

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA LIQUIDA EN ESPACIOS NO ESCOLARES

XAVIER VARGAS BEAL/ ROBERTO GARCÍA MARTÍN
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

RESUMEN:

En esta ponencia abordaremos los avances de nuestra investigación a propósito de la educación universitaria en espacios no escolares en tanto *procesos líquidos de aprendizaje*, articulados éstos con el trabajo profesional, comunitario y de gobierno en dos municipios de Guadalajara, México. Deseamos compartir nuestros hallazgos preliminares a propósito de una forma de academia universitaria alternativa a la tradicional, misma que por sus atributos de una alta flexibilidad y fluidez hemos denominado “*Academia líquida*”.

Palabras clave: Academia, Universidades, Modernidad, Movilidad estudiantil.

Introducción

Años de investigación tratando de entender procesos alternativos a la educación universitaria tradicional nos permiten, hoy, presentar nuestras aportaciones teórico-empíricas al serio problema que representa el agotamiento de las clases universitarias comunes. Abordaremos por tanto en esta ponencia, el modo en que hemos estado investigando el tema de la *liquidez* en la formación universitaria, los resultados a los que hemos llegado y el horizonte que vemos adelante.

Aportación al desarrollo del conocimiento del campo educativo

La liquidez existente, ya de facto en el mundo posmoderno como modo de vida según Bauman, y la liquidez promovida intencionalmente como estrategia educativa para desarrollar competencias socio-profesionales yendo al lugar mismo donde los problemas reales ocurren, requiere de construcciones teóricas mejores y más profundas que las definiciones constructivistas de *aprendizaje situado* y *desarrollo de competencias*, según las aborda Sagástegui y Perrenoud respectivamente, entre otros autores. Nuestra investigación ha venido explorando estos escenarios levantando información y analizándola categorialmente para dialogar con autores constructivistas (Piaget, Vygotsky, Ausubel, Maturana), además de otros filósofos (Gonzalez, Morin y Bauman), cuyos trabajos abonan a nuestra reflexión.

Nuestro propósito y contribución al campo educativo ha sido el desarrollo de construcciones teóricas que explican las particularidades de una *educación universitaria líquida* y de estrategias conceptuales para operar académicamente proyectos socio-profesionales en ambientes desescolarizados. Los cinco principios que hemos propuesto y que fundamentan lo que nosotros hemos llamado “*Academia líquida*”, continúan hoy siendo objeto de escrutinio y debate conceptual, pero ya contienen teoría suficiente como para armar programas académicos de formación universitaria extramuros en articulación sistémica con comunidades, empresas y gobiernos, de formas altamente flexibles y fluidas pero suficientemente contenidas. Tales principios son los siguientes:

- 1) Disminución de restricciones y aumento de posibilidades.
- 2) En educación -a diferencia del agua- el cambio entre el estado sólido y el líquido es continuo.

- 3) El interés, y no el deber, a la base del proceso formativo.
- 4) La liquidez se contiene o se derrama.
- 5) El poder del maestro al poder del alumno.

Cada uno de estos principios ha sido desarrollado de forma teórico-empírica como producto de nuestra investigación- en distintos artículos.

