

SENTÍ QUE NO ERA UN ROBOT”. COMUNICACIÓN, PARTICIPACIÓN Y AUTENTICIDAD EN EL AULA ABIERTA, UN PROYECTO DE INNOVACIÓN INCLUSIVA DE LA UACM

ALEJANDRA ASTUDILLO RAMOS/ EMILIANO URTEAGA URIAS/ SINÁ RIVERA MARTÍNEZ
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

RESUMEN: Se presentan los avances de un proyecto de innovación educativa desarrollado en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Desde la innovación transformadora e inclusiva, se plantea la importancia de la singularidad de los procesos y los participantes. Se muestra la expresividad de la voz de los estudiantes en las decisiones referidas al asumir su propio aprendizaje. Haciendo énfasis en que las modificaciones radicales del aula pasan por la emocionalidad y los

cambios de las relaciones, así como en la apertura de las aulas al caminar: la andanza que permite colocarnos en otros territorios del enseñar-aprender.

PALABRAS CLAVE: Aula, Innovación, autenticidad y participación.

Introducción

Dada la enorme cantidad de retórica -institucional y de mercado- relacionada con la innovación, resulta necesario aclarar desde qué lugar hablamos. Queremos llamar la atención sobre dos dimensiones y un problema, que, sin agotar la discusión, pensamos se encuentran en el centro de la discusión de la innovación educativa.

La primera es el reconocimiento, nada nuevo, de que la innovación educativa es un asunto de cambio social y cultural. En un texto publicado hace dos décadas, Inés Aguerro (1992; 382) señalaba: “entendemos la innovación como todo intento de ruptura del equilibrio (dado por el funcionamiento ‘rutinario’) del sistema educativo, que puede ser un ajuste cuando no se altera la estructura básica, y una transformación cuando sí lo hace”. Constatamos que después de seis décadas de innovación, poco se ha logrado modificar ese “funcionamiento rutinario”. Los “ajustes”, que se presentan incansablemente como novedades de mostrador, parecen solo “realizar mejoras sobre un producto o servicio existente” (de DeGraff y Queen, 2007), dejando intacto el sistema.

La segunda dimensión se refiere a la relación entre innovación e inclusión. La reforma educativa ha venido poniendo un acento desmedido en la calidad, la evaluación y la competencia. En ese discurso, donde la innovación se asocia a la medición de resultados y el uso de tecnologías, la inclusión parece no tener cabida. Sin embargo, no podemos hablar de calidad en todos los ámbitos educativos que no contemple ampliar hacia las poblaciones marginadas, vulnerables, “rezagadas” y/o culturalmente diferentes los derechos educativos, entre los que figura participar en prácticas de construcción creativa de conocimiento y aprendizaje.

El cruce de estas dos dimensiones ineludibles de la innovación, pasa por problematizar el carácter situado -histórica, cultural y socialmente- de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como nos recuerda Rosa María Torres (2013), esta cualidad singular del acto educativo hace que las experiencias innovadoras no puedan convertirse en modelos a trasplantar en otros contextos. La especificidad de contexto lejos de ser algo negativo, es justamente una característica propia de las experiencias innovadoras, pues difícilmente se puede pensar en realizaciones genuinamente creativas, que no partan de una apertura y flexibilidad a los aportes singulares de agentes individuales y colectivos a su interior.

Este trabajo se enmarca en el esfuerzo por hacer tangible el valor de la singularidad en los procesos de innovación educativa.

La Autenticidad de la voz

En cuanto al curso me encantó, fue un curso sin parámetros, me sentí libre, me sentí emocionada y también apasionada por la andanza en la que me dispuse a inmiscuirme. El curso me agradó porque no fue cuadrado, tanto que hasta llegué a presentar sentimientos con los que me identifiqué.

Este texto fue escrito por una estudiante para su autoevaluación. Si escuchamos la voz que habla podremos encontrar elementos de expresión nada comunes en los espacios escolares. De manera envolvente los verbos en primera persona: *me encantó, me sentí, me dispuse, me agradó, me identifiqué*. La vitalidad con la que se enuncia, la satisfacción con la que se autoafirma, la vinculación emocional positiva que trasmite resulta excepcional para unos contextos escolares en los que estamos acostumbrados a oír todo lo contrario: aburrimiento, desmotivación, desconexión.

Esta voz, que seguimos a través de sus textos y de una entrevista, tuvo un efecto disruptivo, hizo cambiar completamente la forma de entender lo que queríamos transmitir al reportar los avances de nuestro proyecto. Nos enfrentó a cuestiones que habíamos obviado y que ahora nos parecen esenciales ¿qué es lo que se está aprendiendo aquí? y ¿cómo se está aprendiendo? ¿hay otras formas de aprender y compartir lo que se aprende? ¿deben fijarse los roles de quién debe aprender y quién debe enseñar? ¿es necesaria la aula-física para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Esta voz nos mueve de “plantear alternativas” a “escuchar alternativas” sobre cómo se viven los procesos formativos cuando se modifican las dinámicas establecidas dentro del aula: ¿qué hace la diferencia de un curso a otro? ¿qué pasa ante la posibilidad de transformar estas dinámicas? ¿qué sucede cuando el profesor decide escuchar la voz de sus estudiantes y dejarlos participar en sus propios procesos de aprendizaje? ¿Cómo y cuándo el alumno decide tomar su propio camino? o ¿cómo un estudiante decide construir su propio aprendizaje? ¿qué implicaciones educativas tiene la exploración de sentimientos, vínculos, inquietudes aparentemente no relacionados con la clase? para al

final de curso preguntarse ¿qué metas alcanzamos juntos? y si ¿el camino nos hizo felices?

El aula abierta

Hemos identificado desde la experiencia, pero también en el diálogo con distintas miradas teóricas de lo educativo, que la (j)aula es un límite institucionalizado que sujeta las interacciones de los participantes a un formato casi único, en rituales que se centran en seguir una coreografía compleja y tácita. Parecemos más propensos a actuar en ese escenario siguiendo sus reglas, guiones y papeles implícitos, que a generar una praxis que permita modificar los límites que su estructura antepone a lo que es posible realizar en ese lugar (Bruner, 1999; Leave, 2001)

Pensamos que ello puede lograrse con un aula íntima, abriendo su espacio al diálogo, la escucha y la continuada co-construcción de confianza: un reconocer continuo de las maneras en que nuestro actuar como docentes/alumnos sostiene la simulación del aprendizaje escolar. En su sentido epistemológico-pedagógico, se trata de hacer converger diferentes enfoques en una práctica cotidiana de dialogicidad y proximidad (Carneiro, 2012)

Comenzamos a construir el Laboratorio de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Multidisciplinaria (La TICFM) en el 2011 en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), con el propósito de abrir un espacio de investigación, reflexión e intervención sobre las tecnologías digitales y los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación universitaria. Durante esta primera fase del proyecto hemos desarrollado un modelo de innovación educativa que llamamos *Aula Abierta*.

Abrir las aulas a la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos vitales; a las realidades sociales de los participantes y su diversidad de significados, saberes e intereses; y donde los conocimientos y los instrumentos de la cultura y la ciencia no se reduzcan a versiones fosilizadas, pálidas y desmotivadas. Seis son los elementos constructivos del modelo de Aula Abierta:

1. Reflexión sobre el aprender-enseñar: abrir explícitamente el diálogo a cómo aprendemos y enseñamos y para qué, como una necesidad de reflexibilidad continua del colectivo.
2. Comunidad de práctica: abrir la participación a actores diversos en el proceso y diversificar su responsabilidad hacia la consecución de metas colectivas.
3. Multimodalidad: abrir a otras formas de experiencia y representación del mundo; descentrar el logocentrismo y desterritorializar las actividades del salón de clase.
4. Uso de herramientas TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y TAP (tecnologías de apropiación y participación): abrir las aulas universitarias a la mediación de las actividades a través de herramientas digitales, y los ambientes virtuales de comunicación y participación.
5. Aprendizaje basado en proyectos: abrir la linealidad de los programas para enfatizar más el proceso que el producto.
6. Co-evaluación: abrir la evaluación a la identificación de singularidades de los participantes y del propio colectivo.

Desrobotizar

Sentí que no era un Robot, algunas veces suele pasar que hay algunas cosas en la vida en las eres como un robot, porque alguien te una orden y tú empiezas a caminar, y hay veces en las que te comprometas y entregas un material y solo lo haces siguiendo normas, siguiéndolas para cumplir con las reglas. Yo me sentí como un ave porque volé a donde más me llamaba la atención. Me sentí muy viva, me sentí libre. No sólo tenemos que ver las cosas cuadradas, que no tienen significado, hay que tener una conexión con lo otro.

Se asocia la idea de robot con agentes artificiales que cumplen determinadas funciones, sin capacidad de elección, iniciativa y espontaneidad. Están programados y no tiene una identidad propia, siguen una trayectoria, se les dota de forma (se les forma) y habilidades; este androide del imaginario colectivo no se autoconstruye, no se autodefine, lo definen.

Por qué, si la educación es (debería ser) una práctica emancipadora, los estudiantes podemos sentirnos en los espacios de formación académica como robots, sin libertad, sin

identidad, programados y siguiendo instrucciones. Cuando se comparte el primer día de clase el programa de estudios, con sus contenidos, lineamientos, bibliografía, etcétera, se reinicia la producción de las prácticas cotidianas del aula. Profesores emitiendo y estudiantes siendo receptores eternos. Muy lejos de aquella idea de: “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire: 1997, 47).

¿Qué ocurre cuando esta ruta se desvía, cuando estas señales del orden cotidiano no se presentan, y en cambio se propone abrir el aula? ¿Qué pasa con nuestras propias disposiciones a participar en este escenario cerrado y previsible? ¿Basta con convencernos conscientemente de que necesitamos otras formas de enseñar-aprender para despojarnos de una cultura que llevamos tatuada en la piel?

Hemos vuelto a mirar los textos del aula abierta en los que se habla y comunica sobre el propio aprendizaje, la propia andanza. Son varios motivos los que producen sensaciones de temor, incredulidad e incertidumbre: entre ellos la falta de un programa, la responsabilidad de construir el propio proyecto, la necesidad de colaborar, los nuevos ambientes digitales y analógicos. Miguel expone este punto desde una perspectiva compartida: “Al principio, mis compañeros y yo no teníamos claro sobre cómo realizar nuestro trabajo final”. Para Paola: “Al principio me fue complicando ya que no es como los demás cursos, que todo es rutinario”.

Como señala Innerarity (2011, 194): “Cuando hablamos de cambios profundos, de reformulación de problemas, de auténtica creatividad o de innovación radical, hemos de saber que estamos invitando a un tipo de vida que carece de las seguridades en las que cómodamente solemos instalarnos”. La incertidumbre genera sentimientos -pocas veces manifestados- encontrados callados y silenciados, porque se cree –a manera de una prohibición- que no se debe compartir lo que se siente. Romper esas barreras comunicativas se relaciona con expresar, utilizar la forma representativa de los sentimientos, a diferencia de los robots cuya autorepresentación se limita al seguimiento de trayectorias.

Cuando Juliana recuerda las exposiciones de su proyecto en clase habla desde ese reconocimiento del sentir: “Yo me iba atrapando mas con mi tema, y a la vez sentía que

me estaba explicando a mí misma”. Sentir es también apropiarse de un lugar, un punto de partida, un sitio distinto. La experiencia de estar en otro lugar la elabora Susi:

surgió en mí un gran interés, ya que desde ahí empieza el aprendizaje en donde podemos darnos cuenta hasta dónde queremos descubrir, observar, investigar, leer, comentar, para así mismo realizar nuestro propio criterio, es muy importante sentir el interés, porque puedes descubrir, experimentar (...) poco a poco fui agarrándole amor.

En ese lugar distinto se resignifican la contingencia, el error y la posibilidad de caminar por sí mismo. Paola manifiesta que equivocarse es posible en el proceso de aprender: “fue por mi cuenta propia, y eso fue divertido al equivocarse pero aprendes”. Ver en el error la oportunidad de modificar expectativas, de reorientarse y de seguir en búsqueda de los objetivos deseados es parte, como menciona Inneraty (2011) del aprendizaje que permite la realización de experiencias nuevas. Aquí empieza la autonomía del propio viaje.

Parece que no es posible dar pasos para sí mismo sin una conexión emocional con lo que se hace. Por ello se hace necesario para los estudiantes mostrar esos pasos como logros personales en los textos de autoevaluación. Mario exploró diversas actividades como, visitas a bibliotecas de otras universidades, diversos museos y expresó “Nos dimos la tarea de buscar nuevas formas para indagar sobre nuestro trabajo, y nos dio un mayor panorama”.

Liz cuenta que encontró un artículo en internet incompleto: “Hice lo posible por contactar a la autora principal y agradezco profundamente que contestó a mi correo y envió el texto completo. Pienso que es una satisfacción poder compartir con los demás tu trabajo, fue un gusto que la autora me contestara y aportará una parte de su texto para mi trabajo de indagación”.

Ciertamente “buscar nuevas formas de indagar” implica acciones específicas que amplían el territorio de lo conocido; logros que tienen forma concreta, y que la voz que habla del camino recorrido expresa como autoafirmación. Las satisfacciones sobrepasan las barreras numéricas de la calificación. La cuestión es reflexionar en ¿Si el caminos nos hizo felices, más que la meta?

Hacia un modelo para reconocer la autenticidad

La realización de una identidad, permitiría -ese es el reto- mostrar casos o ejemplos que sean útiles y valorables en otros contextos y para otras personas. Una co-construcción creativa que pueda estimular a otros (empezando por sus participantes) a desear aprender y crear. Algo que hace tiempo, los colectivos y redes de docentes habían puesto en la mesa: el acto educativo de un colectivo debe valorarse por el saber que produce y no tanto por el que reproduce; por la heterogeneidad que alcanza, y no tanto por la homogenización a la que se somete.

Siguiendo el modelo de autenticidad reflexiva de Ferrara (2008), cuatro son las dimensiones fundamentales de la autenticidad que pueden utilizarse como guía para la validez de procesos de autorrealización de una identidad individual. Coherencia, que incluye la continuidad entendida como narrabilidad de sus episodios constitutivos; Vitalidad, que implica la autorrepresentación de una identidad como espontánea, real y con un compromiso por su propia vida; Profundidad, es por un lado la capacidad de autorreflexión, y por el otro autonomía, es decir, ser responsable de las propias decisiones; y, Madurez, la capacidad de distinguir las propias representaciones y deseos de la realidad intersubjetiva, inmediata y en contextos más amplios.

Utilizamos esta orientación para escuchar la voz de Nelly, y remirar las comunicaciones de los participantes. Es importante señalar que estos textos del aula abierta, están relacionados a instrumentos cuyo propósito es justamente visibilizar y evaluar la singularidad. En ellos la idea es que el docente propone un curso, indica un territorio de aprendizajes con un mapa, con el cual el grupo (incluyendo al docente) ha salido a hacer una expedición, se ha dado a la aventura. Los caminos que recorre cada participante, aunque vamos en el mismo barco, son ligeramente diferentes (experiencias, sensibilidades, gustos,, habilidades y des-habilidades, condiciones de vida). Al finalizar la exploración contrastan los mapas, y, así, se enriquece el mapa inicial con los diferentes territorios (singularidades), de manera que esas diferencias y esos momentos inesperados que surgieron en la ruta, sean visibilizados (Ver figuras 1 y 2)

Si quieres estudiar, ¿por qué estar en un lugar? Reflexiones finales

La pregunta surge a partir de la reflexión de Nelly sobre la huelga que se vivió en UACM en 2012, y hace referencia a la demanda de algunos alumnos y profesores por “la inmediata devolución de las aulas”, argumentando que “querían estudiar”. Sin entrar a detalle en la situación política de la Universidad, ese “querer estudiar” llevó a Nelly a preguntarse por la importancia y la necesidad de un lugar específico para hacerlo, y a nosotros cuestionarnos también si ¿acaso sólo somos estudiantes o docentes dentro del aula y cómo esta se vuelve, de manera tácita, el principal lugar donde se genera el conocimiento?

La apertura a nuevos territorios formativos, implica asumir los espacios y las relaciones de otra manera, nos recuerda lo que George Steiner (2005) ha dicho con respecto a la importancia de los lugares informales (los cafés) y el caminar -la andanza, en términos de Nelly- en la producción del conocimiento y el arte.

Gianfranco Zavalloni (2011), ha incorporado la actividad pedestre (caminante) que resume en una frase de Alex Langer: “*lentius, profundis, suavis*” (“más lentos, más profundos, más suaves). En donde el “caminar lento” implica que el verdadero objetivo del viaje deja de ser llegar, para convertirse en caminar: no es la meta sino el recorrido, no es el dónde sino el cómo.

La transición que hemos vislumbrado a través de la expresividad de las voces de los participantes puede comprenderse como los avatares de una subjetividad que vivencia una “desnaturalización de los procesos sociales que se desarrollan en las instituciones educativas” (Chaiklin y Leave: 1996, 18). Desnaturalización que, al menos en forma de indicio prometedor, pasa por desarticular los implícitos de la práctica educativa -desarmar el robot.

Referencias

Aguerrondo, I. (1992), La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas, en *Perspectivas*, vol. XXII, no. 3, pp. 381-

Bruner, J. (1999). *Educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor

Carneiro, R. (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.

Chaiklin, S. y Lave, J. (Comps.), (1997) *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

DeGraff, J., Queen, S.E. (2007). *Leading Innovation*. New York: McGraw-Hill.

Ferrara, A. (2008) *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*. Barcelona, Gedisa.

Innerarity, D. (2001) *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Barcelona, Paidós.

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.

Steiner, G. (2005) *La idea de Europa*. México, FCE – Siruela.

Torres R. M. (2013) On innovation and change in education (text in progress). Recuperado de <http://otra-educacion.blogspot.com.es/2013/03/on-innovation-and-change-in-education.html>

Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Anexo 1

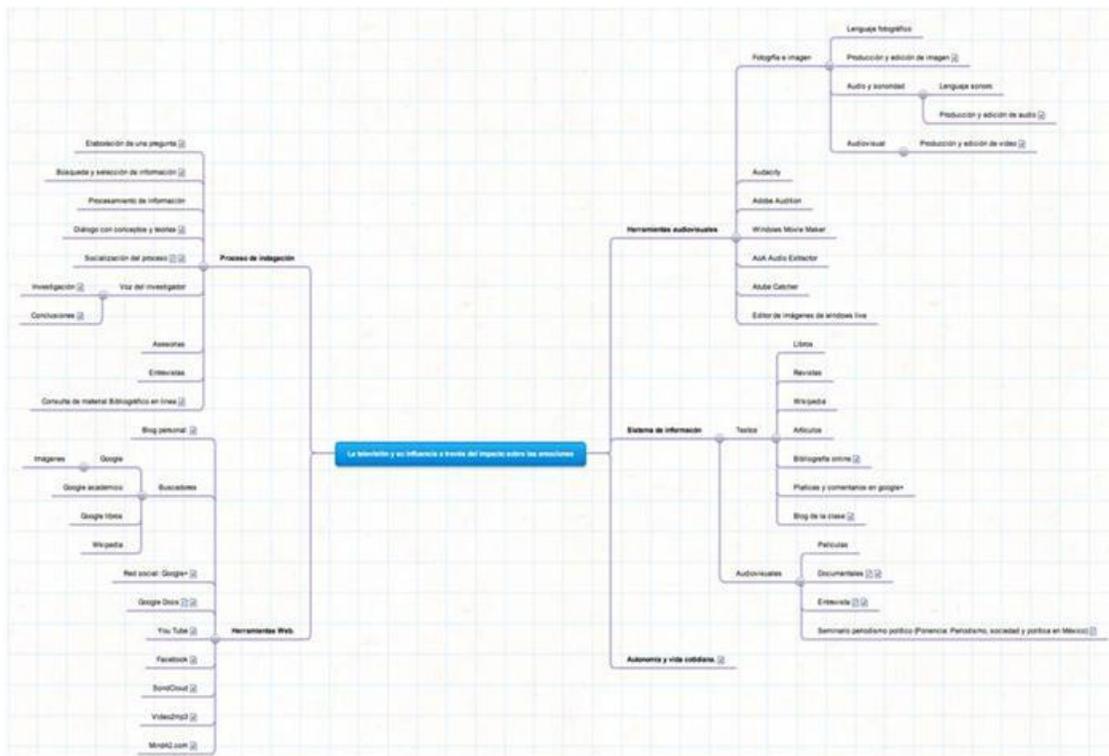


Figura 1: Arriba, Mapa del curso; abajo, Mapa de un estudiante. Los mapas mentales (utilizando la aplicación en línea Mind42) permiten visualizar los caminos explorado por los estudiantes, y su divergencia de la ruta establecida por el curso.