con una importante y una amplia trayectoria académica. Su maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural se inició en 1994 y opera de forma anual e ininterrumpida desde entonces, por lo que tiene ya más de 20 generaciones de estudiantes.

Los procesos evaluativos que sustentan este artículo representan un esfuerzo de parte de los autores para ahondar en la experiencia de los estudiantes y de dedicar más tiempo y atención a recuperar su voz; pretenden generar conocimientos sobre las percepciones del estudiante en cuanto al posgrado, en general, y en cuanto a un curso en específico. La investigación emergente se puede entender como un proceso de sistematización y de análisis de las reflexiones de diferentes estudiantes en torno al posgrado y a un curso innovador. De manera muy particular, hemos querido analizar las percepciones estudiantiles sobre el curso *Acción Social y Educación* a la luz de un marco comparativo y conceptual construido a partir de las percepciones de un grupo de estudiantes egresados del posgrado en general, haciendo referencia al concepto de desarticulación. Este curso optativo de 6 créditos se lleva a cabo hacia el final del primer año de la maestría y forma parte de la oferta especializada de la orientación de estudios sociales y sustentabilidad, aunque estudiantes de otras orientaciones pueden optar por tomarlo. Los estudiantes, llegando a este curso, ya han recorrido el tronco común y completado 8 cursos, sólo les faltaría uno más para cumplir con el contenido escolarizado de la maestría. Esta yuxtaposición del curso con el posgrado cobra sentido por el hecho de que el diseño y la realización representan un intento de parte de los autores de generar una experiencia diferente para los estudiantes, combinada con un acercamiento a la educación de posgrado que dé respuesta a las problematizaciones que los estudiantes expresan en cuanto su experiencia genérica.

### *El posgrado de ECOSUR: de la evaluación oficial hasta la voz de estudiantes*

En términos institucionales, la maestría de ECOSUR está caracterizada por cumplir con los criterios académicos internos y externos para poder posicionarse como una experiencia formativa de pertinencia y de calidad; se encuentra certificada actualmente por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) bajo la categoría de posgrado consolidado. Habiendo cumplido con los criterios establecidos por CONACYT,<sup>1</sup> su reporte llega a la siguiente conclusión: «Se ven muy positivas las acciones de mejora que se están implementando, lo cual permitirá mantener e

---

<sup>1</sup> La categoría de «consolidada» hace referencia a programas que tienen reconocimiento nacional por la pertinencia y la tendencia ascendente de sus resultados en la formación de recursos humanos de alto nivel, en la productividad académica y en la colaboración con otros sectores de la sociedad (CONACYT, 2014).

incrementar la calidad y eventualmente alcanzar el nivel de competencia internacional». Sólo en 2 aspectos se registran inconsistencias en cuanto al funcionamiento del posgrado: una sobre la vinculación del programa con los sectores sociales y otra en relación con la eficiencia terminal de graduación.

Sin embargo, es notable que la evaluación oficial ante CONACYT de la maestría carece de expresiones estudiantiles. Con la intención de remediar este silencio se ha generado en ECOSUR una serie de procesos adicionales que han servido para documentar la voz de los estudiantes en cuanto a su experiencia. En particular, se llevó a cabo un foro de consulta con egresados para retomar su experiencia a la luz de haber terminado sus estudios y estar ya dedicados a diferentes actividades profesionales. El foro de consulta de 2 días fue realizado en 2014, con una participación total de 26 egresados; su relatoría revela una condición generalizada de contrastes importantes en la experiencia estudiantil. Por un lado, los estudiantes efectivamente relacionan sus estudios en ECOSUR con importantes aprendizajes, resaltando las habilidades que obtuvieron para la investigación, el pensamiento crítico, la inter y la multidisciplinaria (aunque con ciertas reservas), 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 favorable de parte de los egresados, suponemos que la formación está cumpliendo con los objetivos trazados en el plan de estudios y sus expectativas del perfil de egreso de la maestría.

No obstante, en la consulta con los egresados también salen a flote dimensiones de su experiencia no positivas, de las cuales se destacan los siguientes temas:

- Desatención a la experiencia emocional de los estudiantes.
- Falta de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace (a nivel institucional e individual).
- Poca participación en problemáticas del contexto local.
- Exceso de presión en cuanto al cumplimiento del programa escolarizado y de la investigación en tiempos limitados.
- El poco compromiso de algunos investigadores-profesores en el proceso formativo y el acompañamiento tutorial.

Mediante un análisis inductivo de estas expresiones particulares de inconformidad, caracterizamos su experiencia negativa del posgrado como condición de *desarticulación*. También de manera inductiva dividimos esta condición global en 3 campos emergentes: las relaciones intersubjetivas, las intrasubjetivas y las curriculares; en los 3 campos encontramos una experiencia común de jerarquía que resulta de múltiples alienaciones. En cuanto a lo intersubjetivo, los estudiantes se quejaron de que se favorece la posición del profesor y el silencio de los estudiantes; en lo intrasubjetivo, mencionaron que se favorece lo racional-teórico sobre lo psico-social y se obvian las incoherencias y tensiones personales; por lo que respecta a lo curricular, señalaron que se favorece el volumen de conocimiento sobre el diálogo incluyente y las conexiones múltiples entre los textos, sus vidas, los sentidos y los contextos. Este volumen curricular se puede captar haciendo referencia a los contenidos de los diversos cursos que constituyen el componente escolar de la maestría. En una muestra de 26 cursos ofrecidos en la sede de San Cristóbal de las Casas, 10 de éstos señalan un total de 30 lecturas obligatorias o más, y 5, un total de 40 o más. El número mayor de lecturas es de 65, y el promedio de ellas para los 26 cursos es de 25 por curso, lo cual significa que durante todo el primer año de la maestría los estudiantes tendrían que estar haciendo más de una lectura por día hábil.

