

Invisibilidad, caos y creatividad colectiva: reconstrucción de coherencias emergentes y relacionalidad en procesos de aula abierta

Invisibility, chaos and collective creativity: reconstruction of emergent coherences and relationality in open classroom processes

Emiliano Urteaga Urías

e-mail: emiliano.urteaga@uacm.edu.mx

Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México

Juan Arturo Padilla Carrasco

e-mail: arturo.padillahk@gmail.com

Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México

Emilia Negrete Philippe

e-mail: emilia.negrete@uacm.edu.mx

Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México

Alejandro Francisco Morales Romero

e-mail: afrancisco.moralesr@gmail.com

Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México

Julieta Santos García

e-mail: julieta.uacmtezonco@gmail.com

Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México

Corinne Jennifer Montes-Rodríguez

e-mail: montesc@unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de México. México

Resumen: A partir de una epistemología de la invisibilidad, esta investigación propone aperturar un conocimiento desde la cotidianeidad de lo educativo (Jackson, 1999), sin violentar la complejidad de la experiencia. El marco de la investigación es Aula Abierta (AA): una forma de hacer que propone abrir las aulas a la heterogeneidad de los sujetos, tendiendo a la desterritorialización del aula física y simbólica (Castro, Rodríguez y Urteaga, 2016; Encina y Ezeiza, 2016). El objetivo es mostrar cómo emerge la creatividad colectiva en acciones imprevisibles que tienden a construir convivencialidad (Calvo, 2010; Cabitza, Simone, y Cornetta, 2015), a través de la reconstrucción de unidades de sentido (González, 2006). Se investigó un curso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, con tres herramientas cualitativas: 1) grupos de recuerdo colectivo; 2) análisis de la expresión de la voz propia; y, 3) temporalidad de las relaciones. Encontramos que las aperturas de AA provocan discontinuidades en las formas de estar en la universidad, pero es la construcción colectiva del espacio relacional donde los sujetos deciden y realizan nuevas posibilidades de sentido. La expresividad de la voz propia muestra que la apertura del aula es una ocupación del espacio que tiende a la recuperación de la confianza, da suelta a la expresión de la diversidad y los saberes cotidianos a partir de lo cual se despliega la creatividad colectiva.

Palabras clave: Creatividad colectiva; desterritorialización; diversidad; educación superior; relacionalidad.

Abstract: Based on an epistemology of invisibility, this research looks for open up an everyday educational life grounded knowledge (Jackson, 1999), without violating the complexity of the experience. Research framework is a way to do that we call Open Classroom (OC): its aim is to let in the subject heterogeneity, moving towards a deterritorialized classroom, physically and symbolically (Castro, Rodríguez y Urteaga, 2016; Encina y Ezeiza, 2016). The objective is to show how collective creativity emerges in unpredictable actions that tend to build conviviality (Calvo, 2010; Cabitza, Simone, y Cornetta, 2015), through the reconstruction of meaning units (González, 2006). A course from Autonomous University of Mexico City was studied, using three qualitative tools: 1) collective remembering groups; 2) analysis of the own voice expression; and, 3) relationships temporality. We found that OC openings provoke discontinuities in ways of being at university, however the collective construction of relational space is where subjects choose and achieve unexpected meaning possibilities. The expressivity of subjects voices shows that opening classroom is an occupation of space which tends to reclaim confidence, set free diversity and everyday knowledge from where collective creativity comes out.

Keywords: Collective creativity; deterritorialization; diversity; higher education; relationality.

