

Castro, M.L., María José Rodríguez, M.J. & Urteaga, E. (2013). Abriendo las aulas: la vinculación entre docencia, investigación y cooperación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (3), 33-47.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186741>

## Abriendo las aulas: la vinculación entre docencia, investigación y cooperación comunitaria

María Luisa Castro Estrada, María José Rodríguez Rejas, Emiliano Urteaga Urías

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

### Resumen

Este trabajo es el resultado de la reflexión colegiada de un equipo de investigación sobre nuestra práctica y concepción docente, en el marco de un proyecto de educación superior en el que vinculamos el trabajo más allá del aula en el proceso formativo de estudiantes y profesores. El eje central de nuestro trabajo es la concepción y práctica del aula abierta como un vínculo entre formación, investigación y cooperación comunitaria que transforma los entornos barriales de la universidad en una ampliación del aula. En la primera parte, presentamos los retos iniciales del proyecto de intervención y nuestros re-aprendizajes como profesores y estudiantes de la UACM, narrando la integración de un equipo de investigación y sus retos formativos y metodológicos, lo que pocas veces se cuentan pero que son parte cualitativa esencial del proceso de investigación. A continuación, exponemos los tres retos-concepciones en el desarrollo del proyecto: nuestra forma de entender el aula como un espacio abierto a la comunidad (dentro y fuera de la universidad), la colegialidad y el carácter interdisciplinario de procesos de enseñanza-aprendizaje que aspiran a la horizontalidad, y la cooperación comunitaria como una 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, con una propuesta-invitación para repensar el sentido de la universidad en la actualidad, más aún en sociedades que tienen múltiples necesidades, e intercambiar experiencias.

### Palabras clave

Aula abierta; colegialidad; cooperación comunitaria; universidad pública.

---

### Contacto:

María José Rodríguez Rejas, [rodriguezrejas.mariajose@gmail.com](mailto:rodriguezrejas.mariajose@gmail.com), Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Campus de San Lorenzo Tezonco, Calle Prolongación San Isidro No. 151, Col. San Lorenzo Tezonco, Del. Iztapalapa, México, D.F., C.P. 09790. Tel: (55)58 50 19 01 Extensión: 14424.

## Opening the classroom: the connection between teaching, research and community cooperation

### Abstract

This paper is the result of collegiate reflection of a research team on our practice and teaching design in the context of a higher education project, in which we link the work beyond the classroom in the learning process of students and teachers. The central axis of our work is the concept and practice of open classroom as a link between education, research and community cooperation that transforms university neighborhood environments in an extension of the classroom. In the first part, we present the initial challenges of the intervention project and our re-learning as teachers and students of the UACM, telling the integration of a research and training and methodological challenges, which rarely include but are essential qualitative part of the research process. Then we present the three central conception of our practice: open classroom as a flexible space open to community (inside and outside university), 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 interdisciplinary character of teaching and learning processes, both requirements for building horizontal relationships; and an strategy that creates an inner link between professional development, research practice and community cooperation. Finally, we propose to rethink the meaning of public university, especially in societies with multiple gaps, through researching and transforming urban spaces that surround its walls.

### Key words

Open classroom; teacher collegiality; community cooperation; public university.

### Nota Introductoria

“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”)

Este texto es una reflexión sobre el proceso de investigación y de constitución de un equipo de trabajo; es el resultado de una investigación cualitativa sobre nuestra práctica docente y nuestras categorías de análisis. Habitualmente, esta parte de las investigaciones queda oculta por los presupuestos conceptuales de lo que es un equipo de investigación y cómo opera. Cuando se habla del proyecto, éste es presentado como un hecho externo a los investigadores y “objetivo” en sí mismo. Consideramos que una reflexión sobre un proceso

de investigación-acción tiene que hacer explícito no sólo a “los otros” a los que estudiamos, sino a “nosotros mismos” que somos los que realizamos el estudio. Exponer a los investigadores y sus decisiones, es una variable central para abordar cuestiones metodológicas de la operativización de la investigación-acción, así como para entender las elecciones conceptuales y teóricas de los investigadores. La visibilización de esta parte invisibilizada de los procesos de investigación, abre al debate la apropiación de las categorías de análisis con las que trabajamos (el aula abierta, la colegialidad, la cooperación comunitaria, la profesionalización formativa) más allá de los tradicionales recuentos de antecedentes teóricos, y evidencia no sólo las decisiones metodológicas que tomamos sino la postura epistemológica que vamos construyendo colectivamente en torno a la investigación y en consonancia con la concepción de universidad que es la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Además, deseamos hacer también explícita la relación compleja y creativa entre la comunidad (barrios) como un espacio formativo fuera de la universidad y nuestra propia conformación como comunidad universitaria que se expresa en la dinámica del grupo de trabajo, en nuestra forma de vivir la universidad y de concebir la enseñanza-aprendizaje. El investigador, al final de cada fase de la investigación, se transforma, así como su perspectiva del problema (“sujeto de estudio”).