Si bien esta caracterización emergente de desarticulación en 3 campos simplifica un paisaje complejo, al mismo tiempo el análisis resuena con algunos temas que están presentes en las perspectivas críticas mencionadas en la introducción del artículo: aislamiento, relaciones jerárquicas problemáticas, falta de interés en el estudiante, excesiva presión de una cultura competitiva de retos y adversidades. Quizá lo más notorio es la prevalencia de experiencias negativas en relaciones vistas como indicativas de una cultura de individualismo. Por lo menos para los estudiantes en ECOSUR, tal individualismo en la academia es percibido como disonante en cuanto el discurso institucional y profesional, el cual enfatiza el compromiso social y la interdisciplina atrás de la actividad académica.

Si tomamos las opiniones de los egresados como representativas de la población estudiantil de ECOSUR, concluimos que la experiencia estudiantil es distorsionada por tales factores desarticuladores. 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-socioafectivas y transformativas.

En este estudio retomamos la característica emergente de desarticulación en la experiencia estudiantil para poder analizar y contrastar la experiencia de estudiantes en un curso de maestría diseñado por nosotros con la intención de proveer a los estudiantes una experiencia alternativa en el contexto del posgrado.

### *La innovación pedagógica y la experiencia estudiantil*

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 mismos sobre la innovación. Haciendo referencia a la meta-condición de desarticulación identificada por los egresados, podemos decir que nuestra meta-principio pedagógico para la innovación ha sido la *rearticulación*. A la luz de Guattari (1990), esta rearticulación se puede relacionar con la construcción de una nueva subjetividad y una nueva ciencia, propone «hacer transitar las ciencias humanas y las ciencias sociales desde los paradigmas cientificistas hacia paradigmas ético-estéticos» (Guattari, 1990: 22), movimiento que pasa por una «refundación de lo político» mediante una reivindicación de «las dimensiones estéticas y analíticas que se implican en las 3 ecologías del ambiente, el *socius* y la *psique*» (Guattari, 1990: 34).

Nuestro diseño de las innovaciones pedagógicas respondió a este reto de generar una «mutación» en la experiencia estudiantil, pasando a incorporar la perspectiva ética-estética, formulando un acercamiento a la ciencia arraigada en el ambiente (del salón), el *socius* (la calidad de las relaciones) y la *psique* (la implicación y el drama humano en relación a lo estudiado). El conjunto se enriquece desde las aportaciones teórico-prácticas de Zemelman y Quintar (Rivas, 2005), quienes manifiestan el componente ético de colocarse dentro de la enseñanza-aprendizaje: «[...] colocarse frente a la sociedad, colocarse frente a sus circunstancias, y después ver qué hace con ese colocarse, si se va a apropiarse cognitivamente o no, y es aquí donde tiene presencia el conjunto de facultades de la persona» (Rivas, 2005: 8).

En términos más concretos, el diseño pedagógico se fundamentó en los principios expuestos en la tabla 1, con sus respectivas preguntas generadoras.

Este marco obliga a la construcción de una pedagogía que ubica a los sujetos de la educación en primer plano. Nuevamente encontramos ecos significativos con las críticas y propuestas educativas desarrolladas por Zemelman y Quintar (Rivas, 2005), bajo una pedagogía de la dignidad que, según ellos, tendría que hacer hincapié sobre la centralidad del sujeto y su realidad si queremos respetar

Tabla 1  
Principios y preguntas generadoras

Principios	Preguntas generadoras
Ubicar el sujeto y la subjetividad dentro de la enseñanza/investigación-aprendizaje	¿Quiénes somos los estudiantes y profesores y desde dónde nos relacionamos con el tema y los textos?
Ubicar el deseo y la pasión (y su ausencia) como fuerzas que condicionan la experiencia y el alcance del estudiante/docente	¿Qué nos mueve en relación con 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 en nuestra relación con él?
Enfatizar la naturaleza autoconstructiva de las relaciones con las lecturas y la producción escrita	¿De qué manera nos construimos en diálogo con los textos que escribimos y leemos?
Enfatizar lo relacional y lo dialéctico en la construcción del conocimiento y la experiencia (yo-tú-nosotros, teoría-realidad, yo-nosotros-tesis, yo-tú-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 del tiempo como actores importantes	¿Cómo podemos usar los espacios y los tiempos para fomentar una interacción y una experiencia vital con los textos y con 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 construimos 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 y el lugar del conocimiento	¿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, su emotividad y su 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 auténtica en lo que está pasando?
Reconocer la colaboración y el diálogo constructivo y franco 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, 1994)	¿Cómo nos podemos acercar a lo que realmente nos importa, a lo que realmente nos mueve?

y formar personas en vez de asegurar su subordinación bajo una carga teórica ajena y tendencias académicas colonializadas. Se percibe la posibilidad de un sujeto de educación que está siendo colocado y que, a su vez, él mismo es capaz de ubicarse en el acto educativo, en un profundo trance de articulación entre lo vivido, lo leído, lo hablado, lo pensado, lo sentido y lo movido.