Recibido / Received: 21/03/2017

Acceptado / Accepted: 10/07/2017

1. Introducción¹

Después de un siglo de ascenso del monopolio estatal de la educación a través de la escuela como institución clave de la urbanización global, con cambios lentos en los discursos científicos acoplados al currículum escolar, asistimos en el inicio del siglo XXI a una educación sujeta a la obsolescencia del mercado y la velocidad en la producción de etiquetas para los aprendizajes. Una sociedad global en la que la escuela es moldeada por una inmensa industria de la clasificación, legitimada por reformas educativas, a través de tecnologías psicopedagógicas y digitales que saturan el campo de la educación con indicadores de comportamientos, actitudes,

¹ La realización de esta investigación fue posible gracias al apoyo de la Secretaria de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México, mediante el convenio específico de colaboración SECITI 060/2013, celebrado con la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

valores y formas de ser. Se evalúa y visibiliza cada detalle de un proceso formativo, bajo lo que Han (2013) llama el mandato de la transparencia:

Las acciones se tornan transparentes cuando se hacen *operacionales*, cuando se someten a los procesos de cálculo, dirección y control. [...] Las cosas se tornan transparentes cuando se despojan de su singularidad y se expresan completamente en su dimensión del precio. El dinero, que todo lo hace *comparable* con todo, suprime cualquier rasgo de lo inconmensurable, cualquier singularidad de las cosas. La sociedad de la transparencia es un *infierno de lo igual* (pp. 11-12, cursivas en el original).

Este mandato orienta el campo de la investigación e intervención de las prácticas de enseñanza aprendizaje. En el contexto de las reformas educativas, la literatura de competencias en educación superior llega al extremo de colapsar el aprendizaje con las normas de rendimiento, ya que pareciera no existir formación sin visualización de estándares. Lo visible opera en rúbricas, objetivos y perfiles que tienen un efecto de ordenamiento de la experiencia, produciendo comportamientos que antes no existían: «esos famosos aprendizajes escolares descontextualizados que sirven para lograr éxitos escolares» (Ferreiro, 1997, p. 157). La normalización de las evaluaciones hace aparecer la exclusión de los estudiantes como una lógica natural del aprendizaje (Popkewitz, 1998). El fracaso escolar y las dificultades de aprendizaje, «son efecto del régimen de visibilidades que produce la organización escolar de la producción de conocimientos» (Baquero, 2000, p. 6), régimen que se produce en las prácticas cotidianas de las aulas, sean estas «tradicionales» o «innovadoras». La utopía de la Sociedad del Conocimiento, se funda en la paradoja de producir un sujeto —el *lifelong learner*— visibilizando unos estándares —«las competencias para enfrentar los retos del mañana»— sin ninguna evidencia de qué conocimiento o habilidad podría ser útil en el futuro (Popkewitz, 2011).

A contracorriente del mandato de transparencia, la densa experiencia cotidiana de la educación se produce siempre en la invisibilidad. Lo invisible puede hacerse presente como un desfase, por ejemplo, cuando alguien siente y expresa que su experiencia no puede traducirse en el orden de representación: un examen, un trabajo escrito, etcétera. Las marcas o huellas de la enseñanza en la experiencia de docentes y estudiantes pertenecen a la relacionalidad fluida que ocurre en los espacios y tiempos cotidianos, y no puede ser captada en una representación estable (Jackson, 1999).

La relacionalidad es invisible porque el tiempo de la vida cotidiana es una duración o continuidad, que los instrumentos de representación sólo detectan en episodios, como los trazos iluminados por la intermitencia de la luz de un faro. Las formas cotidianas «se vuelven invisibles en el universo de la codificación y de la transparencia generalizadas» (De Certeau, 2000, p. 41). El mandato de clasificar los sujetos en clases de desviación (propias de las ciencias sociales) requiere de un tiempo reversible que permita hacer comparables individuos y colectivos. Sin embargo, por más que se cerque un modelo sobre los sujetos, los fenómenos educativos son siempre abiertos, y el cambio en el tiempo, individual y colectivo, es irreversible: «implica, de una u otra manera, que lo que se ha producido «hubiera

podido» no producirse y, por ello, remite a posibles que ningún saber puede reducir» (Prigogine y Stengers, 1991, p. 53).

La estructura del aula cerrada es como una malla, más rígida o más flexible, más abierta o más cerrada, pero, como han mostrado estudios etnográficos de las aulas (Dubberley, 1995; Lave, 1997), siempre hay resquicios, campos de resistencias y creatividad que no son reconocidos como educativos. No se trata únicamente de aquello que no es contemplado en los programas de estudio, sino de la ausencia de lenguajes para la complejidad de la experiencia. Reconocer la invisibilidad de su experiencia puede conducir a los participantes del aula a luchar por encontrar un lugar en el orden de lo representable, y a una gran desazón cuando la densidad de la experiencia vuelve a perderse por efecto de lo visible (Jackson, 1999).