Decidimos que la forma de exposición debía enfatizar la dialogicidad con los lectores, académicos, estudiantes o habitantes de la ciudad en general. Y nos atrevimos a hacerlo desde una narración fluida y directa, construida en primera persona del plural, desde lo que “somos” y lo que “hacemos” como docentes-investigadores. De esta manera, facilitamos que el lector discuta directamente con nuestras construcciones conceptuales (o con nuestras decisiones metodológicas) y no necesariamente con los autores o fuentes de autoridad a las que hacemos referencia. Es decir, decidimos exponernos y compartir, asumiendo el riesgo, pero también la posibilidad, de tender puentes de comunicación con otros que también construyen propuestas educativas concretas porque, bien sabemos, hay pocas experiencias al respecto en el medio universitario y pocos espacios para intercambiarlas.

## El inicio de un proyecto

Este proyecto formación educativa en la que sacamos el aula a la comunidad cercana a nuestra universidad, 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). El grupo permanente de trabajo está integrado por María Luisa Castro Estrada, Emiliano Urteaga Urías, María José Rodríguez Rejas, Ana Rosen, Julieta Santos García, Elideth Reynoso Arriaga, Soren Arellano Salgado y Carolina López Domínguez. En la primera fase colaboraron prestando su servicio social Alejandra Cabrera Toledo, Karla Juárez Sánchez. 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. 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 otro factor que nos llevó a pensarnos 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 (Ley de la UACM:2005) y en su Estatuto General Orgánico (EGO:2010) que la universidad tiene, entre otras responsabilidades, la cooperación comunitaria. Tanto la creación de las diversas instancias académicas como los programas de formación deben contribuir a la cooperación. De hecho, el Art. 106 del EGO reconoce la prestación de servicios a la sociedad como uno de los deberes de los profesores.

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 donde 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 estos cambios?
- ¿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 interdisciplina es parte del horizonte de nuestro proceso de aprendizaje y no tanto un logro realizado. En nuestra práctica, estaríamos más cerca de la multidisciplina e intentando avanzar en el ejercicio de la interdisciplina

Nuestro proyecto comenzó a partir de la reflexión sobre nuestra práctica de docencia e investigación tras varios años de trabajo en la UACM. Todos nosotros llegamos a esta universidad porque representa un proyecto alternativo en el campo de la educación superior. La idea, desde sus inicios, fue modificar las relaciones de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y profesores, en la 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 comenzara 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 que también era imprescindible hacer un diagnóstico de nosotros como profesores, para entendernos como parte de esta 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 este 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 esta 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 este 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 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, estas experiencias en las que se relacionaba el aprendizaje con las comunidades, quedaban aisladas y 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 Acapatzingo, una comunidad que nos ha abierto sus puertas y con la que tenemos una relación de reciprocidad e intercambio (Lomnitz, 2003). Este lugar nos aporta posibilidades a ambos, 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 intervención 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 pasean 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 (i)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. Esta enajenación se vive por los participantes como malestar, y es por ello que es relevante para el análisis educativo la dimensión socio-afectiva que se expresa en el aburrimiento, la in-disciplina, la ansiedad, la apatía y el estrés (González, 2002; Jackson et al., 2003; Damasio e Immordino-Yang, 2007)

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 en sus cuatro paredes. Con este 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 es 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 en que nuestro actuar como docentes/alumnos sostiene la simulación del aprendizaje escolar. Esto 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 (Ardoino, 2000; Bruner, 1999; Freire, 1998; Petit, 2009; Sánchez y Rodríguez Sánchez, 2011; Santos Guerra, 2001; Wells, 2001; Zavalloni, 2011). Una educación dialógica que, como recuerda Carneiro (2012:17), “se 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 que, en la mayoría de los 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 este 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 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, en la 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 Universidad Autónoma de la Ciudad de México, y que son el eje de interés de este 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 este encuentro espontáneo, heurístico y sólo con posterioridad planeado, un grupo de profesores y estudiantes decidimos constituirnos como grupo de trabajo comunitario. Pretendíamos, a través de la interdisciplinariedad retomar el diálogo desde la universidad hacia los barrios más cercanos y desde éstos nuevamente a la universidad, a partir de 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, el cual 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. A partir de 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 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 extra, 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 y 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-- 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 y cooperación comunitaria en el proceso 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 este contexto y esta 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:

- a) ¿Cómo conseguir que los estudiantes tuvieran una formación práctica vinculada a sus planes de estudio?
- b) ¿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?
- c) ¿Cómo crear lazos comunitarios para integrarnos a las comunidades (comunidad abierta) y trascender la idea de comunidad universitaria (comunidad cerrada)?
- d) ¿Cómo resolver el tema de las “prácticas de campo”, necesarias según varios planes de estudio, cuando no se dispone de recursos financieros?