Lejos de ser una propuesta curricular o una carta descriptiva, buscamos facilitar la construcción de una ruta crítica para este aprendizaje-enseñanza-aprendizaje, basada en la calidad de las experiencias y relaciones que se pueden construir alrededor de un número mesurado de textos generadores y, en especial, de la relación de éstos con la realidad local y sus experiencias. 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 donde surge la pregunta: ¿cómo nos relacionamos con los textos y cómo ellos lo hacen con nuestro ser, nuestra experiencia, nuestros entornos? Se trata de revisar las prácticas académicas habituales desde la óptica de los estudiantes, incluyendo



el reconocimiento de su inmersión en las relaciones de poder y de su capacidad de agencia sociopolítica. Se puede decir que, más que dinamizar lo académico, nuestro movimiento ha sido academizar lo lúdico. En vez de una secuencia de clases, entendida desde lo meramente académico como una travesía de revisión bibliográfica, el curso puede ser entendido como un proceso reflexivo de la exploración de la realidad a partir de algunos textos. La lectura en este sentido se considera como un punto de partida, o bien un punto de llegada, con relación a una serie de actividades de diferente índole (corporales, reflexivas, dialógicas, audiovisuales, creativas).

Como ejemplo, la lectura de un texto sobre Foucault (2009), quien describe cómo el poder moderno construye el cuerpo dócil, encuentra una resonancia mayor cuando se yuxtaponen con una actividad de movimiento espontáneo donde la invitación es darle cabida a la conciencia y a la expresividad corporal. Es precisamente en la invitación de moverse con espontaneidad que el estudiante se encuentra con un cuerpo no libre, tal como lo propone Foucault.

De igual forma, la denuncia de Larrosa (2003) de nuestra sed occidental de protagonismo y de consumismo cobra otro sentido visto desde el intento de contactar con el paradigma oriental de la evolución y el perfeccionamiento humano entendido a partir de la no-acción y el vacío de nuestro sentido del «yo», un acercamiento que se puede experimentar mediante la práctica de la meditación.

Cada vez más hemos optado por dar menos lecturas con la finalidad de posibilitar una profundización en las lecturas que sí damos (a diferencia del promedio de 25 lecturas para la muestra de cursos de la maestría, *Acción Social y Educación* utiliza un promedio de 12 a lo largo del mes). Esta profundización puede tomar diferentes formas, incluyendo aterrizar en una narrativa personal donde, por ejemplo, los estudiantes identifican en su vida personal y cotidiana las problemáticas que exponemos desde las lecturas. Otra vez la narración tiene la finalidad de colocar al estudiante y su experiencia en el centro de la reflexión, articulando lo que está fuera con lo de adentro.

Para nosotros la utilidad de estos principios no se reserva exclusivamente para la pedagogía en las ciencias sociales; seguramente su aplicación es posible en todas las disciplinas. Al final, la innovación consiste en reconocer la humanidad situada de los estudiantes y sus docentes, y esta humanidad es una condición que se da en todas las disciplinas. En la medida que se van tejiendo lecturas, sensaciones, emociones y experiencias concretas, el diálogo en el grupo se va enriqueciendo y cobrando mayor significado.

## Metodología

El presente trabajo corresponde a una propuesta de investigación de carácter cualitativo basada en los principios metodológicos de la investigación-acción y en los enfoques construccionistas. Con base en la propuesta de Lincoln (citado en Wiesenfeld, 2001), reconocemos que las realidades son construidas en el contacto social entre los individuos por medio de la comunicación y otras prácticas sociales (en este caso la formación profesional en el nivel posgrado). Tales construcciones están influenciadas por las particularidades de la estructura social y de la posición de las personas en ella. Siguiendo a Lincoln (citado en Wiesenfeld, 2001), nuestro trabajo es epistemológicamente transaccional-subjetivista, ya que reconoce el rol de la subjetividad y los valores de los investigadores en la construcción del conocimiento sobre el fenómeno investigado en conjunto con los actores. Las interpretaciones que se realizan durante el proceso de investigación muestran cómo, al intentar formas innovadoras de trabajo durante los cursos, aparecen —por contraste— las representaciones de los estudiantes sobre las prácticas y formas, cómo funcionan los procesos de formación en este nivel educativo. Anderson y Herr (2007) señalan que

la investigación-acción desarrollada por los mismos docentes se ha consolidado como un tipo de labor académica realizada dentro de sus escuelas y universidades.

Enríquez, citado por Anderson y Herr, señala que:

Es desde la práctica entendida como síntesis de pensamiento y de acción donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimiento efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa (Anderson y Herr, 2007: 3).

Desde la investigación-acción educativa se busca, por tanto, trascender la descripción de los fenómenos para proponer nuevas prácticas que transformen las formas convencionales de la educación, al poner en evidencia parte de sus contradicciones, las implicaciones en las relaciones y los límites en la construcción de aprendizajes significativos; privilegia la mirada de los actores sociales, desde un proceso reflexivo y sistemático que devela nuevos conocimientos, aprendizajes y propuestas de acción.

A partir de la construcción de un marco analítico mediante la sistematización de un encuentro con estudiantes egresados del posgrado de ECOSUR —a modo de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002; Galeano, 2007)—, nos enfocamos en la experiencia de estudiantes (menores de 30 años en su mayoría) que participaron en el curso de *Acción Social y Educación*, adscritos a la orientación de estudios sociales, aunque una parte importante también provenía de las demás orientaciones de la maestría.