Planteamiento, Diseño metodológico y Resultados de nuestra investigación

El problema

La formación universitaria en el aula y el campus resulta ya insuficiente, inapropiada y en ocasiones torpe, en especial cuando se pretende en estos espacios desarrollar auténticas competencias socio-profesionales. Ciegos a la realidad (pues en el aula y el laboratorio la realidad es mediada artificialmente), alumnos y profesores incurren en prácticas que rayan en la simulación; sacar, sin embargo, a los alumnos, maestros y sus prácticas educativas fuera de la universidad, articulándolas a las comunidades y gobiernos municipales, constituye siempre un problema, pues supone formas de organización académica y operativa que escapa -y a veces se opone- a las estructuras *sólidas* de la racionalidad curricular y burocrática de las instituciones de educación superior. A estas dificultades formativas, ya de por sí difíciles de resolver, se añade hoy día, el problema que implica en los hechos la naturaleza cada vez más *líquida* –en palabras de Bauman- del mundo cambiante y caótico en que vivimos. Los estudiantes, inmersos existencialmente en estos nuevos modos de vida, ya no responden igual que antes, a los procesos formativos universitarios tradicionales, donde leer amplios textos, escuchar atentamente y por tiempos prolongados el discurso verbal, analizar realidades empíricas y/o conceptuales mediante operaciones lógicas, y responder exámenes, constituía el corazón del programa curricular. ¿Cómo enfrentar y resolver entonces, apropiadamente, la formación socio-profesional en el ámbito de esta nueva realidad humana y social? La paradoja en que se encuentran hoy las universidades debe ser resuelta eficientemente mediante nuevos modelos más adaptados al mundo cambiante pero buscando y encontrando otros modos de certidumbre formativa.

Los objetivos

Nuestra investigación, fundada en la observación escrupulosa, análisis y reflexión empírico-teórica de proyectos académicos desescolarizados ha tenido los siguientes objetivos:

1) Comprender a profundidad, empírica y teóricamente, mediante la observación y sistematización rigurosa, las prácticas formativas universitarias en dos tipos de escenarios: a) los viajes de estudio al extranjero, y b) los proyectos de intervención realizados desde la universidad en articulación con comunidades y gobiernos municipales.

2) Construir la reflexión teórica necesaria para fundamentar rigurosamente y de forma dialogada con otros investigadores, la naturaleza epistemológica y educativa de la noción que hemos acuñado a partir de nuestros hallazgos: “*Academia Líquida*”

3) Desarrollar un “*Modelo de procesos formativos universitarios líquidos*” – sustentado teóricamente según el punto anterior- que le permitan a las universidades, la gestión y operación con certidumbre de proyectos académicos en ambientes no escolares, de forma articulada con comunidades, empresas, organizaciones y gobiernos municipales, donde los alumnos realmente desarrollen competencias en el ámbito mismo donde los problemas reales de su profesión ocurren.

Las preguntas de investigación

Nuestra pregunta de investigación se ha mantenido –con algunas pequeñas variantes- siempre en el mismo tenor:

¿Cómo se *construye el conocimiento* universitario en escenarios reales de forma no escolarizada?

Nuestro interés siempre ha sido el de profundizar y construir teoría a propósito de las operaciones afectivo-cognitivas y estructuras formativas implicadas durante los procesos donde los alumnos universitarios *construyen conocimiento* en escenarios extramuros donde lo que sucede es el enfrentamiento directo con los problemas reales y no solo mediaciones artificiales en el aula.

Preferimos el término “*construcción de conocimiento*” como objeto de estudio conceptual, en vez del de “*aprendizaje*”, por ubicar nuestra búsqueda más en los aspectos epistemológicos de los procesos que sólo en los educativos. Nos parece que la pregunta por el “*aprendizaje*” dejaría fuera otros aspectos de la realidad que también nos interesan.

Metodología empleada

Por la naturaleza de nuestra investigación, desde su origen nos hemos adscrito al paradigma interpretativo o emergente; aproximándonos a la realidad mediante los métodos hermenéutico y fenomenológico, haciendo acopio de información mediante muy diversas técnicas a lo largo de los años (entrevista, observación directa, fotografía, video-grabación, audio-grabación, grupo focal e indagación documental). Hemos trabajado epistemológicamente en un ir y venir de lo empíricamente categorizado a la teoría, buscando la construcción de un diálogo teórico-empírico en espiral, mediante el recurso Diltheyliano del “círculo hermenéutico”. En nuestra última etapa, hemos comenzado a trabajar en la aplicación de nuestros hallazgos empíricos y teóricos construyendo, a partir de ellos, los principios y modos concretos que sustenten un “*Modelo de formación universitaria líquida*”. La idea es, poder comenzar a transferir el producto de nuestra investigación a maestros de universidad es para lograr la aplicación de estrategias formativas que ofrezcan mejores frutos educativos, al mismo tiempo que tal aplicación nos permita continuar investigando el tema en los escenarios educativos donde tales principios operan.