La *cooperación 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 cooperación comunitaria a partir del aula abierta y del 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. Esta 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, desde la Institución Libre de Enseñanza encabezada por Bartolomé Cossío y Francisco Giner de los Ríos, entre otros, las experiencias de la Escuelas 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.

Nos dimos cuenta, en un sentido concreto y práctico, que podríamos describir a través de nuestras historias de vida, que los sujetos de aprendizaje, profesores y estudiantes, nos transformamos durante ese proceso y 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 al 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, etcétera.

Es decir, la cooperación comunitaria nos permite construir una *comunidad de aprendizaje*, cimentada en la reciprocidad, el respeto a sus saberes y en la apertura a escuchar las necesidades nombradas desde sus propios balances.

Los propósitos asociados a la cooperación comunitaria buscan que el estudiante se desempeñe a futuro como un profesional responsable y conocedor de su campo de estudio. Esta 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 donde 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 intervención 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 este 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, etcétera), que constituyen una fuente de conocimiento y problematización clave para ejercer su trabajo.

Nuestra postura metodológica consiste en contribuir a crear una relación de entendimiento y asumir como material de trabajo las necesidades que la misma comunidad define, más allá 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 intervención, en el caso de que la propia comunidad lo solicita. Los diversos conocimientos y saberes 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.

El equipo está integrado por un núcleo permanente de estudiantes y profesores y un grupo 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 sistematiza 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, a través 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. Además, abrimos espacios de trabajo con los adultos en un proyecto sobre saberes y oficios a raíz de las inquietudes que planteó la propia comunidad. En nuestro proyecto más reciente, iniciamos el diagnóstico sobre la representación que se tiene de los niños en la comunidad y el acompañamiento que ofrecen los adultos (la comunidad como espacio formativo).

Hasta ahora, el equipo ha contado permanentemente con estudiantes de Análisis cualitativo, que tienen que ponerse en contacto con este método y sus retos. Otros estudiantes proceden de materias afines en la Licenciatura en Ciencias Sociales (Antropología social y Sociología), en Comunicación y Cultura, y otros prestan su Servicio Social, un requisito necesario para la titulación. El salón es el espacio para discutir los diversos textos y enfoques, para diseñar el problema y compartirlo, así como las estrategias para recolectar datos. 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, etcétera.

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 que el afecto por los niños y de éstos hacia él iba creciendo. Esta experiencia, nos permitió reflexionar metodológicamente sobre la tradicional dicotomía objetividad/subjetividad en la investigación científica.

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 profesionalizador.

## **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 esta mirada de la ciudad y nuestras posibilidades de vivir la universidad desde el aula abierta.

Esta ciudad cuenta con cerca de 25 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, porqué 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 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 este sentido, el aula abierta nos conduciría a construir una universidad vital. En la UACM, este 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 este viaje

Como balance de este camino, podríamos decir que nosotros, no tenemos retorno, dejamos de ser esos que éramos después de encontramos en esta búsqueda de creación y aprendizaje. Este barco de la UACM partió hace once años, hemos caminado 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 (2012): “Cada vez más se habla de lo contrario, de lo que 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” (2012).

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. Nos hemos convertido en protagonistas de nuestra formación y participamos, tanto profesores como estudiantes, en Congresos, con la producción de artículos, tesis de titulación, artículos y también, con los compromisos de trabajo (diseños, informes, proyectos) que nos solicita la comunidad.

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

este 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.

## Bibliografía

- Ardoino, J. (2000). *De l'accompagnement en tant que paradigme. Pratiques de formation-analyses*, 40, Formation permanent, Paris: Université de Paris VIII. Recuperado de <http://goo.gl/UGD2W>
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and context. Essays on body motion Communications*, Filadelfia: University of Pennsylvania.
- Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, y Coordinación de Certificación (Coords.) (n.d.). *Trabajo colegiado para la elaboración del Examen General de Conocimientos del Ciclo Básico 2005- 2008*, México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*, Argentina: Siglo XXI
- Bruner, J. (1999). *Educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor
- Carneiro, Roberto (2012). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (coords.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid: OEI-Fundación Santillana
- Damasio, A. y Immordino-Yang, M. H. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. En *Mind, Brian and Education*, 1(1), 3-10.
- Estatuto General Orgánico (2010). En *Boletín de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, 5(9), México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Recuperado de <http://www.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=HQkTAox7ONs%3d&tabid=991>
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación sociocultural*, México: Thompson
- Jackson, P., Boostrom, R. y Hanse, D. (2003) *La vida moral en las escuelas*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Leave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaklin, Seth y Leave, Jean. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15-45), Amorrortu, Buenos Aires.
- Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2005). En *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 15(2Bis), México: Gobierno del Distrito Federal. Recuperado de [http://www.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=FahxMQW\\_Yw%3d&tabid=991](http://www.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=FahxMQW_Yw%3d&tabid=991)
- Lomnitz, Larissa (2003). *Cómo sobreviven los marginados*, México: Siglo XXI