La documentación de las percepciones de los estudiantes que tomaron el curso se hizo mediante el uso de un cuestionario. Este formato se usó por 2 razones: en primer lugar nos permitió recibir y procesar respuestas de todos los estudiantes con cierta eficiencia de tiempo y, en segundo, este instrumento es más impersonal que una entrevista. Sin duda, una entrevista a profundidad con los estudiantes puede permitir una indagación más matizada; sin embargo, el cuestionario tuvo la ventaja de generar algo de distancia entre los estudiantes y los profesores.

El cuestionario estaba integrado por las siguientes 7 preguntas:

1. Comparado con tus experiencias previas de formación superior/posgrado, ¿qué ha sido diferente en este curso (aspectos positivos y negativos)?
2. ¿Cuáles fueron los 3 momentos más importantes que identificas sirvieron como experiencia de aprendizaje? ¿Cuál fue el aprendizaje?
3. En el marco de tu identidad como estudiante y viendo hacia el futuro, ¿qué aprendizajes piensas serán los más útiles? ¿Por qué?
4. Visto en el conjunto, ¿qué factores o características del curso tienen más valor para ti?
5. ¿Sientes que este curso ha cumplido o no en torno a tus expectativas de lo que debería ser la educación a nivel posgrado? ¿Puedes explicar un poco?
6. ¿Cuáles serían tus recomendaciones para consolidar esta propuesta pedagógica/curricular?
7. ¿Tienes algo que te gustaría comentar que no se ha tocado en las preguntas previas?

Para este artículo, las preguntas más relevantes fueron las que se centraron en identificar las diferencias percibidas entre la experiencia vivida en el curso y las formas como han experimentado su paso por el posgrado, así como las preguntas enfocadas en entender lo que valoraron del curso, incluyendo los momentos más significativos que vivieron.

En la solicitud previa al cuestionario subrayamos a los estudiantes la importancia tanto de su reflexión crítica como de recibir sus comentarios, inclusive los negativos, con la intención

de disminuir la tendencia complaciente que se puede dar en la relación estudiante-profesor, derivada en parte de las relaciones de poder.

El cuestionario fue enviado por correo electrónico al finalizar el curso y los estudiantes respondieron en sus propios tiempos. El universo de estudiantes que respondieron los cuestionarios fue de 24 estudiantes distribuidos en las 2 generaciones de 2013 y 2014; un alumno de los 25 participantes no contestó. Una vez recibidas las respuestas, se hizo una revisión de ellas a la luz de la problemática de la desarticulación identificada en relación con la consulta con egresados y el propósito de rearticulación en la innovación. Por lo mismo, se puede entender que durante esta fase de la evaluación procedimos mediante el análisis deductivo (en contraste con el primer momento de construcción inductivo del concepto de desarticulación en la experiencia de estudiantes). Los conceptos de desarticulación y rearticulación nos sirvieron para leer las respuestas de los participantes en el curso.

### **Resultados. La experiencia estudiantil en relación con la innovación**

Nuestro propósito es evidenciar hasta qué punto el curso logró (a los ojos de los estudiantes) la rearticulación de los elementos del posgrado identificados como problemáticos por el grupo de egresados que participaron en el encuentro de 2014. De esta manera, organizamos las evidencias en los mismos planos que identificamos dentro de las respuestas dadas por los egresados: relaciones intrasubjetivas (el yo multifacético), relaciones intersubjetivas (yo y el otro) y relaciones curriculares (yo-texto(s)-mundo). En los 3 casos, las respuestas del cuestionario de los estudiantes participantes en el curso de *Acción Social y Educación* dieron evidencias tanto de la problemática vivida en el posgrado como de la forma en la cual respondieron a la innovación.

#### *Relaciones intrasubjetivas*

Existe consenso en cuanto a pasar 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 sólo como ser pensante, sino también como ser corporal, ser emocional, ser espiritual y ser singular histórico. En la medida que respondieron a esta invitación, la mayoría reconoce que vivió el curso como un proceso de «interiorización» que facilitó un encuentro y reencuentro consigo mismos (*Liliana*);<sup>2</sup> asimismo, les permitió acercarse a su identidad estudiantil «como un ser total y completo —no como el rol que se debe jugar en la representación del ser estudiante de posgrado—, y hacer conciencia de esa vinculación que existe con todos esos elementos que me conforman» (*Rigoberta*).

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 de su trayectoria educativa en general), lo que a la vez les ha permitido sentirse más presentes en la experiencia. Un alumno declaró que había vivido «con contundencia la fuerza y las dimensiones de la experiencia en términos de Larrosa» (*Gladys*), mientras que *Rigoberta* reconoce haber sido «conmovida, trastocada, revolcada por el sinnúmero de sensaciones, pensamientos, sentimientos, ideas que experimenté en cada día durante el curso». Estas 2 afirmaciones dan fe que ambas escolares se encontraron implicadas en el curso y demuestran una disminución de la tendencia hacia «la simulación que muchas veces sucede en clase» (*Natalia*). Al traspasar la simulación, se puede llegar a tocar al estudiante no sólo como

<sup>2</sup> Todos los nombres de los estudiantes han sido cambiados.

receptor de información, sino como actor que construye su pensamiento y su aprendizaje y, por tanto, edifica su mundo y su condición de sujeto social desde la perspectiva de Zemelman (2002). 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».