Principales resultados

En sus primeras etapas, nuestra investigación, aun siendo muy modesta, nos permitió construir una mejor comprensión conceptual y empírica de las nociones de *Aprendizaje situado* y *Aprendizaje significativo*, dándonos nuevos y más finos elementos de entendimiento de su naturaleza y su potencial de innovación en la educación superior; en particular para acompañar alumnos en el desarrollo de sus competencias socio-profesionales. Motivados por estos primeros hallazgos, buscamos más intensamente en la realidad de los proyectos académicos que operábamos entonces, hasta descubrir, que había una forma distinta y mucho más efectiva de construir conocimiento y desarrollar competencias, que la forma tradicional. Debíamos, sin embargo, explorar y develar, aquellos ingredientes operativos y académicos que hacen de esta forma de *educación líquida* un fenómeno altamente complejo y difícil de controlar. Veíamos entonces que, en determinadas circunstancias, el caos y la desorganización hacen el manejo sumamente difícil, en especial para maestros con perfiles más ortodoxos. Liderar *procesos formativos universitarios líquidos* en tanto acciones cuya intención, desarrollo y control se encuentran bastante al margen de los docentes, por estar estas acciones más inmersas en la realidad social y en las decisiones de los propios alumnos, resulta, para maestros sin carisma y dominio de lo inestructurado, algo prácticamente imposible. He aquí el escenario donde nuestros últimos hallazgos cobrar su mayor relevancia, pues la exploración, levantamiento y

análisis de tales circunstancias caóticas y desorganizadas, nos permitieron desarrollar los cinco principios que, por ser construcciones teóricas al mismo tiempo que fundadas a partir de realidades concretas, ofrecen un conocimiento pedagógico bastante manejable para maestros que arriban por primera vez a este tipo de docencia.

Así pues, nuestros principales resultados son:

- 1) Una mejor comprensión empírica de los escenarios no escolares
- 2) Una construcción teórica fina de los procesos afectivo-cognitivos y formativos en circunstancias de *liquidez*.
- 3) La construcción de un “*Modelo formativo universitario líquido*” fundado en cinco principios fundamentales.

Referentes teóricos y empíricos así como las fuentes utilizadas

Nuestros referentes empíricos, han tenido tres etapas: al principio, de 1997 a 2007, fueron proyectos académicos diversos que involucraban a otras universidades, empresas y despachos profesionales en México y el extranjero de manera articulada a nuestro trabajo académico en distintos grados y niveles. Viajes de estudio e intervenciones barriales construyendo soluciones urbano-arquitectónicas, fueron las experiencias más comunes de ese periodo. En una segunda etapa, las actividades académicas desarrolladas en el viaje de estudios realizado en 2007 con 65 alumnos, 4 profesores y un investigador por 9 ciudades de la India, fueron nuestro objeto de estudio empírico más rico en información para efectos del análisis y la construcción teórica de los constitutivos de la *liquidez académica*, precisamente, en el sentido que la entendemos hoy. Nuestro objeto de estudio empírico actual, lo constituye el Proyecto de Aplicación Profesional (PAP)ⁱ más grande y complejo del ITESOⁱⁱ, cuyo nombre es: “Ciudad y espacios públicos sustentables”. Este proyecto alberga en su seno una infinidad de actividades académicas, profesionales, comunitarias y de gobierno, donde se ven involucrados de forma sistémica: la universidad, dos Ayuntamientos, 9 colonias y el centro mismo de la ciudad de Guadalajara; desarrollando coordinadamente acciones académico-socio-profesionales que suponen una alta complejidad. Al día de esta presentación, 8 líneas estratégicas de solución a espacios públicos albergando 17 proyectos socio-profesionales más otros 3 de investigación, en un conjunto de acciones sistémicas, movilizan a 107 alumnos de 11 licenciaturas, 21 maestros asesores, 3

investigadores, 19 funcionarios municipales y un variable número de ciudadanos, con un financiamiento global de 3.5 millones de pesos.

Respecto de nuestros referentes teóricos, también ubicamos las mismas tres etapas:

Etapa (1997 a 2007):

Iniciamos nuestros levantamientos empíricos durante los viajes de estudio al extranjero y las actividades de intervención en barrios de Guadalajara a partir de 1997, al mismo tiempo que íbamos dialogando con los autores teóricos del constructivismo en su versión más clásica (Piaget, Vygostky y Ausubel) para comprender primero lo que veníamos haciendo en campo, y para entrelazar después los conceptos teóricos fundamentales con otros autores (Perrenoud, Flavell, Moreno, Delors, Sagástegui y Morin). La construcción del conocimiento en situación de *movilidad universitaria* fuera del campus, constituía el corazón de nuestra búsqueda teórica en aquellos años.

Etapa (2007 a 2012):

El levantamiento de campo hecho en la India y su análisis empírico-teórico, requirió de agregar a los autores de la primera etapa, muchos otros que reseñamos más adelante en las fuentes, pero mencionamos ahora aquellos que por su importancia, contribuyeron significativamente a nuestro diálogo con la teoría, identificando con precisión los conceptos referidos por ellos que brindaron una utilidad sustantiva a nuestra investigación final: de Illich su noción de desescolarización de la sociedad; de Geertz, sus definiciones de cultura y de la relación cultura-hominización; de Maturana, su radical noción de como la emocionalidad se encuentra a la base del proceso epistemológico; de Napier sus conceptos de liderazgo y clasificación del poder; de Gonzalez, sus ideas sobre la realidad y la conformación de esquemas de acción desde una filosofía primera; de Zubiri, su idea de realidad en tanto punto de partida de todo proceso humano.

Etapa (2012 al día de hoy):

Inexplicablemente, leímos y profundizamos las ideas expresadas por Sygmond Bauman respecto de la modernidad líquida hasta después de nuestro reporte final de lo hecho en la India y su análisis respectivo durante dos años más, pues no lo conocíamos y nos fue referido ulteriormente. Decimos “inexplicablemente” porque en 2007, acuñamos, a partir de nuestros hallazgos, la noción de “*Academia líquida*”, y buscamos afanosamente pero sin éxito investigaciones educativas que refirieran algo sobre este

estado de la realidad formativa universitaria. Aunque encontramos mucho material sobre educación fuera de las aulas, tal material no nos pareció suficientemente alineado ni pertinente para desarrollar un Estado del arte respecto de la *liquidez educativa* en los términos que la habíamos descubierto en nuestra investigación hasta ese momento, por tanto, decidimos no hacer por el momento ese trabajo. Ha sido después de leer y estudiar a Bauman, que nos hemos dado a la tarea de hacer un Estado del arte sobre nuestro tema, pues su pensamiento ha provocado ya reflexiones educativas muy pertinentes. En los últimos meses, hemos encontrado alrededor de 40 escritos de muy distinto nivel, que se refieren de una u de otra forma a lo que nosotros llamamos “Academia líquida”. He aquí los investigadores más relevantes encontrados en esta última etapa: Manuel Área de las Universidad de La Laguna, España, que analiza el “conocimiento sólido en la culturas líquida”; Miguel Carmelo de la Universidad Europea de Madrid, que analiza “la generación líquida en la educación líquida”; Luis Eduardo Cortés de la Universidad de Venezuela, que opone a “la pedagogía líquida una pedagogía neo-barroca”; Cristobal Cobo de la Universidad de Oxford, que analiza “la liquidez en el aprendizaje invisible”; Xavier Laudo de la Universidad de Barcelona, que nos ofrece su investigación doctoral sobre lo que él llama: “Pedagogía líquida”; José Luis Pardo de la Universidad complutense de Madrid, que nos ofrece su reflexión sobre “el conocimiento líquido en las universidades públicas”; Enric Prats de la Universidad de Oviedo, que analiza las contradicciones de la liquidez en la educación; y Maggi Saven-Badem de la Coventry University del Reino Unido, que nos propone un “aprendizaje líquido”.

Conclusiones

Lo que hemos presentado constituye a nuestro modo de ver las bases teórico-empíricas necesarias para la construcción de un modelo de formación universitaria líquida, en los términos que hemos definido y explicado este concepto. Hemos avanzado mucho, pero mucho más es todavía lo que falta por hacer. Por ahora podemos intentar aplicar con certidumbre suficiente los cinco principios expuestos, pero debemos continuar observando, analizando y sintetizando tanto empírica como teóricamente la cuestión, a fin de enriquecer cada vez más nuestro enfoque.

Fuentes teóricas

Área Moreira, Manuel (2011). Los efectos del Modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. *Revista*

- iberoamericana de educación*, 56, 49-74.
- Área, Manuel y Pessoa, Teresa (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Revista científica de educomunicación*. 38, v.XIX, 13-20
- Barnett, Ronald (2001). *Los límites de la competencia*. España: Gedisa.
- Bauman, Sygmunt (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Sygmunt (2002). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Cobo, Cristobal & Moravec, John W. (2011). *Aprendizaje invisible*. Andalucía: UNIA.
- Delors, Jacques (2001). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Flavell, John H. (1998). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós.
- Geertz, Clifford (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gil Gimeno, Javier (2009). El suicidio en en tránsito de la modernidad sólida a la modernidad líquida. *Estudios filosóficos, LVIII*, 57-75
- González, Antonio (1997). *Estructuras de la praxis*. Madrid: Trotta.
- Illich, Ivan (1982). *Un mundo sin escuelas*. México: Nueva Imagen.
- Laudó, Xavier (2010). *La pedagogía líquida. Fuentes contextuales y doctrinales*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona.
- Maturana, Humberto (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida?* V.I. y II. México: Anthropos, UIA, ITESO.
- Morin, Edgar (1998). *El método; las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Morin, Edgar (1999). *Con la cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Napier, Rodney & Gershenfeld, Matti (1990). *Grupos: teoría y experiencia*. México: Trillas.
- Ortega, Joaquín Esteban (2009). La educación líquida desde la institucionalización sociocultural del arte actual: una perspectiva hermenéutica. *Estudios filosóficos, LVIII*, 107-127.
- Perrenoud, Philippe (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Biblioteca del aula.
- Piaget, Jean (1970). *La epistemología genética*. Barcelona: A. Redondo Editor.
- Piaget, Jean (1995). *Seis estudios de psicología*. Colombia: Labor, S. A.
- Piaget, Jean (2000). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI.
- Sanchez Capdequí, Celso & Ortega, Joaquín Esteban (2009). La sociedad líquida. *Estudios filosóficos, LVIII*, 5-7.
- Sagástegui, Diana (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24.
- Savin-Baden, Maggi (2011). Curricula as spaces of interruption?. *Innovations in education and teaching international*. 48, 2, 127-136.
- Vygotsky, Lev S. (2003). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.

Vigotsky, Lev S. (2004). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacan.

Wertsch, James V. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. México: Paidós.

Zubiri, Xavier (1982). *Siete ensayos de antropología filosófica*. Bogotá: Universidad de Santo Tomás.

Zubiri, Xavier (1983). *Inteligencia y razón*. Madrid: Alianza editorial.

Zubiri, Xavier (1997). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza editorial.

Notas

ⁱ En ITESO, un Proyecto de Aplicación Profesional, es una estructura curricular de 16 créditos al final de la carrera, donde los alumnos desarrollan actividades de carácter socio-profesional, aplicando conocimientos adquiridos y desarrollando competencias adicionales a las de su formación académica, en ámbitos de problemas reales, donde su ejercicio constituye una experiencia de trabajo profesional real.

ⁱⁱ ITESO: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente