



Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales
ISSN: 2007-0675
revista.iberoforum@ibero.mx
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

Magazine, Roger; Díaz González Méndez, Carlos Alberto; Duarte Bajaña, Ricardo
La educación universitaria más allá del aprendizaje:
Buscando inspiración, creatividad y comunidad en las aulas
Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales, vol. 4, núm. 1, 2024, Enero-Junio, pp. 1-19
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/ibf.2024.v4.n1.336>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211078977002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

La educación universitaria más allá del aprendizaje: Buscando inspiración, creatividad y comunidad en las aulas

University Education beyond Learning: The Search for Inspiration, Creativity and Community in the Classroom

Fecha de recepción: 25/10/2023

Fecha de aceptación: 29/02/2024

Fecha de publicación: 07/05/2024

<https://doi.org/10.48102/if.2024.v4.n1.336>

Roger Magazine*

roger.magazine@ibero.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6061-917X>

Doctor en Antropología Social

Universidad Iberoamericana

México

Carlos Alberto Díaz González Méndez**

carlos.diaz@ibero.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0211-6192>

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales

Universidad Iberoamericana

México

* Doctor en Antropología Social por la Universidad de Johns Hopkins. Sus temas de investigación son los niños de la calle en la Ciudad de México, los aficionados al fútbol, la continuidad y el cambio en las zonas periurbanas. Es autor de los libros *Azul y oro como mi corazón. Masculinidad, juventud y poder en una porra de los Pumas de la UNAM* (Universidad Iberoamericana, 2008), *The Village is Like a Wheel: Rethinking Cargos, Family and Ethnicity in Highland Mexico* (University of Arizona Press, 2012) y co-coordinador de *Rebeldes pos-políticos* (Universidad Iberoamericana, 2022).

** Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación son la calidad de la democracia, las relaciones entre democracia y desigualdad, la situación de calle, las configuraciones socioculturales del placer y

Ricardo Duarte Bajaña***

rduarteb@upn.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5436-7439>

Doctor en Antropología Social

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Colombia

Resumen

Este artículo presenta resultados provisionales de un proyecto de investigación en curso sobre las relaciones entre educación, comunidad, creatividad e inspiración en una importante universidad privada de la Ciudad de México. Analizamos este ámbito universitario mediante catorce entrevistas a profundidad con profesores y estudiantes, todos relacionados con el área de las Ciencias Sociales. Los entrevistados respondieron preguntas sobre lo que les parecía bien en su experiencia educativa en la universidad y lo que veían problemático y quisieran cambiar. Los hallazgos muestran que el profesorado y alumnado celebran o anhelan una educación que promueva la cercanía entre unos y otros para generar conexiones emotivas con los contenidos de las materias y un ambiente de creatividad e inspiración. Fue evidente la posición crítica de los entrevistados frente a una educación que pone demasiado énfasis en la verticalidad para la transmisión del conocimiento, la planeación y las evaluaciones. Dichos anhelos y críticas no son necesariamente originales: guardan correspondencia con más de un siglo de propuestas de pedagogías activas. Su recurrencia, sin embargo, sugiere la necesidad de repensar los propósitos vitales de la educación universitaria.

Palabras clave

Educación universitaria, inspiración, creatividad, comunidad

el deseo sexual. Autor de “La literatura sobre menores en situación de calle en Latinoamérica” (2022) y “Devenir de la política de la desigualdad en Chile: de la dictadura al estallido de octubre” (2024).

*** Doctor en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Temas de investigación: aficionados al fútbol, clientelismo contemporáneo, juventudes, deporte social comunitario. Algunas de sus publicaciones recientes son “Clientelismos y amistad entre conocidos: el PRI y una barra de fútbol en México” (2023) y es co-coordinador de *Rebeldes Pospolíticos* (Universidad Iberoamericana, 2022).

Abstract

This article presents provisional results of an ongoing research project on the relationships between education, community, creativity and inspiration at a major private university in Mexico City. We analysed this university setting through fourteen in-depth interviews with professors and students, all related to the area of social sciences. The interviewees answered questions about what they liked about their educational experience at the university and what they saw as problematic and would like to change. The findings show that faculty and students celebrate or long for an education that promotes closeness with each other to generate emotional connections to subject content and an environment of creativity and inspiration in the classroom. Further, the critical position of the interviewees towards an educational system that places too much emphasis on the vertical transmission of knowledge, planning and evaluations was evident. These desires and criticisms are not necessarily original; they correspond to more than a century of proposals for active pedagogies. Its recurrence, however, suggests the need to rethink the basic purposes of university education.

Keywords

University education, inspiration, creativity, community

Introducción

Quienes trabajamos como profesores universitarios hemos disfrutado alguna vez de la experiencia de una clase en la que conectamos con el estudiantado y en la que parece que llegamos a entendimientos compartidos. En la mayoría de estos casos, no nos limitamos a transmitirles información o competencias, sino que compartimos nuestras ideas y sentimientos, dotando de sentido el contexto de sus propias vidas y experiencias. Es difícil lograrlo si no consideramos los intereses y preocupaciones que tienen y si no los incluimos en los contenidos de las materias. Construir una conexión social real es una experiencia altamente gratificante para estudiantes y profesores. Incluso si pensamos que la gratificación debería desempeñar un papel limitado en las universidades, estos momentos de entendimiento compartido son las formas más eficaces en las que la educación transforma la realidad y las potencialidades de todos y todas.

¿Por qué, entonces, la mayoría de las políticas universitarias actuales se orientan a la transmisión de conocimientos o competencias de profesores

hacia alumnos? Nos referimos en específico a las políticas ancladas a la planificación de los contenidos: planes de estudios y programas de cursos que a menudo requieren describir objetivos, actividades, evaluaciones y resultados para cada sesión. Estas políticas también incluyen acreditaciones otorgadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por otras agencias no gubernamentales. Además, la transmisión del conocimiento y las competencias son evaluadas mediante exámenes estandarizados que avalan los cursos regulares y el egreso del estudiantado. Esta misma lógica se utiliza para promover evaluaciones frecuentes a los profesores. Todo con el propósito de medir la eficacia académica del programa y de quienes lo hacen funcionar.

El sistema de educación superior parece estar constituido por una estructura social en la que una clase dominante, compuesta por administradores y burócratas, diseña normas y políticas para esas otras clases a las que pertenecen profesores y estudiantes. El poder y el alcance de los administradores sobre el quehacer académico son limitados, pues profesores y alumnos siguen practicando su propia versión de la educación, justo ahí en los huecos que deja la política. Este sistema no es, necesariamente, una extensión de las clases de la sociedad en general, pues los administradores y burócratas comparten la misma clase socioeconómica que los profesores y alumnos. De hecho, la mayoría de los administradores y burócratas son antiguos profesores y también antiguos alumnos.

Algunos somos incluso administradores y profesores o estudiantes al mismo tiempo. Esta distinción entre las diferentes figuras involucradas en la educación no refleja posiciones sociales de personas específicas, sino, más bien, la oposición entre sus roles. El papel del administrador o burócrata busca garantizar la calidad, cuestión que no es negativa en sí misma, aunque está muy orientada a una visión de la educación basada en la transmisión de conocimientos. El método para alcanzarla supone siempre esa planeación, evaluación y supervisión jerárquica, que, siguiendo el patrón de las modernas tecnologías de gestión, terminan tratando a las personas como un medio para alcanzar un fin, a menudo, a expensas de nuestros intereses, incluyendo nuestra felicidad y nuestro bienestar. Así pues, esta oposición entre las figuras con las que funciona la educación universitaria es paralela y forma parte de una ideología dominante más amplia que afirma que las necesidades de la economía, el mercado y el Estado deben anteponerse a las que tenemos como seres humanos individuales o colectivos.

Existe, por supuesto, una larga tradición en el campo de la educación con respecto a intentos que buscan transformar el sistema, subvirtiendo la versión dominante de la educación. Desde John Dewey (1916/1998) a Paulo Freire (1970), pasando por Iván Illich (1971/2011) y otros, vemos esfuerzos por reivindicar formas de educar que representan la apuesta subyacente con la que todos estamos familiarizados. Estos autores han hecho el valiente trabajo de ir en contra de la ideología dominante, pues han puesto en el debate otras maneras de vivir la educación (que la mayoría preferimos y ya conocemos, aunque no las hayamos nombrado explícitamente).

Los autores a los que nos referimos, al ir en contra de la ideología dominante, han visto sus propuestas diluidas —como en el caso de Dewey—, atacadas —como en el caso de Illich— o ambas cosas —como sucedió con Freire—. Sin embargo, sus planteamientos siguen siendo relevantes porque la transformación que proponen aún no se ha producido, aunque algunos aspectos de sus obras se hayan incorporado superficialmente en la política oficial. Siguiendo a Ingold (2018), pensamos que esa educación basada en comprensiones compartidas que estimulan las conexiones sociales está muy extendida en nuestras aulas, aunque, sin duda, constituye una corriente subterránea que todavía espera salir a la superficie.

Realizamos esta investigación con la intención de saber si nuestro reconocimiento y valorización de dicha corriente se comparten entre otros segmentos del profesorado y estudiantado. Es preciso mencionar que no nos acercamos a esta investigación como pedagogos. Más bien, nuestras formaciones están relacionadas con la antropología social y la sociología; por lo tanto, nuestra aproximación no es como investigadores expertos en la pedagogía, sino como científicos sociales y docentes que tienen el deseo de crear una educación y una sociedad más igual, más justa y menos alienante.

Precisiones conceptuales

Pese a nuestra falta de formación como pedagogos, estamos conscientes de que no somos los primeros en cuestionar el modelo educativo basado en la transmisión de conocimiento. De hecho, esta consciencia sobre la larga historia de pedagogías críticas es lo que hace que la situación actual sea particularmente desconcertante. Durante las últimas décadas del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se consolidaron pedagogías que criticaban los procesos educativos dominantes. Los cuestionamientos fundamentales se

dirigían a la estructura vertical de los cursos en donde el profesor, desde una jerarquía superior, era quien poseía el conocimiento y lo transmitía a unos estudiantes ignorantes, ubicados en la parte inferior. Los estudiantes debían obedecer ciegamente, memorizar y presentar exámenes estandarizados sobre temas enciclopédicos que eran impartidos en contextos institucionales bastante cerrados. Los profesores eran entonces sólo contenedores y transmisores de información, mientras que los alumnos representaban una simple y llana *tabula rasa*.

Uno de los líderes de esta corriente crítica frente a la educación tradicional fue el filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense John Dewey. Es preciso notar que el trabajo de Dewey, desarrollado a finales del siglo XIX y principios del XX, es previo a la consolidación de la educación y pedagogía como disciplinas académicas autónomas. Así, sus ideas sobre la educación no se limitaban a una preocupación pedagógica, sino al problema más general de la reproducción de la sociedad en el contexto de la democracia. Democracia cuyos derechos asentados en el sistema político se extendieron a las generaciones jóvenes. Dewey (1998) argumentaba que la educación estaba en la experiencia y el fomento de la exploración, la experimentación y el descubrimiento, y que el estudiante debía participar activamente en la toma de decisiones sobre su proceso de aprendizaje. Según Dewey (1998), el objetivo de la educación no es preparar a las personas para que cumplan un deber ser en el futuro o, bien, formarlas para que desempeñen roles externos a sí mismas, ni tampoco para recapitular el pasado. Cualquier propósito de la educación que sea impuesto desde afuera y que se oriente a un futuro remoto termina siendo limitante de una forma antidemocrática y convierte en servil y mecánica la labor del maestro y del alumno (Dewey, 1998). Por lo tanto, la filosofía de la educación es mejor cuando presta atención a las necesidades del presente o, más precisamente, a lo que ocurre en el aula.

Alexander Sutherland Neill, educador progresista escocés, fue otro de los promotores de la educación activa y democrática durante la primera mitad del siglo XX. Como parte de su proyecto denominado Summerhill, Neill (1960/2017) sostuvo que los estudiantes podían ser libres de decidir cómo pasar su tiempo y qué cosas aprender. Esto supone desplegar escenarios con posibilidades para jugar y explorar con la intención de desarrollar la creatividad y la imaginación. Neill (2017) planteaba que la imposición de una educación tradicional y rígida tiende a limitar el desarrollo de la

personalidad de un estudiante; de ahí la importancia de que la toma de decisiones en la escuela sea compartida entre los estudiantes y los maestros, pues enseña sobre la responsabilidad y el respeto por los demás. Neill (2017) señalaba la importancia de que estudiantes y profesores aprendieran a asumir la responsabilidad de sus decisiones en un contexto de libertad en el que la disciplina no es punitiva, sino que representa una oportunidad para aprender. En ese marco, prevalece el trato respetuoso y con dignidad que alienta la conexión entre profesores y estudiantes, excluyendo toda posibilidad de sanción o castigo.

Otro ejemplo de pedagogías activas se encuentra en la propuesta desarrollada por el pedagogo francés Célestin Freinet. Uno de los postulados centrales de su pedagogía es el aprendizaje cooperativo: creía que siempre era mejor trabajar juntos para resolver problemas y aprender unos de los otros, pues sólo se aprende a vivir y a desarrollar la personalidad a través del trabajo común (Freinet, 1949/2008). Además, argumentaba que, para que el aprendizaje fuera relevante y significativo, había que realizar actividades prácticas y proyectos que les permitieran a estudiantes y profesores experimentarlo en sus propias vidas. Todos aprendemos haciendo cosas concretas, aprendemos a través del trabajo y trabajamos para aprender (Freinet, 2008). Es así como se va borrando la distinción entre la escuela y la vida social en general.

Durante la década de 1970, Paulo Freire, pedagogo y filósofo brasileño de orientación marxista, realizó aportes significativos a lo que se denominaría pedagogía crítica. Su manera de ver la educación retomó postulados de las pedagogías activas; fundamentalmente, la formación para la democracia y el papel central del estudiante en el proceso educativo. Una de las críticas centrales de Freire (1970) se enfocó en la “educación bancaria”, en la que el educador deposita información que los educandos reciben, memorizan y repiten. Algo muy similar a las dinámicas financieras en donde el dinero se deposita, se transfiere, se guarda y se archiva toda la gestión. Esta lógica aplicada a la educación conduce a la ignorancia y alienación no sólo del educando sino también del profesor, quien asume que es el único que sabe. Asistimos así a una estrategia que reproduce estructuras sociales que oprimen la conciencia crítica con respecto a las condiciones en las que profesores y estudiantes experimentan el mundo, pero también que cercena sus capacidades para generar proyectos de transformación.

Según Freire (1970), “lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime, a fin de

lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación” (p. 52). En la educación “bancaria”, la burocracia, el educador y el estudiante reproducen relaciones verticales caracterizadas por posiciones más o menos fijas. La burocracia ampara la figura del profesor *sabelotodo* y la de los educandos *ignoralotodo*. En contraste, la educación liberadora busca superar la contradicción educador-educando al asumir que el proceso educativo implica que ambos son, simultáneamente, educadores y educandos (Freire, 1970, p. 52). En la educación liberadora, “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 1970, p. 61).

Para Freire, esta relación horizontal de la educación liberadora debe extenderse a la transformación de la sociedad en general. En esa misma sintonía está la invitación de Iván Illich (2011) a “desescolarizar a la sociedad”. Su llamado constituye no sólo una crítica a la educación tradicional, con su función conservadora y controladora que busca transmitir conocimientos, sino un señalamiento de que la educación tradicional mata la libertad y la curiosidad dentro y fuera de la escuela.

Otras contribuciones más recientes a la pedagogía crítica se alinean, de cierta manera, a las propuestas anteriores. Por ejemplo, la exigencia de Díaz Barriga (2006) por una educación experiencial, reflexiva y situada en la vida real tanto para el alumnado como para los profesores. Por su parte, los argumentos de Tójar Hurtado (2012) son una muestra distinta de cómo la evaluación de competencias puede sustituir la evaluación de conocimientos. Claramente, las propuestas de estos reformadores educativos de los siglos XX y XXI se orientan hacia la educación real no abstracta que tiene como protagonistas estudiantes y profesores más activos y creativos. La participación activa y la creatividad encajan bien con los supuestos de la nueva ecología de aprendizaje de Coll (2013), cuya idea de la educación se extiende más allá de la escuela a la vida en general. Esta propuesta exige personalizar la educación dándole sentido al aprendizaje mediante la inspiración de alumnos y profesores.

Todas estas aportaciones a la pedagogía y otras tantas que, por razones de espacio, no podemos discutir aquí, han sido claves para mantener viva la lucha por una educación activa y efectiva. Quizá una de las limitaciones más evidentes en la mayoría de estos trabajos es que se centran mucho en el aprendizaje educativo, y pierden de vista objetivos sociales más am-

plios. Por ejemplo, hablan de la enseñanza mediante la *praxis* —en vez de la memorización— para mejorar la formación académica, pero sin realmente modificar el concepto de la educación como un espacio en el que se transmite algo del profesorado al alumnado. Dicho de otro modo, estas iniciativas pedagógicas están más preocupadas —posiblemente por exigencias disciplinarias específicas de la pedagogía— por la efectividad de la enseñanza en sí, que por la transformación o democratización de la sociedad.

En contraste, el antropólogo social británico Tim Ingold (2018) sugiere el retorno de la educación al servicio de objetivos que se extienden más a lo social. Retomando las ideas de Dewey, Ingold afirma que, dentro del proceso educativo, el acto de “comunicar” no significa transmitir información sino, más bien, “comunar”, es decir, crear comunidad. Ingold (2018) señala que el interés verdadero de Dewey en la educación está en su papel para la reproducción de la sociedad; proceso que combina la continuidad con la transformación y donde las nuevas generaciones no son independientes de las anteriores, sólo son sujetos que viven nuevas circunstancias y que, no necesariamente, repiten el pasado de una manera mecánica y pasiva. Según Ingold (2018), Dewey apuesta por la educación porque es donde se asienta el encuentro entre generaciones, algo que implica lograr entendimientos mutuos pero no siempre, ni en todos los casos, la homogeneización o el consenso.

Ingold (2018) compara el planteamiento de Dewey con sus experiencias haciendo trabajo de campo antropológico y argumenta lo que también podemos confirmar en nuestro quehacer investigativo: que el trabajo de campo no se reduce a “la recolección de datos”. Más bien, el campo implica un acercamiento entre investigador e interlocutores que deviene de a poco en entendimientos compartidos, aunque a veces éstos estén incompletos. En consecuencia, quienes participan en el proceso se transforman y llegan a generar lo que Ingold denomina “comunar”.

Ingold (2018) afirma que la experiencia de comunar la encontró con sus alumnos en las aulas de aquella universidad escocesa en la que solía dar clases. Comunar es un acto que pertenece a la corriente subterránea de la educación; por lo tanto, se distancia de las políticas educativas dominantes del disciplinamiento y la transmisión de conocimientos. Para él, la reproducción social democrática —que en su momento Dewey buscaba en la educación— ya existe en la práctica universitaria, pero necesita reconocerse y traerse al primer plano en las universidades. Al iniciar la investigación,

sospechamos, por nuestras propias experiencias docentes, que esta corriente subterránea también habitaba en la educación universitaria del México actual. Por eso decidimos emprender un proyecto para explorar si algunas de las intuiciones que tenemos se cumplen.

Cierto es que no todos los segmentos de la sociedad exigen una educación democratizadora. Por ejemplo, las empresas, en general, esperan que la educación forme empleados potencialmente competentes, pero políticamente pasivos y dóciles. Una manera en la que estos segmentos han incrementado su influencia sobre la educación es promoviendo la cultura de auditoría intensiva aplicada a programas y actores universitarios (Gurdián, 2001; García, 2014; Shore y Wright, 2015). Recuérdese que la cultura de auditoría mide la efectividad en la transmisión de conocimientos y competencias. Sus resultados han tenido efectos concretos sobre la competitividad de las instituciones, el profesorado y el alumnado, logrando empujar más abajo a la corriente educativa democratizadora. Nuestro objetivo aquí es contrarrestar esta tendencia, trayendo a la luz otras opciones que han estado veladas pero que son practicadas y deseadas con amplitud en la universidad.

Metodología

La metodología de investigación que le da vida a este artículo adoptó un enfoque cualitativo. Este enfoque, característico de varias corrientes de las ciencias sociales, está orientado hacia la comprensión y exploración profunda de los fenómenos desde el punto de vista de los sujetos. Busca desentrañar significados, identificar patrones y contextualizar información dentro de un marco interpretativo que busca eliminar la jerarquía y distinción entre teoría y práctica.

Siguiendo esta perspectiva y con el propósito de analizar las experiencias de profesores y estudiantes en un entorno universitario, aplicamos entrevistas abiertas a profundidad. En estos intercambios, los participantes detallaron libremente sus puntos de vista. Los temas discutidos en las entrevistas, de los cuales emergieron después algunas categorías analíticas, partieron de la “no directividad” (Guber, 2008); es decir, no fueron predefinidos, sino que aparecieron de manera espontánea en las respuestas de los entrevistados. Nuestro entendimiento sobre las experiencias de los docentes y estudiantes al interior de la universidad fue tomando forma a través de nuestro diálogo con ellos (Sisto, 2008). Iniciamos las entrevistas con

preguntas básicas como: ¿qué les gusta y qué no de su paso por la universidad? y, si les fuera posible, ¿qué cambiarían de sus procesos educativos? Para suscitar más elaboración y detalles en sus respuestas, seguimos con preguntas más precisas, entre ellas: ¿qué importancia le otorgan docentes y estudiantes al trato que se procuran?, ¿qué diferencia a un profesor que conecta con las expectativas estudiantiles de aquel que no lo hace? y ¿qué dificultades experimentan los profesores con los estudiantes y viceversa?

El análisis de los datos supuso ejercicios de “reflexividad” (Guber, 2008) que ocurrieron antes, durante y después de las entrevistas. En ellos fuimos contrastando nuestros propios marcos interpretativos junto con los de los entrevistados. Trabajamos, pues, desde una “perspectiva dialógica” (Sisto, 2008) con ciertas figuras vinculadas a la universidad: tres profesores de tiempo completo y tres profesores de asignatura, todos vinculados al área de las ciencias sociales, además de tres estudiantes de la licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, y otros cinco adscritos a diferentes posgrados: Antropología, Educación, Ciencias Sociales y Políticas. Los entrevistados representan diferentes sectores sociales en México: el alumnado de licenciatura tiene menos de veinticinco años y proviene, generalmente, de una clase media o media alta; mientras que, los estudiantes de posgrado, cuyas edades oscilan entre los veinticinco y los treinta y cinco años, pertenecen a una clase socioeconómica media o media baja, con estudios previos en universidades públicas; por su parte, el profesorado tiene un rango de edad entre los treinta y los setenta años, sus orígenes académicos y de clase social son diversos. Las entrevistas que realizamos con estudiantes y profesores de asignatura fueron grupales, excepto una que sostuvimos de manera individual con una doctorante; en cambio, con los profesores de tiempo completo, nos reunimos individualmente. Todas se llevaron a cabo entre abril de 2021 y marzo de 2022 a través de la plataforma Zoom. Las y los entrevistados consintieron en que sus testimonios fueran grabados, transcritos y analizados; aunque omitimos sus nombres, colocamos, en su lugar, la posición y función que ocupan en la universidad —por ejemplo, “estudiante de posgrado”, “profesor de asignatura”—.

Resultados

En búsqueda de conexión y comunidad

Las entrevistas llamaron nuestra atención por el anhelo entre el alumnado y el profesorado de construir comunidad o bien, de generar conexiones personales dentro del proceso educativo con prioridades o fines en sí mismos:

Yo pienso que, desde lo que se debería modificar, o sea, bueno, si se pudiera, obviamente, es el espacio, en el sentido de, pues, no es lo mismo estudiar teniendo una clase en un salón que, a lo mejor, en una mesa, digo, tomando un café como si fuera una conversación. Sé que esto es justo muy difícil, poco práctico, pero, si lo pudiera cambiar, yo cambiaría desde el espacio en el que se enseña. (Estudiante de licenciatura, 2021)

La educación tradicional funciona de cierta forma, pero yo trato de dejarla un poco de lado y trato de ser un poco más intuitiva, estar más atenta, escuchar y ver a los estudiantes. (Profesora de asignatura, 2021)

En algunos casos, el impedimento para transformar las dinámicas educativas estuvo asociado a las exigencias de la educación tradicional:

Todo esto de planes de estudios y que nosotros los estamos evaluando a ellos, y ellos a nosotros, todo esto distrae de la posibilidad de crear esta conexión entre profesores y alumnos. (Profesora de asignatura, 2021)

Como que la vida está medida todo el tiempo por los objetivos y por los fines, pero siento que entonces, eso... como al fin, al objetivo, a la calificación alta, al grado, al buen trabajo, a la productividad, a todo eso; justamente lo que hace es lo que acabas de decir: desconecta. (Profesora de asignatura, 2021)

Además, se observa que no hay rechazo completo hacia los aspectos más pedagógicos de la educación: aprendizaje, evaluación y retroalimentación, pero éstos son concebidos como inextricables de las relaciones entre el profesorado y el alumnado:

No tengo problema con que evalúen, pero ¿qué se enfoquen más en que sepamos tal cosa, exactamente como ellos lo dicen? No sean tan cuadrados al momento de evaluar, replicando un modelo de enseñanza muy, muy tradicional: soy el profesor, me paro enfrente, doy la clase, ustedes sentados; no se innova. (Estudiante de licenciatura, 2021)

Es muy importante también para mí la retroalimentación de parte de los profesores, pero que sea, pues, lo más horizontal posible. Y como comentaba no sólo en discursos, sino que lo dejen ver, o sea, yo me acuerdo específicamente de ciertos profesores que al inicio de las clases nos preguntaban más allá de la clase ¿cómo están?, ¿cómo la están pasando ahorita?, o sea, como que se notaba ese sentido de humanidad, de oye, también somos personas no sólo es profesor y estudiante. (Estudiante de licenciatura, 2021)

Yo lo primero que haría es creo que cambiar la manera en la que se comunican o relacionan los estudiantes con los otros estudiantes, los estudiantes con los profesores y los estudiantes con los directores de carrera. Creo que por ahí empieza todo, por ahí se puede empezar a conocer la manera en la que aprenden o las distintas maneras en la que aprenden los alumnos. (Estudiante de licenciatura, 2021)

No solamente aprendemos nosotros entre maestro-alumno, sino se aprende de alumno a maestro, se aprende de alumno-alumno, se crea una comunidad de aprendizaje. (Estudiante de licenciatura, 2021)

Estos testimonios sugieren que las conexiones humanas en sí mismas son centrales en lo que buscan el alumnado y el profesorado en la educación.

Una relación emotiva e interactiva con el contenido de las clases

Como ya notamos, los entrevistados reconocieron la importancia del aprendizaje, pero valoraron todavía más su participación en procesos reflexivos, así como en el disfrute y la pasión por las cosas. Desean una relación inmediata y emotiva con el contenido de las clases:

Cuando un profesor o profesora logra conmoverme, logra conectar con mis pasiones, no sólo con las mías, con las de mis compañeros,

colegas y, en general, el grupo y además me desafía, creo que ése es el momento en el que yo me siento más libre para construir, para idear, para innovar, para empezar a producir nuevas ideas o reformularme otras que ya tenía. (Estudiante de doctorado en Ciencias Sociales, 2022)

Otra cosa que creo que es importante... pues mi contexto y entorno, o sea, tanto mis amigos como mi familia como que promocionan que yo siga aprendiendo, que me guste ir a clase... como en la comida de la casa platicar qué vi hoy, platicar qué me importó, qué me gusta, qué me apasionó de la clase, por dónde voy. (Estudiante de licenciatura, 2021)

La oportunidad, sí, de emocionar a los jóvenes de cualquier carrera de la Ibero es un reto y lo hago con mucho gusto... de verdad con mucho gusto, sean de la carrera que sean, y he ido a varias carreras... Teología, Ingeniería, Relaciones Internacionales, Negocios Internacionales. Y creo que pueden pasar cosas de verdad maravillosas. (Profesora de tiempo completo, 2021)

Es notable que el alumnado busca una relación emotiva e interactiva con los contenidos abordados en clase, aunque hay elementos de la pedagogía tradicional —evaluaciones y figuras de autoridad— que llegan a constituir impedimentos:

¿Por qué me gustan más las materias que evalúan menos y que dan más trabajo?, por así decirlo, es porque me permiten reflexionar más. Yo creo que eso sería todo. Y creo que ésa es como una de las grandes cosas que me llevo de la carrera, que me ha permitido reflexionar y analizar las cosas. (Estudiante de licenciatura, 2021)

Los profesores que se muestran con más autoridad tienden a dar una respuesta a las preguntas que ellos realizan, pero sin posibilidad a cuestionarla. Los profesores que no están preocupados por la autoridad incentivan a la reflexión, a la crítica que se muestra más como cuestionándose a uno mismo. En la retroalimentación sueltan más preguntas que motivan a los estudiantes que sólo dan una respuesta. Yo diría que es quizá la principal diferencia que noto entre autoridad u horizontalidad. (Estudiante de licenciatura, 2021)

En definitiva, con quienes yo he notado que más me gusta y se me queda el conocimiento que intentan impartir, es con profesores... que dejan ver más su pasión por la materia. Yo lo noto mucho cuando nos tratan más que como sólo autoridad y alumno; que, de cierto modo, sin quitarle el nivel de exigencia a la clase, nos ven como como iguales, y que se ponen como en esta posición de “también estoy aprendiendo”, pero no sólo el discurso. (Estudiante de licenciatura, 2021)

Cuando evalúas y le pones un examen muy tradicional, muy cuadradito, los estudiantes se pierden. Ellos quieren algo más ágil para romper el esquema. Una forma es aprehender, con la “h” intermedia, hacer y buscar que ellos tomen a sus contextos como ejemplo de los temas, hacer estudios de caso en esa realidad. (Profesora de asignatura, 2021)

La reflexividad y la pasión de los entrevistados expone el deseo de que sus interacciones en el aula transformen cognitivamente o emocionalmente su ser, su persona. Transformación, sin duda, que no se reduce al “aprendizaje” de un contenido curricular.

Creatividad y transformación en el aula

En contraste directo con la perspectiva de la educación basada en la transmisión del conocimiento, encontramos anhelos de más oportunidades para la creatividad y la participación que transforman no sólo los contenidos educativos sino también los de la sociedad en general:

Uno justamente se condiciona a saber cómo responder, pero el problema es que forman a personas, de cierto modo poco creativas y alienadas de cierta manera... Si su objetivo es que conozcan, pues, puede que sí funcione la evaluación, pero, si el objetivo es que piensen, yo diría que es completamente absurda la posición; o sea, ya más es como un amaestramiento de la persona, pero no se ve un interés; aparte de que hay como una presuposición de que uno no sabe y que no tiene la capacidad. (Estudiante de licenciatura, 2021)

No se permite que los estudiantes coconstruyan ese proyecto o dialoguen al respecto con la institución, generando que los estudiantes ni siquiera alcancen a comprender las razones de los enfo-

ques académicos que orientan las iniciativas curriculares; por ejemplo, los enfoques de género, sustentabilidad o interculturalidad que orientan los proyectos educativos en varias instituciones educativas hoy en día. (Estudiante de doctorado en Educación, 2021)

¿Dónde están los artefactos culturales que construyen los participantes de los procesos educativos y que no se circunscriben exclusivamente a escribir, hacer ponencias, etcétera? Me refiero a esos procesos creativos, estéticos, metacognitivos que permiten materializar discursos y que dicen, enuncian y denuncian, que no consisten exclusivamente en escribir ensayos o hacer exposiciones. (Estudiante de doctorado en Educación, 2021)

Tú modificas el programa a medio semestre y te preocupa que eso puede afectar en la evaluación del curso que realicen los estudiantes y a la larga sabes que esa evaluación repercute en tu oportunidad de seguir dando clases. Pero idealmente sería posible modificar la estructura de la clase para fomentar el fluir la creatividad. (Profesora de asignatura, 2021)

Esta última cita muestra la fuerte conexión entre creatividad, disfrute y el acto de fluir de la que hablaba Csikszentmihalyi (2021). El testimonio nos muestra, de nueva cuenta, la importancia de que estudiantes y profesores generen ambientes más cercanos a sus ideales de educación.

Conclusiones

Lo que más nos ha llamado la atención de estas entrevistas ha sido la consistencia de las respuestas. Todos los entrevistados —docentes y estudiantes— dijeron valorar o anhelar una educación con menos evaluaciones, menos verticalidad y menos rigidez, es decir, una educación con más comunidad y cercanía emotiva hacia el contenido de las materias, así como con oportunidades de crear y transformar. Aunque las y los entrevistados expresaron de manera distinta estos anhelos, nadie afirmó querer más autoridad, más evaluación y más lineamientos sólo para transmitir información teórico-abstracta. El aprendizaje, para nuestros entrevistados, es valorado, pero no como la posición central en sus entendimientos sobre lo que es más importante en la educación. Lo que ocupó este lugar fueron, más bien, la proximidad de las relaciones personales, las acciones y el ambiente en el aula, la reflexividad y el entusiasmo con lo verdaderamente creativo y transformador.

El contraste directo entre los aspectos más tradicionales de la educación (autoridad y evaluación) y los más innovadores (creatividad y relaciones horizontales) coinciden con nuestra mirada; es decir, quienes fueron entrevistados evidenciaron críticas y preferencias que hemos vivido como docentes. En el discurso de entrevistadores y entrevistados hay, sin embargo, diferentes entendimientos e intereses sobre la educación. Persiste el contraste ideológico entre la educación concebida como un medio de preparación para el futuro —especialmente para el trabajo— versus la educación como espacio para crear, “comunar” y reproducir la sociedad de forma democrática, muy al estilo de lo que proponen Dewey (1998) e Ingold (2018).

Si la llamada a una educación bancaria y la cultura de la auditoría que la acompaña no nace del profesorado o del alumnado, ¿de dónde viene y por qué? Ésta es una pregunta para continuar con la investigación. Por lo pronto, podemos sugerir algunas pistas: los empleados, los administradores educativos y los padres o tutores del alumnado están respondiendo a las exigencias de los empleadores. Aunque podríamos suponer que, mientras algunos empleadores buscan trabajadores hábiles y obedientes a la autoridad, el panorama se complica si consideramos que muchos otros buscan personas con pensamiento creativo y crítico que sepan colaborar democráticamente y no sólo seguir órdenes.

Quisiéramos concluir con dos formas de entender los retos que enfrentamos para lograr una educación más afín a los deseos e intereses del alumnado y el profesorado: 1) asumir que existe una lucha ideológica y, por lo tanto, una confrontación política, entre dos visiones de la sociedad y de la educación: una que sirve a las necesidades de los empleadores y a la economía y otra más orientada a la persona humana, a su libertad creativa y al bienestar colectivo; 2) es posible que muchos actores, especialmente los que han dejado de ser jóvenes y se han alejado de las aulas, realmente no deseen responder a los caprichos de la economía, sino que han sido cegados frente a otras alternativas de vida y de educación por las mismas exigencias de la vida laboral y el sistema económico dominante.

Ambos retos suponen naturalezas distintas, pero, en los dos casos, los caminos para vencerlos requieren, para empezar, más reconocimiento y énfasis en la visión subterránea de la educación. Hemos hecho aquí un esfuerzo por alumbrar esas alternativas educativas con sus implicaciones para una

sociedad más justa y democrática. Esperamos que su exposición aquí pueda contribuir a rebalancear la lucha ideológica y política que el estudiantado y el profesorado universitarios experimentan en su cotidianidad.

Bibliografía

- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez Illera (comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Universitat de Barcelona.
- Csikszentmihalyi, M. (2021). *Fluir*. Kairós.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Ediciones Morata (Obra original publicada en 1916).
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Freinet, C. (2008). *La educación por el trabajo: Una fuente de vida*. Editorial Humanitas (Obra original publicada en 1949).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, S. (2014). La evaluación académica: Una asignatura pendiente. En H. Muñoz (coord.), *La Universidad pública en México: Análisis, reflexiones y perspectivas*. Seminario de Educación Superior de la UNAM, Porrúa.
- Guber, R. (2008). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Gurdián Fernández, A. (2001). Dimensión política de la evaluación y la acreditación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2-3(92-93), 11-22. https://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS92_93/01.pdf
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot Argentina (Obra original publicada en 1971).
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. Routledge.
- Neill, A. S. (2017). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica (Obra original publicada en 1960).
- Shore, C., y Wright, S. (2015). Audit culture revisited: Rankings, ratings, and the reassembling of society. *Current Anthropology*, 56(3), 421-444. <https://doi.org/10.1086/681534>
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas. Individuo y*

Sociedad, 7(1), 114-136. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/54>

Tójar Hurtado, J. C. (2012). Evaluación e innovación: Cambiar la manera de evaluar en la universidad. *Paradigma: Revista Universitaria de Cultura*, (13), 8-10. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5066>