Más allá del valor del aprendizaje, centrarse en el estudiante como un ser multifacético, con historia y valor propios, lleva a generar otro ambiente en el salón y así traspasar la visión del posgrado como un espacio «árido», comenta *Eréndira*: «las expectativas que se tienen de una clase de posgrado es que son difíciles y consumidoras de tiempo», mientras que *Conrado*, en vista de su experiencia, llega a la conclusión de que «el proceso de aprender no siempre tiene que ser doloroso». Afirmaciones como éstas hacen eco al planteamiento de Bell Hooks (1994) sobre la validez del «júbilo» en conjunto con el trabajo difícil. *Natalia*, por ejemplo, tiene claramente identificados los beneficios de estar trabajando en el plano (agradable) de lo intrasubjetivo, al decir que «el enfoque hacia el conocimiento personal para pensar críticamente sobre los temas del curso fue una linda experiencia que muchos no ofrecen». De la misma manera *Xóchitl* comenta que lo diferente (y placentero) fue que «se diera espacio para lo que sentíamos, que nos detuviéramos a pensar qué nos estaba pasando». Un acercamiento al gusto del alumno representa un movimiento en contradirección de la tendencia de concebir los posgrados como una prueba de fuego, llena de dificultades a vencer.

### *Relaciones intersubjetivas*

Los comentarios de los estudiantes apuntan al distanciamiento que suelen vivir con los docentes y entre los pares; identifican esta característica del posgrado con actitudes y comportamientos tomados por parte de los docentes. *Mónica*, por ejemplo, hablando del sector académico, identifica una actitud de «superioridad en su contacto con la realidad social». *Xóchitl* describe un cansancio generalizado con el ritmo mecanizado que la maestría tomó desde su inicio:

Se me hacía agotador no poder detenerse en casi nada, leer tres o cuatro artículos al día sobre temas que recién comienzas a ver, para tener discusiones que pocas veces llegaban a ser enriquecedoras porque las clases muchas veces reflejaban ese ritmo, y al día siguiente lo mismo. Pero también sentir que ese ritmo es el que debe ser y seguir en la carrerita (*Xóchitl*).

Esta condición pedagógica capta cómo una dinámica de trabajo centrada en la bibliografía ha desplazado una interacción significativa entre los actores. Parece que también quedan borrados del escenario los docentes, ya que no cobran gran figura más allá de ser las personas que están imponiendo este ritmo desde el deber ser. Todos los individuos y sus posibles interacciones quedan al margen de la presión del conocimiento externo representado por la bibliografía. *Francisco* es todavía más explícito cuando afirma que deben existir otras formas de aprender, «no sólo la de un salón y 1,000 artículos que leer, como pasa con muchos de los cursos, eso al final se vuelve ineficiente y de mala calidad».

A cambio, el curso de *Acción Social y Educación* se desarrolló con un «protagonismo docente desde otra forma de estar» (*Pilar*), mismo que logró establecer «un vínculo real entre profesor y alumno» (*Gloria*). Para *Gloria* lo más valioso del curso 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».

*Alison* registra que «los profesores intervinieron mucho menos en comparación con otros cursos, hubo más bien mayor interacción entre estudiantes», y para *Pilar* fue la primera vez, en

mucho tiempo, que vivió «una experiencia de horizontalidad como estudiante». Le resultó un sabor agradable, al igual que *Liliana*, para quien fue notable:

Nos trataban como iguales, tomaron en consideración en todo momento opiniones, sugerencias; se formó un ambiente de trabajo agradable, la calidad de las discusiones, de las dinámicas y de las lecturas eran totalmente de educación a nivel posgrado. No obstante, que muchas veces aprendíamos mediante juegos, lo cual me pareció formidable (*Liliana*).

*Liliana* describe un ambiente altamente interactivo, o intersubjetivo, algo que remarca *Gloria*, quien logró soltar su afán de «cumplir por cumplir, para adquirir el compromiso conmigo misma de los beneficios del interaprendizaje». 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 diálogo crítico constructivo, están siendo representadas como hostiles para un intercambio real, por lo menos para ciertos estudiantes. En un contexto experimentado como más favorable para la discusión, *Liliana* ha podido «perder el miedo de participar y ser juzgada», movimiento que ha llevado también a otros contextos de su vida y que llevará hacia su vida futura. Pareciera que algo ha abierto en ella y siente que no se cerrará.

El resultado de un énfasis en el cultivo de la inter-subjetividad es el reconocimiento por los estudiantes que:

[. . .] aprendimos juntos y no por separado [. . .]. Se hicieron acuerdos y se preguntaron las expectativas, los compromisos y las opiniones desde el principio y se cerró dejando claro lo que se aprendió. El hacerlo de manera colectiva me pareció de lo mejor, así al menos quedó claro de lo que todos estamos hablando, que sí entendimos, si bien no exactamente lo mismo, el punto central de cada tema. Eso fue muy distinto (*Alison*).

La invitación a *escuchar* reveló a los estudiantes una dificultad no vista previamente. Como 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. En cuanto a la intersubjetividad, *Lidia* escribe: «experimenté formas alternativas e innovadoras de conectarme conmigo misma en colectivo», Y para *Yaretzi*, el curso generó «la oportunidad de trabajar desde lo individual para llegar a lo 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 2 componentes se han reforzado mutuamente, como apunta *Conrado* al decir que ha cultivado una habilidad «de ser consciente de mi presencia en un territorio».

### *Relaciones curriculares*

Las respuestas hablan de una práctica de estudiante comúnmente desarticulada de su vida y vacía 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 sobresaturado 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» (aunque no siempre hago algo para cambiarlo), 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. Del 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. Este énfasis en lo académico se vive como una desarticulación de la realidad del alumno, tanto en sus capacidades (de manejar demasiado contenido) como en sus necesidades (de construir un sentido real para su actividad estudiantil). A su vez, esta sobrecarga curricular responde al principio de interdisciplinariedad en la maestría, una ambición atendida no tanto por la construcción de relaciones entre disciplinas sino por la suma de disciplinas en el *currículum*. Lo que se presenta como una propuesta de vanguardia (la interdisciplinariedad) desencadena un efecto pedagógico conservador o tradicional que el estudiante vive como simulación mecánica: «si saturan de lecturas tampoco se aprende, leemos por cumplir al día siguiente» (*Silvio*).

A cambio, dentro del curso de *Acción Social y Educación*, *Francisco* identificó «una manera diferente de aprender; creo que fue muy rico tomar elementos de las lecturas y analizarlas; algo que me parece muy bien es no saturar a los alumnos con lecturas». Estos estudiantes apreciaron la posibilidad de discutir textos a mayor profundidad, pues detenerse en éstos permite explorar relaciones en diferentes niveles. *Juan*, por ejemplo, ve una diferencia sustancial y muy positiva en:

la conexión entre lo que vivíamos interiormente, lo que veíamos en el exterior y lo que 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*).

Encontramos otras expresiones que hablan de la articulación de contenido y de actividades con el contexto de vida del estudiante. *Rigoberta* afirma que «la parte teórica, los autores y cada una de sus aportaciones, puedo relacionarla fácilmente con las situaciones diarias que observo y vivo», y *Silvio* también ha experimentado una «integración de las lecturas y de lo aprendido en la clase tanto con mi vida cotidiana como mi proyecto de tesis y mi formación académica». Y en la misma tonalidad, *Rigoberta* escribe que «la experiencia vivencial, es decir, darle acción al pensamiento, es muchas veces más significativo. En este sentido, propiciar el aprendizaje práctico-teórico, o a la inversa, apegado a un contexto real, próximo, fue útil».

Los estudiantes, en general, tienen muy claro que su pensar, su sentir y su actuar quedaron dentro de la discusión y constituyen uno de los objetos de estudio del propio curso. Las lecturas y actividades sirven no sólo para iluminar una realidad externa sino también como espejos para verse con más claridad, y viceversa. Esto ha sido, quizá, uno de los ingredientes más novedosos e importantes, pues sienten que sus vidas están presentes como un *currículum* paralelo. En cuanto a la pregunta del cuestionario sobre lo que encontraron más útil del curso, casi todos los estudiantes identificaron el aprendizaje en sí como sobresaliente; la utilidad de éste va desde sus vidas personales hasta su realización como actores sociales o investigadores. Abajo se presentan extractos de respuestas a la pregunta sobre lo más útil del curso:

La autocrítica es muy importante, no la autocrítica destructiva sino ésa que se centra en la reflexión sobre lo que sucede dentro de mí como también a mi alrededor. Pensar que

muchos de los problemas se reproducen conmigo [. . .]. Nosotros también somos parte del problema y es saludable ser críticos sobre nuestros propios trabajos y actitudes (*Natalia*).

Al ser una experiencia tan personal, me hizo detenerme en mi propia forma de pensar la educación y la investigación, además de cuestionar mi propia identidad como estudiante, sobre todo en términos de atreverse o acomodarse, de hacer las cosas por hacerlas, de las limitaciones que me pongo (*Xóchitl*).

Estos testimonios dan fe de la posibilidad de construir una pedagogía de posgrado que logra articular lo que Barnett (2007) llama el aprendizaje ontológico (el ser del estudiante) y el aprendizaje epistemológico (sus conocimientos y habilidades); igualmente 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 (Guattari, 1990).

## Discusión y conclusión

Los testimonios de los estudiantes que participaron en el curso de *Acción Social y Educación* confirman que tienen inconformidades sustantivas en cuanto a las relaciones pedagógicas predominantes del posgrado; también afirman la posibilidad de construir experiencias que ellos perciben como más satisfactorias. En cuanto a sus expresiones de inconformidad, vemos, al igual que los estudiantes egresados de ECOSUR y las críticas de la educación superior a nivel internacional (Frow, 1988; Bartlett y Mercer, 2000; Blackie et al., 2010), que éstas se refieren al desplazamiento de la consideración intersubjetiva por una cultura de las adversidades tanto individualista como alienante. Por lo menos en ECOSUR, este desplazamiento se vive como un contraste incoherente entre el discurso académico interdisciplinario y el discurso sociopolítico de compromiso con el desarrollo sustentable. Si bien los estudiantes se imaginaban que ingresaban en un espacio de diálogo e intercambio profundo, de solidaridad y de cuidado, están encontrándose bajo una presión considerable 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 en el posgrado que cumplan con lo académico y que den respuesta a la sed estudiantil de sentirse tomados en cuenta, pues ellos han encontrado que pueden participar en la construcción de una enseñanza-aprendizaje que se detenga en la discusión y el intercambio, y que sitúe la teoría y las actividades en relación a su experiencia, su ser y su contexto. El resultado de este conjunto de posibilidades genera una rearticulación entre su imaginario del posgrado y la realidad. Parece ser una rearticulación que les permite florecer como estudiantes, encontrando en ellos una respuesta a la invitación de ser corresponsables de lo que se vive en el aula.

Como podemos ver, los alumnos caracterizan la experiencia como el detonador de un «devenir» complejo que se aproxima a lo que Connolly (1993) define como la práctica de una «espiritualidad ético-política»; el concepto bajo este contexto no apunta a lo religioso sino al impulso de crecer y de mejorarse mediante un compromiso con el aprendizaje y la verdad, dado que los estudiantes han pasado por un reencantamiento con la educación. Si bien Barnett nos habla de un «devenir [que] implica la formación y el sostén de su voluntad de aprender» (Barnett, 2007: 170; traducción de los autores), *Gloria* también tiene claro que el aprendizaje tendría que tomar la forma de una espiral: «el aprendizaje que deja secuelas es el más útil, aquel que toca tu interior y te provoca sed por aprender» (*Gloria*), reflexión que evoca la idea no sólo de la espiral sino la posibilidad de un aprendizaje-enseñanza en la forma de doble hélice, en la cual se renuncia a la «falsa dicotomía» entre el aprendizaje epistemológico y el aprendizaje ontológico, tal como proponen Blackie et al.

(2010). En relación con el curso, *Gloria* siente haber trascendido la condición de estudiante *bonsái* señalado por Zemelman (Rivas, 2005).

Aquellos alumnos que venimos con una apatía educativa, con una falta de compromiso y/o con una visión sesgada de lo que puede ser la educación (aquella obligación de saber lo que al profesor le interesa que sepas, la línea que hay que seguir para obtener un reconocimiento, lo que hay que hacer porque se debe hacer) (*Gloria*).

Son una suerte de estudiantes *zombis* (Žižek, 2006) que se encuentran medio muertos en «una relación con el conocimiento que no es experiencia, puesto que no se resuelve en la formación o la transformación de lo que somos» (Larrosa, 2003: 97). A diferencia de lo anterior, los testimonios que recabamos nos hablan de transformaciones que se dieron no tanto por el contenido o el tema sino por la constante revisión inter e intrasubjetiva de su devenir. Como dice *Gladys*, «el más grande aprendizaje ha sido la experiencia misma, como generadora de posibilidades, pero también como semillas» (el énfasis es nuestro). Para *Lidia*, asimismo, no es un conocimiento o una técnica lo más útil, sino una nueva forma de ser y de estar en relación con el mundo. Pero esto mismo tiene también un componente negativo (el desaprender mucho de lo ya aprendido) y un componente positivo (una conciencia ampliada):

Aprender a desaprender. Vaciar de todo aquello que incrustaron en nuestra memoria (sistemas de valores, moral, ciencia, naturaleza, magia, etc.). Resignificar a partir del despertar de la conciencia. De tal manera que esto incida sobre nuestras propias acciones (*Lidia*).

Desde las críticas de Larrosa, de Guattari y de Barnett, el tema de la transformación o del devenir del estudiante tendría que estar en primer plano al pensar la educación de posgrado. Este reto enfrenta impedimentos institucionales y personales que tienen sus raíces no sólo en la cultura académica sino —como afirma Larrosa— en nuestra condición de modernidad. De acuerdo con este autor, «el sujeto moderno se relaciona con el acontecimiento desde el punto de vista de la acción. Todo es un pretexto para su actividad» (Larrosa, 2003: 107), y en cuanto a su relación con el conocimiento, afirma que «toda la retórica destinada a constituirnos como sujetos informantes e informados no hace otra cosa que cancelar nuestras posibilidades de experiencia» (Larrosa, 2003: 105).

Este artículo no pretende presentar una receta de cómo debe funcionar un posgrado; sin embargo, sí queremos argumentar que existen principios y preguntas generadoras (tabla 1) que pueden servir a los docentes para revisar su práctica; es posible que orientarse por estos principios y aplicarlos en sus prácticas educativas implique una transformación en los docentes, en la perspectiva de volverse más «sujetos de experiencia» que «sujetos modernos». Algo tendría que pasar (en el sentido larrosiano) al docente-investigador para emprender esta migración probablemente difícil y dolorosa. Quizá tendría que experimentar por sí mismo, o tomar más en serio otros paradigmas pedagógicos (la educación popular, el psicoanálisis, la psico-terapia, el teatro), en lugar de seguir aburriéndose de su propia voz. Una perspectiva más positiva sería abrirse a escuchar a sus estudiantes, no como reclamantes sino como personas cuya retroalimentación podría ser relevante y útil.

Sea lo que sea el detonante, es seguro que la transición entre la «intervención» y el «trato» educativo (Berlanger, 2014) será un gran reto, implicando esfuerzo y valentía para salir de las zonas de confort. Aspirar a generar una educación transformativa nos saca de la cultura dominante y nos enfrenta con la posibilidad del fracaso. Los estudiantes, en sus respuestas, ven con claridad lo que está en juego cuando se busca hacer algo diferente, o innovar, y expresan su gratitud de manera muy directa. *Alison* da las gracias «por arriesgarse a hacer algo distinto dentro de un



espacio tan estructurado, porque nos demuestran con el ejemplo cómo cambiar nuestra realidad naturalizada en otros contextos». Entre otros, *Gloria* también expresa su agradecimiento por la «forma de enseñanza [. . . que generó] en mí una forma de pensar distinta y un compromiso dentro de la academia».

Los alumnos reconocen y expresan la necesidad de generar una educación diferente a mayor escala. *Rodrigo* afirma que «sería un ejercicio interesante intentar replicar experiencias similares, ya que otros profesores igual podrían estar interesados en retomar algunas de las propuestas de enseñanza llevadas [. . .] y adaptarlas a los suyos». En un plano más político, *Mónica* habla de la necesidad de que todos los niveles «experimenten la educación de esta manera», aunque termina enfatizando la sobre-importancia de transformar los posgrados:

En este nivel, experiencias como las propuestas en el curso deberían promoverse más, ya que ayudan a que los académicos dejen de fragmentarse y de autoetiquetarse, y dejen de fragmentar y etiquetar al resto de la gente con la que trabajarán o trabajan en campo y con la cual convive en el círculo académico. Creo que ayudaría a que dicho sector social se humanizara y perdiera ese elemento de superioridad en su contacto con la realidad social (*Mónica*).

La amplitud y la magnitud de este llamado ético-político nos lleva a un punto muy importante. Al igual que *Mónica*, nosotros como autores queremos enfatizar que nuestra crítica de la condición del posgrado no tiene la función de desvalorar un programa en particular sino de hablar de condiciones sistémicas y paradigmáticas que se están dando a lo largo de México y en el mundo. Tampoco queremos predicar por unas técnicas o dinámicas específicas, ni a favor del *curriculum* y de la bibliografía del curso *Acción Social y Educación*. Pero sí queremos enfatizar la participación activa y el agradecimiento de los estudiantes que han logrado sentir una pedagogía articulada que los engancha en distintos planos. Sus testimonios dan fe de la sed que tienen para una educación diferente.

También queremos abogar por los principios y preguntas generadoras (tabla 1) que podrían catalizar la consolidación de una nueva pedagogía de posgrado. Seguramente existen otras bases para emprender la búsqueda de la transformación educativa, pero por el momento esto es lo que hemos experimentado. Transformar los posgrados tendría que pasar por la metamorfosis de los académicos en cuanto a volverse más receptivos a la experiencia de los estudiantes, y esto bien puede ser doloroso y difícil, pero no imposible. *Mónica* capta esta posibilidad de aprender a transformarse para poder transformar: «Aprendí y experimenté por primera vez esa frase que consideraba trillada de que para cambiar algo en el exterior se debe cambiar algo en el interior. Asumí ese proceso y me reconocí en él». Si el docente y la institución de posgrado pasaran por una transformación en su capacidad de escucha, si se abriera profundamente a la voz del estudiante, puede que allí encontraría suficiente motivación y orientación para emprender y arriesgar un experimento con su propia docencia.

## Referencias

- Anderson, Gary y Herr, Kathryn. (2007). El docente-investigador: Investigación-Acción como una forma válida de generación de conocimientos [Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation]. En I. Sverdlick (Ed.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Arredondo, Víctor Martiniano. (1989). Evaluación y acreditación de los programas de posgrado. *Revista de la Educación Superior anuies (México)*, 18(78), 1–8.

- Ball, Stephen. (2003). The teachers soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy (UK)*, 18(2), 215–228.
- Barnett, Ronald. (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, Alison y Mercer, Geof. (2000). Reconceptualising discourses of power in postgraduate pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 5(2), 195–204.
- Berlanga, Benjamín (2014). Notas de una charla en el seminario «Pedagogía de la indignación, pedagogía del sujeto», coordinado por la UCI red para el equipo del centro de derechos humanos Victoria Diez. León, Guanajuato, México, 27 de agosto 2014.
- Blackie, Margaret, Case, Jennifer M. y Jawitz, Jeff. (2010). Student centredness: The link between transforming students and transforming ourselves. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 637–646.
- Connolly, William E. (1993). Beyond good and evil: The ethical sensibility of Michel Foucault. *Political Theory*, 21(3), 365–389.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Educación Superior. Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de Posgrado, modalidad presencial. Versión 5.1. Febrero de 2014 [consultado 10 Mar 2015]. Disponible en: <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-pnpc/convocatorias-cerradas-pnpc/915-modalidad-escolarizada/file>
- Cullen, David; Pearson, Margot; Saha, Lawrence J.; Spear, R.H. (1994). Establishing Effective PhD Supervision, Commonwealth of Australia Higher Education Division Evaluations & Investigations Program [consultado 15 Mar 2015]. Disponible en: <http://uniserve.edu.au/uniserve/eip/phd-sup>
- Delamont, Sara, Parry, Odette y Atkinson, Paul. (1998). Creating a delicate balance: The doctoral supervisors dilemmas. *Teaching in Higher Education*, 3(2), 157–172.
- Foucault, Michael. (2009). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frow, John. (1988). Discipline and discipleship. *Textual Practice*, 2, 307–323.
- Galeano Marín, María Eumelia. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. pp. 161–183. La Carreta Editores.
- Guattari, Félix. (1990). *Las Tres Ecologías*. Valencia, España: Pre-textos.
- Hooks, Bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Apuntes sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mann, Sarah J. (2008). *Study, power and the university*. Maidenhead (UK) & New York: Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- Martí, Juan José, Martí-Vilar, Manuel, Vargas, Oscar H. y Moncayo, Jorge. (2014). Reflexión sobre los discursos en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica. *Revista de la Educación Superior anuies*, 43(172), 33–55.
- Maslow, Abraham. (1970). *Motivation and Personality* (3rd ed.). New York: Longman.
- Mezirow, Jack. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA.
- Ramsden, Paul. (1992). *Learning to teach in higher education*. London and New York: Routledge.
- Rivas Díaz, Jorge. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 118–140.
- Rogers, Carl R. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Wiesenfeld, Esther. (2001). *La autoconstrucción: Un estudio psicosocial del significado de la vivienda*. Caracas, Venezuela: CONAVI.
- Yeatman, Anna. (1995). Making supervision relationships accountable: Graduate student logs. *Australian Universities Review*, 38, 9–12.
- Zemelman, Hugo. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- Žižek, Slavoj. (2006). *The Parallax View*. Cambridge (Mass.) and London: The MIT Press.