- Mendes Fonseca, Dirce (1989). Relación de poder en la universidad. En *Revista de la Educación Superior en línea*, 71, México: ANUIES.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempo de crisis*, México: Océano
- Sánchez, J.M. y Rodríguez Sánchez, F. (2011). *Proyecto Andamios Curriculares: hacia una nueva cultura de la formación universitaria*, México: UNAM
- Santos Guerra, M. (2000). *La escuela que aprende*, Madrid: Morata
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Madrid: Paidós
- Urteaga, Emiliano (2012). Emerge aula abierta. En *Enseñanzas implícitas*. Recuperado de <http://ensenanzasimplicitas.blogspot.com.es/2012/01/emerge-aula-abierta.html>
- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*, Barcelona: Graó



## Autores

María Luisa Castro Estrada

Licenciatura en Sociología por Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Maestría en Educación Holista por la Fundación Internacional en Educación Holista, Guadalajara. Maestría en Urbanismo por la Facultad de Arquitectura, UNAM. Diplomado en psicoanálisis Jungiano en Instituto Mexicano de Psicoterapia Psicoanalítica para el Adolescente (IMPPA), Diplomado en Tanatología en el Instituto Mexicano del Seguro Social IMSS. Profesora Investigadora de Tiempo completo en la UACM. Miembro del Cuerpo Académico Colegiado para el diseño curricular del Área de Cultura Científico Humanística de la UACM. Líneas de Investigación: Identidad, comunicación y urbanismo; Espacios comunitarios y desarrollo social; Urbanización e impactos socioculturales en zonas periféricas del DF; Integración de saberes tradicionales y urbanos en el DF. Algunas publicaciones: “El ciclo básico: actores, prácticas y propuestas: Replanteamiento curricular del área cultura científico humanística” con Aguilar D. Gabriela y Laviada C. Ricardo (2012), en Díaz Vázquez, María del Carmen (Coordinadora), *El Ciclo Básico y el proyecto educativo en la UACM. Un estudio interdisciplinario*. México, UACM, 2012

Emiliano Urteaga Urías

Licenciado en Psicología y Maestro en Filosofía e Historia de la Ciencia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor investigador en el Área de Cultura Científico-Humanística de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Miembro del Cuerpo Académico Colegiado para el diseño curricular del Área de Cultura Científico Humanística de la UACM. Realiza investigación e intervención educativa en temas como práctica docente, formación universitaria multidisciplinaria y apropiación educativa de nuevas tecnologías. Algunas publicaciones: “Mirando el futuro para comprender el pasado: El Viaje de Ulises en el país de lo escolar” (2011), en J.M. Sánchez y F. Rodríguez, Proyecto Andamios Curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria. México, UNAM; “La universidad sin traza o la paradoja de la autonomía. Twitter como estrategia barroca” (2012), en *Bazar de locos*, [https://www.academia.edu/4833195/La\\_universidad\\_sin\\_traza\\_o\\_la\\_paradoja\\_de\\_la\\_autonomia\\_Twitter\\_como\\_estrategia\\_barroca](https://www.academia.edu/4833195/La_universidad_sin_traza_o_la_paradoja_de_la_autonomia_Twitter_como_estrategia_barroca)

María José Rodríguez Rejas

Licenciatura en Sociología y Maestría en Estudios Superiores Iberoamericanos por la Universidad Complutense de Madrid. Doctorado en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora investigadora de la Licenciatura en Ciencias Sociales (Antropología social y Sociología) de la Universidad Autónoma de México. Miembro del Cuerpo Académico Colegiado para el diseño curricular de dicha licenciatura. Líneas de investigación: investigación educativa y estudios latinoamericanos (análisis político, movimientos sociales y geopolítica). Algunas publicaciones: Coordinadora del libro, con Octavio Campuzano y Verónica Puente (2006), *I Foro sobre educación en la UACM*. México, UNAM; “Los costos de la contrarreforma educativa en México (Certificación y empresarialización del conocimiento)” (2008), en *Revista Opciones Pedagógicas*, N° 39, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia