



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação
Brasil

Castro Estrada, María Luisa; Rodriguez Rejas, María José; Urteaga Urías, Emiliano
Abrir las aulas: el vínculo entre docencia, investigación y vinculación comunitaria
Revista Brasileira de Educação, vol. 21, núm. 66, julio-septiembre, 2016, pp. 737-758
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Rio de Janeiro, Brasil

Disponibile en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27546753011>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Abrir las aulas: el vínculo entre docencia, investigación y vinculación comunitaria

MARÍA LUISA CASTRO ESTRADA

Universidad Autónoma de la Ciudad de México,
Ciudad de México, México

MARÍA JOSÉ RODRIGUEZ REJAS

Universidad Autónoma de la Ciudad de México,
Ciudad de México, México

EMILIANO URTEAGA URÍAS

Universidad Autónoma de la Ciudad de México,
Ciudad de México, México

RESUMEN

Este trabajo es resultado de una reflexión colegiada sobre nuestra práctica y concepción docente en el marco de una universidad alternativa que posibilita la construcción de relaciones de enseñanza aprendizaje abiertas. Queremos compartir cómo hemos imaginado el aula abierta: un vínculo entre formación, investigación y cooperación comunitaria. Presentamos los retos del proyecto y nuestros re-aprendizajes en la UACM: nuestra forma de entender el aula como un espacio abierto a la comunidad; la colegialidad y el carácter interdisciplinario de procesos de enseñanza-aprendizaje que aspiran a la horizontalidad; y la cooperación comunitaria como estrategia formativa que contribuye a que el estudiante inicie su práctica profesional durante su paso por la universidad. La última parte del texto está centrada en las posibilidades de investigación y (trans)formación de los espacios urbanos que habitamos. Cerramos con una propuesta para repensar el sentido de la universidad en la actualidad.

PALABRAS CLAVE

aula abierta; colegialidad; comunidades de aprendizaje; cooperación comunitaria; universidad pública.

THE OPEN CLASSROOM: LINKS BETWEEN LEARNING PROCESS, RESEARCH PRACTICE AND COMMUNITY COOPERATION

ABSTRACT

In a context of an alternative model of university (Universidad Autónoma de la Ciudad de México) which allows the construction of flexible teaching and learning relations, this article depicts a community cooperation project as a result of a collegiate reflection of our educational conception and practice. We describe the initial project challenges that we faced as professors and students. Then we present the three central conceptions of our practice: open classroom as a flexible space open to the community, based on building a culture of dialogue and reflection on the ways we have learned to be teachers and students in school; the central role of teacher collegiality and the interdisciplinary character of teaching and learning processes, both requirements for building horizontal relationships; and a strategy that creates an inner link between professional development, research practice and community cooperation. Finally, we propose to rethink the current meaning of the public university.

KEYWORDS

open classroom; teacher collegiality; community cooperation; learning communities; public university.

AULA ABERTA: A RELAÇÃO DOCÊNCIA, PESQUISA E COOPERAÇÃO COMUNITÁRIA

RESUMO

O presente artigo é resultado de reflexão coletiva em relação à prática e concepção da educação em uma universidade alternativa que permite a construção de relações abertas de ensino-aprendizagem. Desejamos compartilhar o modo como imaginamos a aula aberta: um vínculo entre formação, pesquisa e cooperação comunitária. Apresentamos os desafios do projeto e nossas aprendizagens na Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM): a compreensão de aula como um lugar aberto à comunidade; o trabalho coletivo e a necessidade da interdisciplinaridade dos processos de ensino-aprendizagem quando se deseja trabalhar na horizontalidade; e a cooperação comunitária como estratégia de formação que permite ao estudante iniciar-se na prática profissional quando ainda está estudando. Finalmente, destacamos as possibilidades de pesquisa e (trans)formação dos espaços onde habitamos e assim contribuir para seu melhoramento. Terminamos com uma proposta para que seja repensado o papel da universidade no momento atual.

PALAVRAS-CHAVE

aula aberta; trabalho colegiado; comunidades de aprendizagem; cooperação comunitária; universidade pública.

*Uno como estudiante en ocasiones no se da cuenta de lo que tiene a su alrededor y sale a buscar más allá de lo que sus pies le pueden llevar. . .
 Unos buscan lo que muchos ya vieron y dejan que se polvee lo que está enfrente de uno. Un par creen haber encontrado el tesoro perdido sin darse cuenta que nunca fue un tesoro y menos que se encontraba perdido.
 Detrás del cerro de Tezontle hay un mundo diferente, que tiene las puertas abiertas para poder ir y trabajar pidiendo una condición: que se deje algo; no solo ir y observar y retirarse, sino ir a ayudar, observar, dejar algo*

PERLA ARROYO, estudiante de ciencias sociales, "Detrás del cerro de Tezontle hay un mundo diferente"

EL INICIO DE UN PROYECTO

Este proyecto es el resultado de la experiencia de un año y medio de trabajo por parte del Grupo Multidisciplinario de Investigación y Cooperación Comunitaria, integrado por profesores y estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).¹ Además, contamos con un programa de servicio social y el trabajo de estudiantes de diversos semestres que realizan sus prácticas vinculadas a materias de su programa de formación. Decidimos que nuestro espacio de trabajo fuera una comunidad aledaña a nuestro plantel.² Así, la realidad entra a los salones para reflexionar con sentido los textos que leemos, y la teoría viaja a la realidad para problematizarla y analizarla con algunas de las herramientas que nos aportan los saberes, lecturas y prácticas metodológicas de los distintos participantes. El reto de esta propuesta se centró en cómo integrar conocimientos entre estudiantes y profesores, que, además, querían vincularse con la comunidad.

El otro factor que nos llevó a pensar desde el vínculo docencia-investigación-cooperación comunitaria es que nuestros planteles están ubicados en los barrios periféricos de la ciudad, donde nunca antes hubo un centro de educación superior. Además, la UACM señala explícitamente en su Ley (UACM, 2005) y en su Estatuto General Orgánico (EGO, 2010) que la universidad tiene, entre otras, la responsabilidad de la cooperación comunitaria. Tanto la creación de las diversas instancias académicas como los programas de formación deben contribuir a la cooperación. De hecho, el artículo 106 del EGO reconoce la prestación de servicios a la sociedad como uno de los deberes de los profesores.

1 El grupo permanente de trabajo está integrado por María Luisa Castro Estrada, Emiliano Urteaga Urías, María José Rodríguez Rejas, Julieta Santos García, Elideth Reynoso Arriaga y Carolina López Domínguez. En la primera fase colaboraron prestando su servicio social Alejandra Cabrera Toledo, Karla Juárez Sánchez.

2 Durante varios años existió Enlace Comunitario, una dependencia que trabajó con los pueblos originarios de la ciudad y que produjo investigación y publicaciones al respecto. Sin dejar de reconocer su importancia, la perspectiva de este espacio no incluía a comunidades urbanas que no contaban con esas características socioculturales; lo que sería importante en una siguiente fase de trabajo de esta dependencia.

Debemos recordar que la necesidad de integrar conocimientos no es reciente; la historia del conocimiento así lo muestra. Sin embargo, la necesidad que se tiene hoy en día de recuperar el método de integrar saberes surge de la crisis que sufrió esta intención epistemológica. Las consecuencias que esto acarreó las estamos viviendo en nuestros centros de enseñanza y campos de investigación hasta la fecha.

Desde los años 1970, Smirnov (1983) plantea la necesidad de recuperar la habilidad de poner en común lenguajes y saberes en las bases ontológicas y epistemológicas para comprender el término interdisciplinariedad. Años después, en 1981, el premio Nobel de física David Bohm (2006) organizó una serie de conversatorios para poner a prueba su teoría del diálogo, en los cuales invitó a reflexionar a una serie de científicos de todas las áreas del conocimiento para verificar la viabilidad de la interdisciplinariedad.

A finales de los años 1980, y después de una serie de reflexiones que acompañó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y otros investigadores, ésta ya pudo plantear algunas recomendaciones para el desarrollo de la educación y la investigación en las universidades, sobre todo después del Coloquio Internacional sobre la Interdisciplinariedad en la Enseñanza General, realizado en París del 1 a 5 de julio de 1985 (Hainaut, 1985).³

La recomendación central de esa convención se centra en que las universidades del mundo se transformen en espacios que eviten la parcelación y que la investigación se geste desde la colegialidad, el diálogo y la cooperación, como forma de dar respuesta a las problemáticas sociales, económicas y culturales que se viven hoy en día. Muy pocos (pero que si los hay) pondrían en duda que las respuestas a esas problemáticas deben plantearse desde un cambio de percepción sobre la cooperación interdisciplinar sobre la base del reconocimiento de que la realidad es un sistema abierto y en constante movimiento, que no puede aprehenderse desde una mirada atomizada, sino compleja, como la llama Edgar Morin (1996).

El conocimiento producido por las universidades debería retroalimentarse con la sociedad; sin embargo, no ocurre así porque permanece encerrado en los muros escolares, aislado por la soledad y los silencios individuales, por los egoísmos, los antagonismos derivados de la competencia y de las sospechas de los unos sobre (contra) los otros. Tal es el lamentable marco en el que se gestan las ideas y la cultura que (se supone) deberían cambiar a la sociedad.

Para enfrentar esta situación con ánimo de transformarla, fue pertinente plantear una serie de preguntas. La universidad:

- ¿Ha conseguido transmitir la complejidad que entraña la actual transformación de las relaciones humanas?
- ¿Cuenta con las herramientas epistemológicas y ontológicas para reflexionar sobre esos cambios?

3 En esta ocasión, UNESCO realizó una serie de congresos y coloquios, invitando a varios investigadores que trabajaban bajo la estructura interdisciplinar. El más importante de estos fue el citado Coloquio Internacional sobre Interdisciplinariedad en la Enseñanza General, realizado en París del 1 a 5 de julio de 1985.

- ¿Estimula en sus estudiantes las capacidades intelectuales, sensibles y afectivas con la intención de que desarrollen su creatividad y compromiso ético?
- ¿Pretende promover la interdisciplinariedad ante la complejidad de los fenómenos naturales y culturales?

Los profesores:

- ¿Tienen interés en actualizar sus conocimientos para transformarse y transformar a los estudiantes?
- ¿Pueden ser flexibles ante las nuevas propuestas cognitivas?

Responder a estas preguntas es imprescindible para la creación de relaciones colegiadas basadas en el diálogo interdisciplinario. Hacerlas realidad es obligación primordial de las nuevas generaciones de educadores.

En este trabajo queremos compartir nuestra experiencia y la forma en que hemos imaginado el vínculo de las aulas con la investigación y profesionalización. Para ello, nuestros ejes fueron la interdisciplinariedad y la cooperación comunitaria, ambas interconectadas por la estrategia de la apertura de las aulas. La interdisciplinariedad es una forma de cooperación entre disciplinas diferentes a propósito de problemas cuya complejidad es tal que sólo pueden abordarse mediante la convergencia y la combinación prudente de diferentes puntos de vista. Esta idea está enmarcada en el enfoque sistémico (Maturana, 1997), que presupone el desarrollo de reflexiones integradoras y complejas. Para el equipo de trabajo, esas son sus expectativas de alcanzar en algún momento de la práctica, que por ahora se acerca más a lo multidisciplinario.

Indiscutiblemente, cuando se utiliza un enfoque interdisciplinar, se está recurriendo a las dos posibilidades, la epistemológica y la metodológica, ya que es necesario tomar en cuenta cuál es el nivel de comunicación entre los conceptos, los métodos y las herramientas de cada disciplina para potenciar su aplicación. A lo largo del documento se irán desplegando los argumentos de cómo se utilizaron las dos modalidades de interdisciplinariedad, ya que el trabajo que realizamos implicó una reflexión epistemológica de nuestra propia práctica docente.

Desde ese punto de vista, nos dimos cuenta de que lo que más se acercaba a nuestro encuentro de trabajo era la interdisciplinariedad, a pesar del escepticismo de los mismos integrantes. El reto se tenía que asumir, porque habría sido un desperdicio las distintas miradas que deseaban coincidir en este trabajo. Afortunadamente, la mayoría veníamos de una tradición educativa donde se había procurado no menospreciar las distintas áreas de conocimiento, lo cual ayudó a no permitir una óptica centralista, y si ir por un trabajo abierto y dialógico.

La necesidad de plantear la interdisciplinariedad en el campo de estudio del grupo de trabajo fue aprovechar la riqueza del grupo de estudiantes y profesores que se había conformado: sociólogos, antropólogos, comunicólogos, pedagogos, psicólogos, filósofos, entre otros. Todos con la necesidad de aportar algo al trabajo de campo y a la interacción con la comunidad.

Definido nuestro enfoque, nombrarnos como grupo multidisciplinario (antes de nombrarnos grupo interdisciplinar, queríamos hacer el ejercicio de serlo) tenía como propósito ir descubriendo la fórmula de cómo se logra compartir sin debatir hasta anular las ideas o reflexiones de los otros. Necesitábamos salir de la lógica del pensamiento individual y fragmentario al menos para los propósitos del equipo. Sobre todo porque uno de esos era que los estudiantes completarán su formación profesional y se sintieran a gusto y en confianza poniendo en práctica lo que habían aprendido en su salón de clases centrado básicamente en teorías y autores.

¿Cómo ponernos de acuerdo? ¿Cómo compartir ideas, métodos y conocimientos estudiantes y profesores? El espíritu del trabajo colegiado era abrir las fronteras de la comunicación. Por lo tanto, no había otro camino sino asumir un diálogo interdisciplinar entre los participantes.

Comprendimos que definir la interdisciplinariedad es muy sencillo; su complejidad radica en la ejecución, ya que presupone una serie de marcos o encuadres específicos para que se lleve a cabo. Y es ahí donde entra la teoría del diálogo de David Bohm (2006), que analiza de manera muy profunda la condición ética y de escucha que debe asumir el grupo de trabajo que entra en interacción con un fin creativo, para que sus propósitos se lleven a cabo.

Así mismo, estábamos conscientes de que la interdisciplinariedad es poco practicada en la academia universitaria, porque se considera que hay una tendencia a los conocimientos totalizadores –se debe saber de todo y no se logra concretar nada–. Sin embargo, creemos que la resistencia va más allá, pues implica un constante recordatorio de los otros. Como bien lo plantea Bohm, incluso se debe aprender a dialogar;⁴ cambiar el debate por la conversación sin agresión, sin desacreditar y sin denostar las palabras, las ideas y las propuestas de los otros, es central para potenciar las participaciones de cada uno de los que integran el equipo de trabajo. Reconocer que lo que está confluyendo no son las disciplinas en sí, sino las personas que poseen los lenguajes diferentes, nos orienta para que los espacios del diálogo alienten una nueva forma de poner atención al otro y a uno mismo. Ya que esos espacios de conversación (sentido que fluye a través de) son al mismo tiempo cognitivos y afectivo-sensoriales.

Así comenzó un viaje que no acaba, y este trabajo es una parte importante del inicio para dar sentido a nuestras prácticas profesionales, porque, como hemos comprendido, intentar compartir el conocimiento permite un nivel de creatividad y comprensión que generalmente no se alcanza en solitario o por medio de formas más acostumbradas.

Nuestro proyecto comenzó con la reflexión sobre nuestra práctica de docencia e investigación tras varios años de trabajo en la UACM. Todos nosotros llegamos a esa universidad porque representa un proyecto alternativo en el campo de la educación superior. La idea, desde sus inicios, fue modificar las relaciones de

4 La palabra “diálogo” consiste de dos raíces: “dia”, que significa “a través”, y “logos”, que significa “palabra”, o más concretamente, “el significado de la palabra”. Por ello llama al encuentro conversación, donde una corriente de significado fluye alrededor y a través de los participantes (Bohm, 2006).

enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y profesores, haciendo que el docente fuera también sujeto de aprendizaje.

El acompañamiento requería un nivel de compromiso y participación que rompía con las formas tradicionales del medio universitario; para que funcionara, era inevitable que el docente se desplazara del lugar aprendido, se atreviera a romper la distancia y comenzará a escuchar a sus estudiantes. Las estrategias didácticas y los ajustes de los programas imponían la necesidad de hacer un diagnóstico de nuestros estudiantes –casi en paralelo, nos dimos cuenta de que también era imprescindible hacer un diagnóstico de nosotros como profesores, para entendernos como parte de esa relación de aprendizaje–. ¿Cómo saber quiénes eran los estudiantes, qué saberes tenían y cuáles eran sus dificultades, sino acercándonos a ellos?

Hasta ahora, hemos tenido varias facilidades para realizar ese trabajo: nuestros grupos son, en promedio, de treinta estudiantes, y no contamos con programas de estímulos a la productividad académica.

La otra pieza clave para que esa propuesta educativa caminara fue el trabajo colegiado entre los profesores y la formación de equipos, algo que, como todos sabemos, no resulta fácil en la práctica. Hubo que priorizar el logro de nuestros propósitos formativos por encima de los lenguajes y particularidades disciplinares. Aún estamos aprendiendo a escucharnos y a respetarnos, rompiendo con la descalificación, tan común en el mundo académico (Bourdieu, 2008; Mendes Fonseca, 1989). En ese quehacer colegiado fuimos construyendo una didáctica que ahora está llena de experiencias y ejercicios concretos. Nos atrevimos a dialogar con los marcos teóricos de la pedagogía, y desde ahí, a reflexionar sobre nuestra propia experiencia.

Sin embargo, nos dimos cuenta de que durante mucho tiempo seguimos centrando nuestra práctica en el salón, alrededor de los objetivos de las materias. La intensidad del proceso y nuestro propio aprendizaje no nos habían permitido detenernos a reflexionar más allá del aula. Es cierto que muchos profesores han ido incorporando ejercicios de aprendizaje y evaluación sobre temas de los entornos de los jóvenes, y que otros hacen breves salidas de práctica. No obstante, tales experiencias en las que se relacionaba el aprendizaje con las comunidades quedaban aisladas y no eran parte de un trabajo en equipo.

Así fue como decidimos abrir las aulas y comenzamos a trabajar en un barrio próximo a la sede de la UACM–San Lorenzo Tezonco, con la Cooperativa Acatzingo, una comunidad que nos ha abierto sus puertas y con la que tenemos una relación de reciprocidad e intercambio (Lomnitz, 2003). Ese lugar aporta posibilidades a ambos lados, nos permite aprender, poner a prueba los saberes de nuestros programas de formación, investigar y colaborar con la comunidad, en diálogo con las necesidades que ésta define y establece.

La posibilidad de hacer trabajo de campo e vinculación comunitaria está a diez minutos del plantel, al otro lado del cerro rojo de Tezontle Yohualihqui, que se ve desde distintos puntos de la ciudad. Es un entorno urbano que cuenta con problemas sociales urgentes y que es crisol de la diversidad.

LA NECESIDAD DE ABRIR LAS AULAS

Imaginemos la siguiente escena: en el museo de antropología del futuro se monta una exposición sobre las instituciones de la antigua sociedad industrial. Un par de adolescentes pasea en la sección dedicada a los espacios de la escuela. Frente a la recreación de un aula –con sus pupitres/bancas/sillas, pizarra, mesa del docente– uno de ellos le dice al otro: “ya viste, raro lugar para aprender, ¿no?”

Raro y cerrado lugar, el aula es, sin embargo, un escenario sociocultural que se resiste al cambio con una sorprendente tendencia a la naturalización. Parecemos más propensos a actuar en ese escenario siguiendo sus reglas, guiones y papeles tácitos, que a generar una praxis que permita modificar los límites que su estructura antepone a lo que es posible realizar en ese lugar. Con la metáfora de la (j)aula nos referimos tanto a lo que ahí se encierra como a todo lo que tiene restringido el acceso. La (j)aula es un límite institucionalizado que sujeta las interacciones de los participantes y sus instrumentos a un formato casi único, un ritual que ha sido descrito como una danza en la que el interés se centra en seguir la coreografía más que en lo que se enseña y aprende (Birdwhistell, 1970; Leave, 2001).

El aislamiento del aula, su *adentro-afuera*, filtra y ataja el paso a las realidades sociales de los participantes y su diversidad de significados, saberes e intereses. La selección performativa que representan las evaluaciones y calificaciones deja fuera formalmente la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos vitales. Esa enajenación se vive por los participantes como malestar, y por ello es relevante para el análisis educativo la dimensión socioafectiva que se expresa en el aburrimiento, la indisciplina, la ansiedad, la apatía y el estrés (Damasio; Immordino-Yang, 2007; González Rey, 2002; Jackson; Boostrom; Hanse, 2003).

No es casual que las aulas sean una especie de zócalo de los escenarios socioculturales: un lugar vacío que no guarda registro histórico de quienes por ahí pasan y de las historias que se desarrollan entre sus cuatro paredes. Con ese dispositivo de vaciamiento –que aceptamos cada nuevo curso– también se deja afuera aquello que discursivamente se proclama como su materia: los conocimientos y los instrumentos de la cultura y la ciencia se reducen a versiones fosilizadas, pálidas, desmotivadas.

Cuando hablamos de las aulas abiertas y de abrir las aulas, pensamos que lo primero que habría que hacer sería reconocernos como sujetos completos y diversos. Se trata de un proceso doloroso para los cuerpos que hemos aprendido en la institución escuela, pues implica reconocer las maneras como nuestro actuar como docentes/alumnos sostiene la simulación del aprendizaje escolar. Eso solo puede hacerse con un aula íntima, abriendo su espacio al diálogo, la escucha y la continuada co-construcción de confianza. En su sentido epistemológico-pedagógico, se trata de hacer converger diferentes enfoques en una práctica cotidiana de dialogicidad y proximidad.⁵ Una educación dialógica que, como recuerda Carneiro (2012, p. 17), “se

5 Algunas referencias teóricas y prácticas que convergen a esta aproximación: Ardoino (2000); Bruner (1999); Freire (1998); Petit (2009); Sánchez y Rodríguez Sánchez (2011); Santos Guerra (2000); Wells (2000); Zavalloni (2011).

centra en la persona y en su relación dialogal con la comunidad, para ahí ‘descubrir’ la materia prima sobre la cual se estructura el viaje del aprendizaje de cada uno”.

Entendemos la necesidad de abrir las aulas en el marco del fuerte contraste que significa nuestra experiencia docente en la UACM con respecto a otras instituciones de educación superior. La universidad nace como un espacio de ruptura con la forma del aula cerrada, pues promueve una horizontalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para los docentes, representa un reto continuo descolocarse de un lugar en que, en la mayoría de casos, se aprende de manera informal: los estilos convencionales de enseñanza están más basados en el aprendizaje implícito de roles, guiones y valores de otros docentes significativos en la formación profesional que en la conciencia de teorías pedagógicas.

Como se ampliará más adelante, para muchos de nosotros la colegialidad ha sido una oportunidad para hablar del aula, para dialogar sobre las problemáticas, los sentimientos y vivencias. También lo han sido los espacios diversificados de enseñanza (aula, asesoría y tutoría) que propuso el modelo de la UACM, los cuales posibilitan –aunque no garantizan por sí mismos– el encuentro con los estudiantes en planos que rebasan los límites del programa de estudio.

Para los estudiantes que ingresan en la UACM también hay un reto: convertirse en un sujeto propio de conocimiento, con autonomía del aprendizaje, y trabajar, crecer, aportar e intercambiar como sujetos con saberes y pensamiento propio en una relación de construcción horizontal con los profesores. En ese proyecto, los profesores deberían ser más bien facilitadores del proceso, y no fuentes de transmisión de conocimientos.

Es necesario mencionar que en ambos casos la apertura significa abrir el aula interiorizada en la larga travesía por la escuela, ya que tanto estudiantes como profesores tenemos poca o nula experiencia en prácticas de educación dialógica. Desde nuestra perspectiva, resulta crucial comenzar a nombrar y elaborar una narrativa diferente de nuestro ser en la enseñanza-aprendizaje. Las etiquetas y discursos del aula cerrada tienen un carácter sancionador e incluso punitivo para con la diferencia; etiquetas que utilizamos –con sus diferencias de significado jerárquico– ambos participantes. Un ejemplo, entre muchos, es el rechazo del error, que es, justamente, un elemento intrínseco al aprendizaje.

EL TRABAJO COLEGIADO ANTE LAS FRONTERAS DE LA UNIVERSIDAD

Como estudiantes y profesores debíamos salir de nuestros espacios comunes de vida para encontrar formas comunitarias de aprendizaje en nuestro proyecto participativo. Comprendimos que el diálogo debería tener como fundamento la interdisciplinariedad, capaz de generar un pensamiento flexible, desarrollar y mejorar las habilidades del aprendizaje.

El diálogo interdisciplinario acentúa nuestra sensibilidad con y hacia los otros, y nos da la fortaleza e inteligencia para aceptar, mediante la comprensión de las diferencias y de los demás, la diversidad. Nos permite cruzar fronteras disciplinarias, construir puentes y partir de los problemas, y no de las perspectivas argüidas por las teorías particulares.

De esta manera, aprendemos a escuchar seriamente el lenguaje “extraño” de otras disciplinas, a buscar nuevos métodos y perspectivas en ámbitos diferentes, a crear nuevo conocimiento, el cual en modo alguno emergería desde la posición de una ciencia o disciplina particular. También nos percatamos de que una mente colectiva nos permitiría comprender lenguajes y proponer soluciones a problemas comunitarios.

Con pesar, pero con la firme intención de superar los problemas que lo obstruyen, nos percatamos de que el diálogo es un proceso cada vez más difícil de implantar en la sociedad. Tal dificultad obedece a la escasez de significados compartidos y a la incapacidad generalizada para escuchar. La experiencia educativa establece obstáculos a la comunicación, y a medida que nos especializamos más, la confianza en nuestro saber particular se dogmatiza. Siendo así, nuestra obligación ética, profesional, de docente y alumnos, era la de renunciar a los lenguajes particulares para intentar hacerlos dialogar; ponerlos en comunicación.

Desde nuestra perspectiva, el trabajo colegiado debe desarrollar un concepto de diálogo que descansa en dos vertientes: a) una para generar vínculos internos entre los miembros de nuestra comunidad universitaria; y, b) otra, simultánea a la primera, que abra y amplíe el diálogo con el exterior –hacia el *afuera*– para inducir una comunicación verdadera con aquellas comunidades que conforman la esencia y la materia de las universidades, en este caso, de la UACM, y que son el eje de interés de ese proyecto comunitario.

Se formaron varios grupos de trabajo en búsqueda de respuestas; se examinaron otras maneras, diferentes a las usuales, de resolver los problemas; se analizó abiertamente, sin prejuicios ni equívocas jerarquías académicas, la situación por la que atraviesa la UACM; y se plantearon, con vistas al futuro, varias opciones: hacia dónde queríamos ir y cómo podríamos llegar a ese destino.

En ese encuentro espontáneo, heurístico y sólo con posterioridad planeado, un grupo de profesores y estudiantes decidimos constituirnos como grupo de trabajo comunitario. Pretendíamos, por medio de la interdisciplinariedad, retomar el diálogo desde la universidad hacia los barrios más cercanos, y desde éstos nuevamente a la universidad, con base en los siguientes seis puntos centrales:

1. Ante la situación de emergencia que enfrentan las universidades, urge encontrar vínculos dialógicos reales.
2. La diversidad impone nuevos retos a la construcción de conocimientos.
3. La interdisciplinariedad representa una oportunidad para instituciones educativas y docentes, y, por tanto, implica cambios en la cultura de comunicación en los espacios colegiados.
4. La estrategia heurística como vía para encontrarnos con las comunidades y conocer sus inquietudes desde su propia voz.
5. La importancia de que los estudiantes constaten que sus profesores se comunican entre sí.
6. La comunicación con base en el diálogo genera confianza.

El principal reto del trabajo interdisciplinario de este grupo de profesores y estudiantes consistió en construir un puente de comunicación entre la universidad y las comunidades localizadas en su alrededor, mediante el uso exclusivo de nuestros recursos educativos y nuestra creatividad.

La mayoría de los participantes aprendimos a trabajar bajo el enfoque de los cuerpos colegiados, que se basa en una estructura cerrada; perspectiva que conlleva la aceptación de la comunicación lineal, jerarquizada y competitiva que termina por expandirse a otros espacios de trabajo. Bajo tal enfoque hubiera sido imposible desarrollar otras formas de construcción del conocimiento, y menos aún fomentar (como se pretendía) una investigación de tipo humanista y científico con base en la cooperación de docentes de distintas disciplinas.

Tanto para estudiantes como profesores, el reto fue *enseñar-nos* a comunicar y *aprender-nos* a comunicar desde las aulas y los espacios construidos para los encuentros. Fueron necesarios grandes esfuerzos para convencer a profesores y estudiantes de la necesidad de ser constantes y estar presentes durante la construcción de saberes auténticos y dignos, que, a la postre, constituirían la base para poder comunicarnos también hacia el exterior.

Como la tarea obligaba a trabajar horas extras, las resistencias frente a estos retos y el cambio de percepción que implica compartir conocimientos mediante el diálogo se hicieron de inmediato presentes. De reunión a reunión aparecían los fantasmas de la enseñanza y el aprendizaje tradicionales: se hacía el intento de un diálogo plural que terminaba cerrado por alguna de las partes involucradas; los estudiantes esperaban recibir instrucciones precisas de lo que se debía hacer, o los profesores sugerían qué hacer ante algunas situaciones específicas. ¿Cómo salir, entonces, del aula cerrada?

La tarea comenzó en los salones de clase; continuó, como aprendizaje, en las reuniones de trabajo extracurriculares efectuadas para planear el programa de actividades; y prosiguió en las comunidades. Se propusieron diversos temas, y sin jerarquizar las diversas posiciones, se entretejieron ideas y formas de trabajo. Los estudiantes podían tomar decisiones; los profesores, apoyarlas o no, y viceversa. El proceso aún no termina.

Se pretende que los estudiantes generen su propio criterio y conocimiento en relación con los actores cotidianos de la vida diaria. En las escuelas, la incesante circulación del conocimiento es fascinante, pues denota muchos procesos creativos en el planteamiento de problemas. Un diagnóstico coordinado por el Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales y la Coordinación de Certificación (n. d.) sobre el aprovechamiento de los estudiantes reveló escasa comprensión en torno a los problemas planteados en los salones de clase. La fragmentación de razonamientos anula la comprensión. La relación entre los diferentes saberes aprehendidos fue casi nula.

Otro dato importante en la relación con los estudiantes, tal vez el más frecuente, fue su negativa a trabajar en equipo. La ausencia del diálogo y la colaboración es un indudable reflejo del comportamiento de los cuerpos colegiados encargados de la formación del estudiante ¿Cómo romper las barreras que impone la Universidad a la comunidad vecina, si no hay intercambio real de conocimientos en la relación entre profesores y estudiantes?

¿Qué hacen los estudiantes ante la contradicción entre lo que aprenden en el aula y su situación real? ¿Cómo generar puentes de comprensión entre *el afuera* y *el adentro*? ¿El interior debe servir para comprender el exterior? ¿Con qué estrategias se puede vincular la sabiduría de la comunidad con la universidad?

Después de llevar a cabo varios ejercicios dialógicos con la intención de construir un proyecto interdisciplinario real, transitamos por otras varias fases de la comunicación. La más importante fue la de haber eludido –dejar en suspenso (Bohm, 2006)– la discusión en torno de las creencias personales de cada integrante del equipo –profesor o estudiante– para poder escuchar al otro. Fue gracias a esa decisión que las ideas del trabajo colectivo y de la interdisciplinariedad realmente permearon a la comunidad.

No se trataba de olvidar nuestras creencias e ignorar nuestras necesidades, sino de dejarlas en suspenso, de ponerlas a un costado para observarlas como si fueran criaturas ajenas a nosotros. Y entonces, en ciertos momentos de lucidez grupal, sucedía que, por fin, nos comprendíamos y acompañábamos. Hasta entonces fuimos capaces de pensar en conjunto la manera de llevar a cabo acciones, algunos de cuyos objetivos hoy se han hecho realidad.

Cabe, entonces, la pregunta: ¿A qué renunciamos como grupo interdisciplinario? Simplemente, a que en la búsqueda del conocimiento no debemos partir de un camino ya señalado. En este juego de *escuchar-nos*, el pedagogo, el comunicólogo, la socióloga, la antropóloga, el físico, el artista, el fotógrafo se empeñan en generar una mente colectiva.

AULA ABIERTA, COOPERACIÓN COMUNITARIA Y COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

La cartografía de las universidades marca las diferencias entre “dentro” y “fuera” con precisión, entre la “universidad” y sus “comunidades” próximas, entre “ellos” y “nosotros”. Llegamos a nuestro lugar de trabajo o estudio desde distintos puntos de la ciudad, y cuando acaban nuestras actividades nos vamos. Esos barrios nos son ajenos y distantes. No vemos, ni oímos. En los últimos años, los programas de cooperación y extensión universitaria fueron volteando la mirada al mundo empresarial; la mayor parte de las veces, son una forma de proveer mano de obra barata disfrazada de formación práctica que promete iniciar a los estudiantes en la ruta de la profesionalización. La barda que rodea los recintos universitarios es una representación simbólica sobre la forma de concebir la educación y el conocimiento, y eso es lo que termina expresándose en una relación ajena con los entornos.

Desde ese contexto y esa necesidad es que abordamos el reto de la cooperación comunitaria como una estrategia pedagógica y como una responsabilidad institucional que la UACM asume desde su creación. Algunas de las preguntas que dieron pie a nuestra reflexión fueron:

1. ¿Cómo conseguir que los estudiantes tuvieran una formación práctica vinculada a sus planes de estudio?

2. ¿Cómo recuperar los saberes de las comunidades aledañas para nutrirnos en el proceso de aprendizaje y como intercambiar nuestros saberes para responder a las necesidades de las comunidades?
3. ¿Cómo crear lazos comunitarios para integrarnos a las comunidades (comunidad abierta) y trascender la idea de comunidad universitaria (comunidad cerrada)?
4. ¿Cómo resolver el tema de las “prácticas de campo”, necesarias según varios planes de estudio, cuando no se dispone de recursos financieros?

La *vinculación comunitaria* es asumida en algunas experiencias como una especie de voluntarismo que integra a los jóvenes a prácticas sociales y que busca promover ciertos valores éticos, como la solidaridad y el trabajo colectivo. En nuestro caso, la vinculación entre trabajo comunitario y formación académica fue concebida como una estrategia que nos permitiera articular los contenidos y lecturas de los planes de estudio, el desarrollo de habilidades en investigación, la incorporación de los saberes comunitarios y el sentido de responsabilidad social con esas comunidades.

Estamos renombrando la idea de la vinculación comunitaria con base en el aula abierta y el trabajo multidisciplinario. La entendemos como:

- a) Una estrategia formativa que permite crear relaciones de enseñanza-aprendizaje con sentido para todos los actores del proceso (estudiantes, profesores, comunidades).
- b) Una posibilidad eficiente para la formación de los estudiantes que les acerque a su práctica profesional mucho antes de concluir sus estudios.
- c) Una forma de construir tejido e intercambio de aprendizajes en la relación entre profesores y estudiantes, así como con las comunidades que están próximas a la universidad.
- d) Una forma de recuperar el sentido y responsabilidad social de las universidades, para volver a darles vida como espacio activo de intercambio de saberes y creación colectiva de conocimiento.

Gran parte de los planes de estudio de nuestra universidad, además de que se proponen tener un carácter interdisciplinario, plantean explícitamente que los estudiantes se relacionen con el ejercicio de su profesión durante el proceso de formación. Esa perspectiva educativa, en la que el aprendizaje está vinculado a las experiencias comunitarias de los estudiantes y los entornos académicos, tiene una larga tradición, en la que hemos tratado de apoyarnos.⁶

Nos dimos cuenta, en un sentido concreto y práctico, de que los sujetos de aprendizaje, profesores y estudiantes nos transformamos durante ese proceso, y

6 Son ejemplos nuestros: la Institución Libre de Enseñanza encabezada por Bartolomé Cossío y Francisco Giner de los Ríos, entre otros; las experiencias de la Escuela Sierra Pambley, en España, así como de las Misiones Pedagógicas; la Escuela Moderna de Francisco Ferrer; los planteamientos de Paulo Freire; o las concepciones de investigación-acción participativa de nuestros días.

además, transformamos nuestros entornos vitales (sociales y afectivos). Es decir, fuimos constatando que los aprendizajes trascienden el aula, llegan a la casa, al barrio, al círculo de amigos, al ciudadano que somos. Haciéndonos más observadores, además aceptamos que la realidad de los barrios y pueblos de la Ciudad de México entraba a los salones con cada uno de sus portadores –los estudiantes–. Un material invaluable de saberes personales y comunitarios que fueron resquebrajando la coraza del aula cerrada. En lugar de estandarizar, intercambiar y compartir; en lugar de transmitir, recrear y construir; en lugar de reproducir, indagar y reflexionar juntos. Esa apertura del aula podía ser ampliada, trascendiendo el aula física, a las comunidades de nuestros entornos para tejer (intencionalmente, no espontáneamente) redes de aprendizaje recíproco.

La relación de aprendizaje también cambia cuando los estudiantes son interpelados por sujetos de carne y hueso, con los que han compartido tiempo, afectos y experiencias. Cuando hay que rendir un informe se transforma la relación, porque hay que discutir en el interior de un colectivo integrado por profesores y estudiantes cuál es el siguiente paso que vamos a dar para poder revisar también colectivamente nuestras prácticas, no sólo las de los estudiantes: qué logramos juntos, cómo ocupamos técnicas, cómo hacemos análisis, cuáles son nuestras dudas, etc.

Es decir, la cooperación comunitaria nos permite construir una *comunidad de aprendizaje*, cimentada en la reciprocidad, en el respeto a sus saberes y en la apertura a escuchar las necesidades nombradas desde sus propios balances. En este sentido, recuperamos la concepción de Bárbara Rogoff (2012) sobre el aprendizaje en comunidad. Es inmersos en esos espacios colectivos que aprendemos observando y participando, no sólo en la infancia, sino en el mundo adulto. El aprendizaje en las universidades suele realizarse en torno a situaciones simuladas, que lo descontextualizan. Aprender en comunidad nos regresa a tomar contacto con lo real, con los otros, que tienen saberes, reflexiones y diagnósticos propios. Nos sitúa, además, en un contexto que da sentido a lo que ahí sucede, de manera que podemos dialogar y poner en cuestión nuestros supuestos, incluidos los supuestos teóricos que forman parte de los contenidos de las materias.

La experiencia del aprendizaje por inmersión en la comunidad revela algo sencillo, pero muy contundente: nadie aprende segregado en su nicho generacional o de saber especializado.

Estos han sido elementos que fuimos reformulando e incorporando paulatinamente a nuestra idea de aula abierta, y que, por supuesto, no estaban claros al inicio. De la concepción del aprendizaje en comunidad también recuperamos un elemento central para la formación en ciencias sociales, que es la “atención simultánea”, ya que nos permite no sólo ver al otro desde la curiosidad del investigador, sino también de la persona que aprende y convive. Además, nos permite vernos a nosotros mismos, siendo, en el caso concreto de nuestro proyecto, estudiantes o profesores, al mismo tiempo que facilitadores, observadores, investigadores, creadores, tutores, a la vez que personas que se replantean sus propias formas de vida en los espacios de convivencia cotidiana, como en el caso de estudiantes que reconocen que la experiencia en comunidad tuvo impactos favorables en el trato que tienen con los niños de su familia (hijos, sobrinos, etc.). Esta perspectiva se complementa con la idea de formación integral de Tommasino *et al.* (2010, p. 27):

De este modo, aula y sociedad se complementan: se agregan a los procesos intelectuales, aquellos relacionados a los afectivos y a la subjetividad de los actores involucrados. Además de la desestructuración de roles preestablecidos (docentes-estudiantes-actores sociales), un proceso de aprendizaje articulado a la extensión es, sin duda, un proceso que parte de motivaciones totalmente diferentes que las que genera un acto educativo dentro del aula.

La dimensión colaborativa del aprendizaje en comunidad desarrolla la necesidad de comunicar lo que se está experimentando y aprendiendo; lo que, en nuestro caso, sucedió tanto en el plano de los niños que acudían a las actividades en Casa Nuestra como con los estudiantes universitarios y el propio equipo de investigación. Así, las tareas pasan a tener más sentido, se discute con la lectura, se pone en común la descripción y sus reflexiones, etc. Se fomenta, además, la responsabilidad y el respeto por parte de los actores involucrados.

El aula abierta, desde esa propuesta de vinculación comunitaria, busca que el estudiante se desempeñe a futuro con responsabilidad, no sólo conocedor de su campo de estudio, sino, además, consciente de su proceso de aprendizaje con los demás y sensible hacia los otros y a sí mismo. Esa formación nada tiene que ver con la especialización disciplinar o de carácter técnico. Al contrario, hablamos de profesionalización abierta en relación a ese proceso formativo, en el que el estudiante, al incorporarse a un equipo de investigación, tiene que: poner en juego los conocimientos de su plan de estudios, así como sus saberes; enfrentar los retos metodológicos del trabajo de campo e vinculación ante una situación concreta; y abrir su aprendizaje a las diversas perspectivas disciplinares y formativas que conviven en el equipo de trabajo. Es una formación abierta en ese sentido de apertura en el proceso formativo, pero también de apertura a los saberes y la palabra desde la que se autonombran las comunidades (su discurso, diagnóstico, formas de relacionarse, sentidos compartidos, etc.), que constituyen una fuente de conocimiento y problematización clave para ejercer su trabajo.

Nuestra postura metodológica consiste también en contribuir a crear una relación de entendimiento y asumir como material de trabajo las necesidades que la misma comunidad define, con independencia de que correspondan o no a nuestros campos de interés académico. Al menos en el ámbito de las ciencias sociales, cualquier contenido y habilidad de las materias de estudio es parte de un conocimiento que contribuye a problematizar, diagnosticar y generar diseños de investigación y búsqueda de soluciones, en el caso de que la propia comunidad lo solicite. Los diversos conocimientos y saberes se suman, como las ramas que hacen la copa de un árbol.

No tenemos certezas de cada paso que damos y hemos aprendido a pedir ayuda de otros compañeros para resolver cosas que no sabemos. La tarea de cada uno de nosotros como docentes pasa no sólo por acompañar en campo a los estudiantes y tener presencia compartida con ellos en la comunidad, sino en tejer los vínculos entre lo que hacemos en la comunidad y los aportes de las materias en aula.

En retrospectiva, el proyecto de vinculación fue modificando su configuración, por la cambiante comprensión de sus participantes con base en el diálogo, y los

diferentes momentos de intercambio y trabajo con la comunidad. Resulta difícil esquematizar esos cambios que creemos son más bien representados por una narrativa que no podemos desarrollar por completo aquí —una de las razones para ello es que al esquematizar se da la apariencia de que partimos de saber los pasos que daríamos—. Advirtiendo al lector de lo anterior, hacemos este ejercicio de microrrelato de los momentos del proyecto con base en la narrativa que hemos iniciado a reconstruir.

La comunidad no está ahí o allá; la comunidad está en el encuentro y el camino (proyecto) conjunto que surge del encuentro. Y habría que añadir que el encuentro está hecho en parte de desencuentro, lo que no es visible en un inicio, porque desde sus diferentes contextos, las dos partes significan las cosas, las ideas y los deseos de diferentes maneras. Así que se trató del encuentro de dos proyectos, el de la UACM y el de la Comunidad Acapatzingo, y localizamos un punto de diálogo en el ideal de construir una educación alternativa. Para nosotros, estar ahí, fuera de los muros de la universidad, era ya iniciar ese trabajo; para ellos, significaba materializar proyectos educativos para resolver problemáticas de niños y jóvenes (como el abandono escolar o las adicciones).

La relación inicial directa fue con la organización política de Acapatzingo, una organización de vivienda popular con una larga historia de lucha —cada proyecto tenía una historia y una memoria colectiva, una que no se conoce de sopetón, sino que se va descubriendo, e inmiscuyendo—. Se discutió y consensuó un convenio de trabajo, el cual no era perfecto, pero servía para iniciar. Ahora que vemos el establecimiento de ese convenio con los lentes del camino recorrido, nos es claro que entrañaba una contradicción que funcionó lo mismo de motor que de freno del proyecto; una contradicción que expresaba también el desencuentro del encuentro, la parte en que no nos entendíamos y no lo sabíamos.

La contradicción se expresa más o menos así: mientras, por una parte, ambos grupos reconocíamos que la colaboración que estábamos iniciando debía tener un alcance de largo plazo, que, lejos del asistencialismo o la cooperación vertical academia-comunidad, nos interesaba desarrollar procesos formativos para la autogestión y espacios de horizontalidad, por la otra, el proyecto en los hechos se reducía a un “club de tareas”, un espacio para que niños y niñas de primaria y secundaria fueran “apoyados” por los universitarios en sus deberes escolares. Es decir, mientras se hablaba en las reuniones de un espíritu de educación alternativa para el cambio social, el proyecto se concretaba en una estrategia convencional y residual al sistema escolar.

En simultáneo, planteamos la formación de un equipo de trabajo al interior de la universidad que permitiera ir desaprendiendo las formas enquistadas de lo académico e ir creando una práctica basada en el diálogo interdisciplinar y la horizontalidad, conformado por estudiantes y profesores. Ese grupo, o núcleo, del proyecto afrontó desde el inicio el reto de evaluar, planear y decidir en colectivo. Desde aquí, se partió a desarrollar el programa de apoyo a tareas que propuso la organización, pero también a ir esbozando una alternativa que permitiera buscar objetivos más integrales. Así fue como abrimos el espacio y surgió una propuesta que respondió a esos objetivos integrales: AsombrArte, así como varios talleres de formación continua que buscaron responder a los propósitos que la misma organización planteaba y que el programa de apoyo a tareas no permitía alcanzar.

El equipo está integrado por un núcleo permanente de estudiantes y profesores y un temporal de estudiantes, que participan mientras dura la materia en la que están inscritos. El equipo permanente trabaja en dos tipos de talleres: a) talleres de formación, en los que se abordan temas específicos y dificultades a las que nos enfrentamos; b) talleres de análisis, en los que se sistematizan y revisan los datos recabados para hacer un análisis colectivo que permita una devolución fundamentada a la comunidad.

Los estudiantes realizan trabajo con la comunidad, en concreto, en un área de educación, por medio de talleres de formación para niños –a petición explícita de la propia comunidad– y ponen en práctica los conocimientos y habilidades de las materias que están cursando. A cambio, y en reciprocidad, retribuyen a la comunidad en un ámbito donde ésta lo solicitó.

El equipo ha contado permanentemente con estudiantes de análisis cualitativo, que trabajan con la comunidad de Acapatzingo y que tienen que ponerse en contacto con ese método y sus retos. De inmediato, la inmersión en la comunidad pone en el centro del proceso formativo cuestiones clave que los textos y el aula sólo logran abordar de una manera general, y que, no obstante, son centrales en el oficio, desde cómo observar, qué registrar, qué prejuicios tenemos en nuestra mirada hacia los otros, la subjetividad en campo, etc.

Más allá de la mirada del profesor, los propios estudiantes valoran los aprendizajes de esa experiencia y los llevan al salón para la reflexión. Uno de ellos dice que revisó los prejuicios sobre la comunidad al finalizar el semestre, y comparte que pensaba: “vamos a ir a un lugar donde hay mucha delincuencia y todo va a estar muy feito... y los horarios... va a estar medio difícil... pero a raíz de la primera ocasión que fuimos, te encuentras con otra realidad, se cae toda tu idea...” “¿a poco así viven?”, yo pensando que encontraría casas de cartón o láminas de asbesto muy precarias y me doy cuenta de que no” (Grupo de discusión 1).⁷

El papel de la escucha en la formación, al estar en una situación real, les llevó a la gran mayoría a construir sus propias preguntas, muchas de ellas clave y que pocas veces se formulan tan abiertamente en relación con una lectura. Así, un estudiante, después de varias semanas de trabajo en el área de educación con los niños, planteaba al grupo un dilema metodológico: ¿Qué hacer con sus emociones en campo?, porque se daba cuenta de que el afecto por los niños y de éstos hacia él iba creciendo. Esa experiencia nos permitió reflexionar metodológicamente sobre la tradicional dicotomía objetividad/subjetividad en la investigación científica. Otras estudiantes descubrieron potenciales y cualidades propias que no reconocían, lo que facilitó el trabajo en equipo e hizo de la co-formación una iniciativa generada por ellos y valorada positivamente.

En otros casos, descubrieron también en la relación con la comunidad en su conjunto, que adultos y, por supuesto, los niños, son sujetos tan activos como nosotros.

7 La sistematización y reflexión de este grupo de discusión se realizó en colaboración con Ana Rosen, profesora y miembro del Grupo Multidisciplinario de Investigación y Cooperación Comunitaria (GRUMUICO).

No solamente nosotros observamos y preguntamos, sino que somos observados todo el tiempo y también nos transformamos en la experiencia. A menudo, su aprendizaje fue facilitado por los propios niños. Sirva de ejemplo el caso de una estudiante que describe cómo una niña le facilita el ejercicio de entrevista: “Generé mucha empatía con Karla, es muy platicadora, me facilitó realmente las cosas; yo no hablo, yo no pregunto, ella me contaba nada más porque quería contarme... Eso es algo que me marcó, y todo el fin de semana estuve pensando en ello” (Grupo de discusión 2).

Es decir, la formación en el aula abierta y el aprendizaje en comunidad nos sitúa ante el reto de entender que lo central no es sólo *qué* hacer, sino *cómo* hacerlo. El oficio está lleno de matices cuyo aprendizaje es lento, pero imprescindible. Nuestro encuentro con aquellos con quienes trabajamos es un complejo de experiencias, lenguajes, memorias y proyectos distintos dispuestos a conocerse. En este marco, el salón –el aula cerrada– es sólo (aunque imprescindible) el espacio para discutir los diversos textos y enfoques, para diseñar el problema y compartirlo, así como las estrategias para recolectar información y construir datos. Pero sin el aula abierta, el salón quedaría incompleto, fragmentado. La comunidad es parte del aula abierta donde experimentar esas reflexiones y estrategias desde la práctica. La vuelta al salón permite reflexionar colectivamente sobre lo que sucede en campo, los retos metodológicos del encuentro con el otro, la mejora en los ejercicios de registro y descripción, etc.

En el aula abierta hay un disfrute en el hacer y aprender, se fomenta el compromiso con la formación propia y de esos otros con los que se trabaja (en nuestro caso, los niños y la comunidad); se descubren las implicaciones de vivir y trabajar con “sujetos”, y no sólo de hablar de ellos; se aprende que el horario de la clase no está sujeto al salón, sino a los tiempos de vida de esos otros que nos reciben para visitarlos o darnos una entrevista; y además, aprendemos a enfrentar la frustración como parte de la formación, aceptando que no todo sale como estaba planeado y que a veces algunas cosas no funcionan. Pero incluso entonces hay un aprendizaje profesionalizante.

LA CIUDAD DE MÉXICO, UN CRISOL DE COMUNIDADES

Vivimos en una macrociudad que nos da la posibilidad de construir comunidades de aprendizaje en cualquiera de sus puntos, y además, ofrece la ventaja de cercanía, porque es el lugar que habitamos, y con financiamientos mínimos, como el transporte urbano. Queremos compartir esa mirada de la ciudad y nuestras posibilidades de vivir la universidad desde el aula abierta.

Esta ciudad cuenta con veinticinco millones de personas y ofrece todo un crisol de actores, sujetos y temas de indagación y estudio a los que podemos aportar además de aprender. Es un desafío; es el gran laboratorio soñado por todos, con una altísima diversidad y complejidad de variables actuando simultáneamente, y tenemos, por qué no decirlo, la fortuna de vivir aquí. Todas las disciplinas, no sólo de las ciencias sociales, tendrían algo que aportar para estudiar cualquier de los múltiples problemas de la ciudad.

Además, la docencia-investigación nos permite resignificar la ciudad, al tiempo que nuestros aprendizajes tienen sentido desde la relación permanente

con nuestra realidad. Hacer de la ciudad un aula abierta y tomar contacto con sus comunidades contribuye a restituir el tejido social no sólo de la ciudad, sino de nuestras propias comunidades universitarias, que con las reformas educativas de las últimas décadas han ido perdiendo el sentido de su quehacer.

Se trataría, por tanto, de que como universitarios, habitáramos la ciudad y la hiciéramos nuestra para llegar a los salones de clase con preguntas y propuestas de trabajo, que confrontáramos los textos y las teorías desde esa realidad que conocemos. En ese sentido, el aula abierta nos conduciría a construir una universidad vital. En la UACM, ese propósito está en sus documentos fundacionales, pero en cualquier otra universidad, cada profesor y cada estudiante cuenta con un margen de posibilidad para vivir su universidad desde el sentido y la creación del conocimiento. Este texto es también una invitación para apropiarnos de nuestros espacios educativos, tejernos como comunidades e innovar nuestras prácticas.

LA SIGUIENTE ETAPA DE ESE VIAJE

Como balance de ese camino, podríamos decir que nosotros no tenemos retorno; dejamos de ser esos que éramos después de encontrarnos en esa búsqueda de creación y aprendizaje. Ese barco de la UACM partió hace once años; hemos seguido un camino y creemos que ya nadie es como era cuando subió a la nave, ni los profesores, ni los estudiantes; al menos, en su mayoría. Nos hemos declarado aprendices del desaprendizaje: “Tal vez el término adecuado sea multi/aprendizaje, porque lo que buscamos es diversificar las formas, las prácticas del aprendizaje en sus múltiples localidades de deseo, cultura y emergencia” (Urteaga, 2012). Reivindicamos, además, el “indisciplinamiento”, en el sentido de conjuntar diversos saberes, científicos y no científicos, en nuestra función docente: los saberes de la academia, los de los sujetos que la habitan, que somos nosotros y los estudiantes; y, por supuesto, los saberes de las comunidades que guardan memoria y experiencia. Como diría Emiliano Urteaga (*idem*):

Cada vez más se habla de lo contrario, de lo que se necesita soltar, desaprender y hasta olvidar. Nos damos cuenta de que si deseamos ser agentes del cambio educativo necesitamos atravesar una transformación corporal de nuestro rol en la estructura social de la enseñanza institucionalizada.

Estamos tejiendo una red de saberes y formas de trabajo entre todos los que vivimos la universidad abierta: los académicos-aprendices, los estudiantes y las comunidades. Si queremos construir y crecer, las posibilidades están abiertas. El mundo de la UACM y esto que somos nos ha hecho caminar de otra forma, visualizándonos entre nosotros y también al mundo comunitario que nos rodea. Aspiramos a que ésta no sólo sea una universidad para la comunidad, sino una universidad de la comunidad. A medida que todos los invisibles tengan nombre, rostro e historia —el profesor del cubículo de al lado con el que nunca intercambiamos, el estudiante anónimo del salón, el barrio desconocido que atravesamos cada día para entrar al plantel—, entonces estaremos dotando de carácter científico y humanista a las universidades. Pensamos

que en ese quehacer crecemos y nos liberamos, disfrutamos de nuestro trabajo y construimos un camino para darle vida a nuestro lema: “Nada humano me es ajeno”.

Estamos seguros de que hay otros muchos como nosotros, tratando de construir universidades con sentido, que recuperen las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los que las habitamos; universidades vivas, que debatan, emocionen, resuelvan, propongan. Tenemos mucho trabajo por delante. Hay que desempolvar esos espacios anquilosados en que se han ido convirtiendo nuestras universidades para abrir puertas y ventanas y llenarlas de vida y de saberes.

REFERENCIAS

ARDOINO, J. De “l’accompagnement”, en tant que paradigme. Pratiques de formation-analyses. *Formation Permanente*, Paris: Université de Paris VIII, n. 40, p. 5-19, 2000. Disponible en: <<http://goo.gl/UGD2W>>. Acceso en: 2 dic. 2012.

BIRDWHISTELL, R. *Kinesics and context: essays on body motion communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1970.

BOHM, D. *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós, 2006.

BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

BRUNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1999.

CARNEIRO, R. Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. In: CARNEIRO, R.; TOSCANO, J. C.; DÍAZ, T. (Coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI-Fundación Santillana, 2012. p. 15-28.

COLEGIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES, Y COORDINACIÓN DE CERTIFICACIÓN (Coord.). *Trabajo colegiado para la elaboración del Examen General de Conocimientos del Ciclo Básico 2005-2008*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, n.d.

DAMASIO, A.; IMMORDINO-YANG, M. H. We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, Harvard: International Mind, Brain and Education Society, v. I, n. 1, p. 3-10, 2007.

EGO – ESTATUTO GENERAL ORGÁNICO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO. *Boletín de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, año 5, n. 9, 2010. Disponible en: <<http://www.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=HQkTAox7ONs%3d&tabid=991>>. Acceso en: 3 enero 2013.

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1998.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeto y subjetividad: una aproximación sociocultural*. México: Thompson, 2002.

HAINAUT, L. D. *La interdisciplinariedad en la enseñanza general*. Informe final del Coloquio Internacional sobre la Interdisciplinariedad en la Enseñanza General de 1985. Paris: UNESCO, 1 a 5 de julio de 1985. [Edición mayo 1986]. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000708/070823sb.pdf>>. Acceso en: 14 enero 2016.

- JACKSON, P.; BOOSTROM, R.; HANSE, D. *La vida moral en las escuelas*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- LEAVE, J. La práctica del aprendizaje. In: CHAKLIN, S.; LEAVE, J. *Estudiar las prácticas*. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu, 2001. p. 15-4.
- LOMNITZ, L. *Cómo sobreviven los marginados*. Ciudad de México: Siglo XXI, 2003.
- MATURANA, H. *La realidad: ¿objetiva o construida? II*. Fundamentos biológicos del conocimiento. Guadalajara: Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente (ITESO); Ciudad de México: Universidad Iberoamericana; Barcelona: Anthropolos, 1997.
- MENDES FONSECA, D. Relación de poder en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, Ciudad de México: ANUIES, n. 71, v. 18, sept. 1989.
- MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- PETIT, M. *El arte de la lectura en tiempo de crisis*. Ciudad de México: Océano, 2009.
- ROGOFF, B. Conferencia “Las Comunidades de Aprendizaje y su Sentido Educativo”. In: SIMPOSIUM DE EDUCACIÓN, 19., 2012. *Anales...* Guadalajara. Guadalajara: ITESO, 29 feb. 2012. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=nZTIHPxaVCc>>. Acceso en: 14 enero 2016.
- SÁNCHEZ, J. M.; RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, F. *Proyecto Andamios Curriculares: hacia una nueva cultura de la formación universitaria*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.
- SANTOS GUERRA, M. Á. *La escuela que aprende*. Madrid: Morata, 2000.
- SMIRNOV, S. N. La aproximación interdisciplinaria en la ciencia de hoy: fundamentos ontológicos y epistemológicos. Formas y funciones. In: BOTTOMORE, T. (Coord.). *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. Madrid: Tecnos/UNESCO, 1983, p. 53-70.
- TOMMASINO, H.; CANO, A.; CASTRO, D.; SANTOS, C.; STEVENAZZI, F. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral. *Hacia la reforma universitaria n. 10*, Montevideo: Universidad de la República, 2010. Disponible en: <http://www.extension.edu.uy/system/files_force/Hacia%20la%20reforma%20universitaria%3A%20la%20extensi%C3%B3n%20en%20la%20renovaci%C3%B3n%20de%20la%20ense%C3%B1anza.pdf>. Acceso en: 14 enero 2016.
- UACM – UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO. Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, Ciudad de México: Gobierno del Distrito Federal, 15 época, n. 2-BIS, enero 2005. Disponible en: <http://www.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=FahxQMqw_Yw%3d&tabid=991>. Acceso en: 27 enero 2013.
- URTEAGA, E. Emerge aula abierta. *Enseñanzas implícitas*, [S.l.; s.n.], enero 2012. Disponible en: <<http://ensenanzasimplicitas.blogspot.com.es/2012/01/emerge-aula-abierta.html>>. Acceso en: 12 enero 2016.
- WELLS, G. *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Madrid: Paidós, 2001.
- ZAVALLONI, G. *La pedagogía del caracol*. Por una escuela lenta y no violenta. Barcelona: Graó, 2011.

SOBRE LOS AUTORES

MARÍA LUISA CASTRO ESTRADA es maestra en urbanismo por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

E-mail: sedastia10@gmail.com

MARÍA JOSÉ RODRIGUEZ REJAS es doctora en estudios latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

E-mail: rodriguezrejas.mariajose@gmail.com

EMILIANO URTEAGA URÍAS es maestro en filosofía de la ciencia por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

E-mail: urtykraw@gmail.com

Recebido em setembro de 2013

Aprovado em agosto de 2015