

Entre el modelo y el proyecto institucional, un debate que propone la cotidianidad de los programas de formación y posgrado.

Nombre Autor: Rafael Benjamín Culebro Tello.
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 San Luis Potosí.
benjamin.tello@outlook.com

Temática: 3. El modelo educativo institucional de la UPN

Resumen.

Las condiciones institucionales establecidas por las recientes políticas educativas dirigidas a perfilar el sistema educativo han dejado una sombra de ambigüedad, incertidumbre y emergencia que en las ofertas de formación inicial y de posgrado abonan a un modelo educativo institucional *fast food* (superficial, efímero y económicamente viable). Este documento propone tres líneas de reflexión: 1) voltear la mirada a la intimidad y cotidianidad de los programas en las unidades de UPN, 2) una crítica al abandono de la didáctica en la educación y formación de adultos y jóvenes, 3) iniciar el debate entre seguir alimentando un modelo educativo institucional o migrar hacia un proyecto educativo institucional. Estos ejes propuestos tienen la finalidad de entender el auto daño silencioso y acumulativo que la dinámica política y normativa está generando en torno al modelo educativo de la UPN.

Enseñar y aprender hoy en la UPN. La experiencia obtenida entre el programa de Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con sede UPN 241 y la Maestría en Educación Básica.

Actualmente la UPN, unidad 241 de San Luis Potosí en el área de posgrado cuenta con dos programas de reciente implementación, la MEB (Maestría en Educación Básica) con énfasis profesionalizante para los docentes de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, es una opción formativa atractiva para los interesados porque se oferta como dos especializaciones, característica que permite a la coordinación del programa y su academia elegir un trayecto formativo que puede iniciar con alguna de las cuatro especialidades disponibles (Gestión, habilidades del pensamiento, animación sociocultural y competencias docentes), esta decisión está en función de los anteproyectos presentados por los candidatos durante el proceso de ingreso. Un segundo beneficio se encuentra en la posibilidad que tienen los docentes por optar entre obtener una o dos especializaciones o el grado académico de maestría, este es un primer ejemplo de lo que institucionalmente en la práctica pudiera considerarse como un proyecto curricular modular funcional.

El segundo programa es el Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en formación de profesores, oferta de formación no modular pero basada en el desarrollo de competencias asociadas a la investigación social. Este programa es generacional, se cursa en tres años y tiene la finalidad de formar investigadores que contribuyan al campo de la formación de profesores. Una cualidad del Doctorado es que se comparte entre San Luis Potosí, Zacatecas, Tamaulipas y Nuevo León formando el capítulo noreste, condición que genera movilidad entre catedráticos y estudiantes en las diversas sedes por medio de las actividades de coloquios, talleres, conferencias, mini cursos y dirección de tesis. Actualmente el programa de Doctorado Regional en Desarrollo Educativo atiende a la segunda generación con más de una treintena de estudiantes concentrados en las cuatro sedes en el cuarto semestre.

Entre los logros del programa se encuentran las relaciones académicas con las universidades españolas, brasileñas y ecuatorianas, los estudiantes producen para congresos nacionales e internacionales y hay publicaciones en revistas indexadas y tiene un número considerable de doctores titulados de la primera generación. Este ejemplo de programa por la riqueza de su mapa curricular práctico que incluye coloquios de investigación y asignaturas relacionadas con el desarrollo educativo con énfasis en la formación de profesores se considera como un proyecto institucional.

El panorama descrito se enfocó a enlistar una serie de generalidades para ubicar el contexto institucional en que se suscriben las prácticas cotidianas de dos programas de reciente aplicación en la unidad 241 de San Luis Potosí que hace cuestionar en saber cómo se gesta la labor formativa entre adultos, reflexionando que por su comparación pudiera entenderse como iguales, distan entre sí porque es posible tomar el contexto de los casos para develar los objetos de interés en esta propuesta sobre la didáctica en la formación y profesionalización de adultos, actores con una carga referencial y experiencial muy importante que ofrecen un reto a las asignaturas y seminarios de ambos programas.

Como docente colaboro con la responsabilidad de la coordinación del programa de Doctorado Regional y asesor en el programa de la MEB, perspectiva que permite resaltar algunas áreas de oportunidad relacionadas con la didáctica en la formación de adultos que accedan a fortalecer los programas de posgrado ya sea que su énfasis se centré en la investigación o la profesionalización.

Es deseable traer al centro de la discusión los procesos metodológicos que se gestan en los espacios en que se desarrollan los posgrados y ampliar la oferta de la propuesta de un mapa curricular con componentes que dan forma a un programa y espacios de formación que se concretan en una propuesta de aplicación en función de las características psicognitivas, culturales y sociales de los estudiantes que los cursan. Latapí (2003) hace referencia a la educación para adultos describiendo que lo que distingue a un actor interesado en la educación no es lo que enseña, ni sus intenciones, sino lo que aprende en el devenir de los procesos y contextos.

Es *in situ* el centro de la discusión sobre la formación de los futuros actores que gestionarán los diversos procesos vinculados con la educación una perspectiva propuesta por Torres (1996), producto del acompañamiento y problematización de los procesos institucionales que se gestan en las aulas o la escuela y que constituye un desafío directo a las ofertas de formación, profesionalización y posgrado de las instituciones de educación superior que exige por parte de sus programas, cátedras, seminarios, talleres y los diversos espacios de amplitud de la experiencia, una congruencia para colocar al centro la didáctica que permitan autorregular los procesos de formación en fundamento a las nociones más básicas como la inteligencia colectiva y el aprendizaje auténtico con la finalidad de tocar el sistema de representación y referencia en los estudiantes en el momento en que el devenir de su historia los coloque con la responsabilidad del complejo arte de enseñar y aprender.

Un rasgo interesante que cabe resaltar en la breve exposición del programa de Doctorado Regional en Desarrollo se encuentra en el cuarto semestre, en dónde las asignaturas adquieren una modalidad tutorial en el sentido de acompañamiento, es decir, la dinámica tradicional de asistir a seminarios o talleres en los que se cubren horas presenciales, se sustituyen por espacios en los que se privilegia la discusión y el consenso entre directores de tesis y estudiantes de doctorado, en una relación de pares se discute la construcción del plan semestral, buscando espacios alternos de formación tanto teóricos y metodológicos para la construcción de un objeto de estudio y la elaboración del informe de investigación con meta a la documentación de la tesis. Durante los tres semestres que restan, el programa doctoral se convierte en un espacio plural y democrático en donde directores de tesis y doctorantes se forman en la investigación y para la investigación proponiendo, discutiendo y buscando la comunidad que acoja los temas y objetos de investigación.

Por espacio plural y democrático para la formación se debe entender a las experiencias de formación que promueven el aprendizaje auténtico en función de la toma de consciencia y

responsabilidad sobre el trayecto necesario para llegar a buen destino. Cámara (2008) desde el concepto de relación tutora traslada a la experiencia de formación como un encuentro, cara a cara, entre los que quieren aprender en un acto en dónde la plenitud de los actores involucrados y su dignidad establecen el marco de diálogo y actuación, “El valor de la relación tutora se entiende mejor al considerarla ocasión de diálogo, porque es en diálogo con otras personas –y con nosotros mismos—que se aprende” (p. 17)

Un estilo más universitario: Comunidades de aprendizaje desde la relación tutora.

El centro de la discusión didáctica y metodológica de los programas debe estar en el diálogo auténtico, Freire (1963) lo plantea como un encuentro que conduce a la emancipación mediante la dignidad y plenitud que otorga el encuentro con los otros y la condición humana.

Sobre las elaboradas cartas curriculares y planes de los programas, e incluso sus atrevidas recomendaciones para el trabajo de algunas temáticas, se ha negado la posibilidad de discutir el sentido ético y filosófico de la didáctica para el trabajo con adultos y las preguntas que obligan esta condición: ¿Cómo aprenden?, ¿Cuál es el papel de la formación?, ¿El adulto que participa en los diferentes programas, aprende, se forma o perfecciona su experiencia?, ¿Cuáles son los recursos psicogenéticos, psicosociales, culturales e históricos que están involucrados en la educación para adultos y el más relevante, ¿cuál es el papel, función u utilidad de los programas de estudio dirigidos a este sector de la población? Preguntas centrales que otorgarían sentido, viabilidad y riqueza a los programas de la universidad.

Adentrarse en las diversas realidades de los programas curriculares en la unidades UPN, abre un marco de discusión sobre nociones básicas que conceptualmente deben replantearse, perspectivas como modelo curricular y proyecto curricular, constituyen los núcleos de discusión vigentes (Díaz, 2016) y que aún no se planteado en los diversos programas de la universidad; considerar la complejidad y condiciones contextuales propone una perspectiva curricular con la capacidad de ser adaptable y flexible (caso del programa doctoral) sin demeritar la calidad del servicio o mercantilizarlo.

Los modelos curriculares han demostrado no pasar la prueba del tiempo, modelar conllevar un riesgo pues simplifica la realidad a una estructura con poco margen para ser reacondicionada, el modelo establece marcos y procesos de actuación acotados al momento contextual e institucional en que fue concebido y diseñado, generalmente su estructura es obesa, en el sentido de que sobre

satura las áreas de actuación con la finalidad de atender las posibles contingencias, con los años los modelos resultan ser piezas de museo sumamente complejas y frágiles que dificultan la posibilidad de cambio o adaptación.

Las condiciones institucionales y socio-económicas que se han establecido en los últimos cinco años nos permite establecer una tendencia que se concreta en los programas de formación inicial y de posgrados: lo emergente como condición para proyectar los planes de estudio de los diferentes programas es evidente, en este plano, la perspectiva de los modelos resulta ser caminos atractivos, estructurales, lógicos y razonables, económicamente convenientes y con tintes de filosofía *fast food* (económicamente viables).

En respuesta al modelo, el proyecto educativo representa un trayecto más rico y complejo pues en sustancia proyectar implica un ejercicio de problematización y contextualización prospectiva sobre los insumos y sus posibles cambios en relación al tiempo, mientras que la lógica del modelo es el inicio y cierre de ciclos a manera de una cinta de *moebius*, en el proyecto estos ciclos constituyen espirales que transfieren los procesos a otro nivel de discusión sobre el trayecto emprendido, lo interesante del proyecto es que se vale de modelos, sin embargo, el principio prospectivo conduce a una cadena de eventos asociados con el diálogo, la reflexión y el análisis de sus componentes que permite responder a la noción prospectiva. El proyecto por naturaleza es adaptable y susceptible a estar en constante revisión, opera a manera de un guión que construye, adhiriendo procesos y variables que le otorgan movilidad y la posibilidad de desechar la carga estructural innecesaria, pues se problematiza en función a las condiciones reales con mira a un horizonte que va adquiriendo una complejidad conforme los propósitos se van alcanzando.

Conclusiones

El modelo curricular de las unidades de UPN evidentemente fue pensado sobre condiciones de certeza, en donde la oferta y la demanda se constituían como valores permanentes. Las políticas educativas de reciente aplicación han mostrado que lo único seguro es la emergencia hacia un mercado de las profesiones que no tiene muy bien definido el tipo de profesional o profesionales de la educación que intervendrán en las instituciones de educativas que atienden a la educación básica.

La diversidad que ofrece la UPN en sus unidades y programas propone un desafío a su sentido de existencia: los programas de posgrado y formación inicial como moldes con grandes dificultades para adaptarse o transformarse al centro del interés de los estudiantes y la sociedad; el sentido significativo y contextualizado se pierde entre un cúmulo de seminarios, bloques, módulos y talleres que les cuesta adaptarse cada vez más a la lógica líquida y emergente de los sistemas de producción económica, social y cultural.

La pregunta es sí ser formado en las unidades de UPN con sus estructuras curriculares, pedagógicas y didácticas responden a la demanda a la que son sometidos los profesionales que se vinculan en nuestros días con la educación; la renuncia expedita de la pedagogía a la didáctica para la formación de adultos y jóvenes constituye el preludio de una muerte anunciada en donde ofertas asociadas con las neurociencias, la autogestión del aprendizaje y el olvido expedito de la pedagogía seduzcan a los estudiantes a elegir profesiones con una practicidad hueca para una cultura cada vez más *fast food*.

Hoy en día un simple tutorial de *youtube* puede competir con un sofisticado taller universitario y una charla en TED puede estar a la par de un seminario o clase magistral; estos fenómenos se encuentran fuertemente relacionados con la capacidad que tienen los programas de nivel superior para responder de forma auténtica a las condiciones contextuales y en comprender que los modelos curriculares son el pretexto que permiten el tránsito al proyecto curricular como una posibilidad en donde su sentido y viabilidad se encuentra en la noción de un proceso de construcción sobre los horizontes prospectivos planteados, el trayecto trascendido permite adquirir la experiencia y capacidad para el manejo de lo emergente y la incertidumbre como nociones básicas que permiten garantizar la continuidad institucional en el tiempo.

Referencias

Cámara, G (2008) Otra educación básica posible

Torres, R (1996), “Formación docente: clave de la ‘reforma educativa’”, en Nuevas formas de aprender y enseñar, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.

Latapí (2003) ¿Cómo aprenden los maestros? Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, 18 de enero de 2003