2. Epistemología de la invisibilidad

Una epistemología de la invisibilidad renuncia a la relación unívoca entre signo y significante, acepta que el sujeto siempre excede las categorías y los portaobjetos. Más aún, el encuentro con el sujeto y su irreductibilidad vuelven impensable la transparencia. Con ello no se declina conocer. La fotografía realizada por fotógrafos invidentes puede ayudar a entender esto: la imagen que se nos entrega a los videntes es un juego de lo borroso, la fotografía de la imagen que un ciego quiere mostrarnos es una marca que refiere a esa imagen, expresa su existencia sin transparentarla. El fotógrafo ciego Evgen Bavčar lo llama *significantes invisibles*: «La imposibilidad de definir el significante, en tanto permanece invisible, permite la apertura infinita de lo Real inasible para nuestras metodologías [...] El significante invisible confirma la no posibilidad de la mirada total, de la plena visión que, a su vez, ya es la ceguera. Ver todo significa no ver más nada» (2011, pp. 28-29).

No se trata de transparentar lo que no se puede ver, sino de las posibilidades que abre lo invisible. La construcción de conocimiento con significantes invisibles procede, por una parte, a través de marcas, huellas o indicios que remiten a un mundo pleno y en movimiento que sólo puede reconstruirse, como lo plantea el historiador Carlo Ginzburg (2003). Por otra parte, esta forma de conocer modifica la relación entre los sujetos de la investigación. En la clausura del Otro, donde lo singular se iguala para ser conmensurable, continúa predominando la máxima positivista de establecer la factualidad de la expresión del sujeto. Por ello, se trate de investigaciones cuantitativas o cualitativas la instrumentación ocupa el lugar central desplazando la relacionalidad de los procesos de investigación (González, 2006).

Continuar con la búsqueda de pruebas para la expresión del sujeto establece una relación que no sólo clausura los mundos posibles de la experiencia, sino que promueve la desconfianza y el desarraigo epistémico. En este trabajo nos interesa la invisibilidad como una apertura a construir un conocimiento desde los sujetos, probando formas de no violentar la complejidad de la experiencia con categorías de lo visible. Esperamos aportar un estímulo a personas y colectivos dedicados a la educación, formal y no formal, para reconocer el valor de su propia práctica en la invisibilidad, frente a los ambientes hostiles del mandato de transparencia.

3. Aula Abierta

Esta investigación forma parte de un ciclo de sistematización e investigación de Aula Abierta (AA), que por cinco años se ha constituido como un espacio de diálogo, reflexión y acción sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. AA se ha desarrollado con estudiantes y profesores de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), en su sede de Casa Libertad. El nombre surge del juego de palabras j-aula: el territorio instituido para la ocurrencia de lo educativo bajo calendario, horarios y programas.

AA no es una metodología o didáctica, es una forma de hacer desde las prácticas educativas cotidianas, propone abrir las j-aulas a la heterogeneidad de los sujetos, donde los conocimientos de la cultura y la ciencia son puestos a dialogar con los saberes cotidianos de los participantes (Castro, Rodríguez y Urteaga, 2016). AA plantea una desterritorialización del aula (Paraskewa, 2016), desde la cual la innovación educativa es un proceso complejo de creatividad e hibridación cultural (Engeström y Sannino, 2010: 2), posible por un relajamiento de los mandatos de orden y transparencia. AA tiene los siguientes campos de apertura:

- *Dialogicidad*: abrir las aulas al tiempo lento del diálogo y la escucha (Zavalloni, 2011), permitiendo que los participantes expresen y se encuentren desde su propia voz. Dialogicidad que no se desarrolla necesariamente hacia un consenso o síntesis racional, sino como intercambio divergente que se construye de abajo hacia arriba (Sennett, 2012).
- *Aula comunitaria*: abrir las aulas a la construcción comunitaria, enseñanza y aprendizajes tendientes a la horizontalidad, soltura de los roles asignados y participación de sujetos no institucionalizados (Encina y Ezeiza, 2016), posibilitando un espacio común para la participación desde las diferencias y las identificaciones (Montañés, 2006).
- *Hibridación y multimodalidad de saberes*: abrir las aulas a otras formas de experiencia y representación, descentrar el logocentrismo, promover la apropiación y mezcla de herramientas tecnológicas y el diálogo de saberes científicos, humanísticos y cotidianos (Martín-Barbero, 2012).
- *Núcleos de investigación y creación*: abrir las aulas a la incertidumbre del conocimiento, sustituyendo los contenidos lineales y acabados por horizontes de cuestionamiento, que, si bien referidos a campos de saber, se abren a las posibilidades cambiantes de historias colectivas de aprendizaje (Sancho *et. al.*, 2012).

4. Investigar coherencias emergentes

En otra indagación elaboramos la noción de *andanza* (Urteaga, Astudillo y Rivera 2013), esta ayuda a imaginar la experiencia de formación lejos de la metáfora física-balística de las trayectorias. Andanza hace referencia a que los caminos formativos no están hechos, dependen de quienes los andan; se abren al azar y al encuentro con los diferentes. En la andanza se forman nuevas relaciones que surgen de las

necesidades e iniciativas de los sujetos, conectando la emocionalidad con el pensar y el hacer. Al configurar una historia singular, la andanza puede ser valorada en distintos contextos, pero no reproducirse (Ferrara, 2008).

Uno de los temas de mayor interés en la indagación de AA son ciertas iniciativas que surgieron de andanzas de los propios estudiantes en diferentes cursos: ideas, proyectos y realizaciones que nos han asombrado por su creatividad y motivación. Su aparición ha sido imprevisible, no contenida en la planeación de actividades. Es por esta emergencia que a estos ejemplos los hemos llamado *hijos del caos*. A diferencia de los proyectos que se promueven en la universidad, delimitados por objetivos, los hijos del caos son iniciativas de uno o varios estudiantes que se materializan en una *acción colectiva*, involucrando al grupo de clase y extendiendo su influencia hacia la comunidad universitaria. Tienden hacia al fortalecimiento de las relaciones sociales: colaboración, ayuda mutua, alegría, confianza y puesta en valor del trabajo compartido. La creatividad de esta acción colectiva construye *convivencialidad*, la cual se observa sobre todo en la mezcla fluida de conocimientos formales y cotidianos (Illich, 2012; Cabitza, Simone, y Cornetta, 2015). Una creatividad co-construida, que se experimenta en las relaciones y la construcción colectiva, sin dejar de ser receptiva a la singularidad individual (Glăveanu, 2014). Además, las iniciativas recolocan al docente en el lugar de acompañante, pues parece generarse temporalmente un desempoderamiento de su figura de autoridad (Encina y Ezeiza, 2016).

Estos hijos del caos serían las marcas de experiencia que refieren a un horizonte invisible de creatividad colectiva. Pueden pensarse como la emergencia de una coherencia imprevisible por la cual los acontecimientos de una historia obtienen nuevos sentidos (Prigogine y Stengers, 1991). Esta emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas es una característica de los procesos educativos informales que tienden hacia la recuperación de la capacidad de crear relaciones (Calvo, 2010; Calvo y Elizalde, 2010). Los hijos del caos no dan cuenta de un cambio innovador en el sentido tecnológico, sino de algo que ocurre más comúnmente de lo que pensamos en los procesos educativos cotidianos, pero cuya presencia y sus efectos son no-hermenéuticos, pertenecen a lo corporal, material y relacional (Gumbrecht, 2005).

El objetivo de este artículo es mostrar cómo emerge la creatividad colectiva en acciones imprevisibles que tienden a construir *convivencialidad*, para ello reconstruimos el ejemplo de una de estas coherencias emergentes en un curso universitario, para aproximarnos a ella desde su complejidad, es decir, desde los acontecimientos portadores de sentido para la historia colectiva que produce la participación de los sujetos en el tiempo, y no como resultado de un diseño de intervención. La reconstrucción tiene tres preguntas orientadoras: 1) ya que los campos de apertura de AA se proponen como una desterritorialización de la verticalidad y roles instituidos del aula ¿Cómo se relacionan los sujetos participantes con los campos de apertura de AA, y en qué sentido esta relación posibilita o no la creatividad colectiva?; 2) si las andanzas de los sujetos forman nuevas relaciones tejiendo las necesidades e iniciativas de los sujetos con el sentir, el pensar y el hacer ¿Cuáles son las cualidades creativas y co-constructivas de las andanzas, y de qué manera expresan el aprendizaje como construcción colectiva?; y 3) si la

creatividad emerge en una acción colectiva tendiente a construir la convivencialidad ¿Qué cualidades expresan las marcas de la experiencia de los sujetos sobre la relacionalidad invisible que acompaña la creatividad colectiva?

5. Método

5.1. Contexto

La reconstrucción tiene como eje el curso (2014-II) llamado *Sueños, certeza y rebeldía: exploraciones en el barroco americano*, para el cual se unificaron dos asignaturas del ciclo básico del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la UACM: Lenguaje y Pensamiento y Cultura Científico-Humanística, ambas del segundo semestre. El curso fue coordinado por el equipo codocente formado por dos profesores y un estudiante.

Se eligió este curso, en primer lugar, porque quienes participamos le guardamos un afecto especial, coincidiendo en que la vivencia nos dejó marcas personales. De esa manera podríamos producir en la reconstrucción un material rico en relacionalidad, a partir del cual el diálogo con los datos abriera posibilidades hacia lo no registrado. Y en segundo lugar, en este curso se realizó el Museo-Carnaval Barroco, que reconocemos como uno de los hijos del caos arriba mencionados. Fue una iniciativa de un estudiante que se volvió colectiva y ayudó a articular una heterogeneidad de proyectos estudiantiles, involucrando a todo el grupo. Los proyectos estudiantiles eran una parte importante de nuestra idea de AA, nos parecían una alternativa a la linealidad de los programas de estudio. Los proyectos se plantearon de la siguiente forma a los estudiantes en el documento de propuesta del curso:

Los participantes realizarán una indagación sobre una manifestación de hibridación cultural en el Nuevo Mundo, siglos XVII-XVIII.

Se elegirá alguno de los siguientes campos: Literatura, Música, Arquitectura, Objetos decorativos, Teatro, Lenguaje, Pintura, Comida, Ciencia, Fiestas y Tradiciones.

Los proyectos pueden ser realizados de manera individual o en equipo.

Los productos finales pueden ser de diferente expresión: textos, fotografías, imágenes, cápsulas de audio, hipermedia, audiovisuales...

Para ayudar a los proyectos se propuso la dinámica del «tuneo»: «un espacio para la socialización, revisión, diálogo y mejora cooperativa de proyectos» (Documento de propuesta del curso). En los tuneos se presentaron a lo largo del curso ideas y avances de proyectos en mesa redonda. El curso también incluyó talleres sobre uso de herramientas digitales y de redacción de textos académicos; además de docentes invitados para exponer temas relacionados al núcleo; y una salida al Centro Histórico de la Ciudad de México y al museo de artes decorativas Franz Mayer.

Para la evaluación del curso, al inicio se proporcionó a los estudiantes una guía de acciones mínimas (por ejemplo, participar en los tuneos de proyectos) y de indicadores de evaluación que abarcaban los propósitos generales de las dos asignaturas. Esta guía se utilizó para la autoevaluación de los estudiantes que sirvió de base en la asignación de calificaciones.

Muchos de los proyectos de indagación tomaron formas creativas y materiales para presentarse, como el equipo codocente había planeado, en un coloquio al final de curso. Sin embargo, en la parte final del semestre, Daniel, que llevaba un proyecto sobre corrales de comedia, propuso la idea del Museo-carnaval: un lugar para todos los proyectos en el que hubiera convivencia y diversión. Abierto, además, a la comunidad universitaria, así como amigos y familiares².

Aunque el eje de la reconstrucción fue el curso de 2014, a lo largo del proceso investigativo se hizo referencia a otros momentos, participantes y registros «externos» al curso, temporal y espacialmente, que se integraron como parte del recuerdo colectivo, pues fueron enunciados como significativas para la experiencia.

5.2. *Sujetos*

La mayoría de los estudiantes que asisten a la sede Casa Libertad de la UACM provienen del Oriente de la Ciudad de México y Zona Metropolitana (municipios del Estado de México como Nezahualcóyotl, Los Reyes la Paz y Valle de Chalco).

De los 53 estudiantes que participaron en el curso, 33 fueron del turno matutino y 20 del vespertino, en su mayoría de la carrera de Ciencia Política y Administración Urbana (41), además de Ingeniería en Sistemas Electrónicos y de Telecomunicaciones (6), Comunicación y Cultura (2), Promoción de la Salud (2), Arte y Patrimonio Cultural (1) y Filosofía e Historia de las Ideas (1). Con excepción de los estudiantes de las carreras de Ingeniería y Promoción de la Salud, para quienes estas asignaturas son optativas, los demás deben cursarlas obligatoriamente como parte de su Ciclo Básico de Humanidades y Ciencias Sociales.

En los grupos de reflexión que se realizaron para la investigación (ver abajo) participaron nueve de los estudiantes del curso de 2014, además del equipo codocente y tres egresados que son parte de AA.

5.3. *Cuerpo de datos*

Los registros básicos pertenecen a instrumentos que fueron parte del curso, están integrados en una base de datos *online* en *Google Drive*: documentos, hojas de cálculo, formularios y presentaciones de diapositivas. De estos registros los más relevantes para este estudio son dos grupos:

- *Diarios de aprendizaje*: Bitácora que escriben los estudiantes a lo largo del semestre donde se pide que reflexionen de manera libre sobre su experiencia en el curso, está abierto para la lectura y diálogo en línea.

² Se realizó un video que documenta el Museo Carnaval-Barroco, puede verse en línea en: <https://youtu.be/xC3Ve6ZNDIU>

Los diarios son una producción escrita muy diversa, elaborados en fechas diferentes, algunos tienen una o dos entradas y otros una para cada día de clases. Se trabajó con 40 diarios, con un promedio de seis entradas cada uno.

- *Carpetas de curso*: Las carpetas de Google Drive de cada estudiante integran las diferentes tareas, actividades, borradores, anteproyectos, fichas de lectura, diarios de aprendizaje, autoevaluación y otros archivos como fotografías y presentaciones de diapositivas. El estudiante no cubre una cuota obligatoria de tareas, la carpeta constituye un «portafolio de evidencias» para la evaluación pero se ajusta al proceso individual y de equipo.

5.4. *Herramientas cualitativas*

Grupos de recuerdo colectivo

Para dinamizar la conversación sobre las preguntas de la investigación se realizaron grupos de reflexión y recuerdo colectivo con los integrantes que formaron el equipo codocente del curso, algunos de los estudiantes que participaron en aquel entonces, el equipo de investigación y otros participantes de AA, con la finalidad de rescatar y reconocer distintas experiencias que no tienen un registro formal y que, sin embargo, dan cuenta de la andanza y las huellas que la forman.

Esta herramienta aprovecha las características socio-afectivas de la memoria (Middleton, Edwards y Bakhurst, 1992), para reconocer las marcas personales y colectivas de la experiencia educativa mediante el diálogo que nace del recuerdo compartido. Es una herramienta de reconstrucción que no intenta develar el pasado sino dialogarlo para abrir unidades de sentido (González, 2006). Los temas que surgieron en los grupos constituyeron un marco para dialogar los registros de investigación. Se llevaron a cabo tres grupos que fueron grabados en audio y transcritos selectivamente.

El primer grupo abrió con la pregunta «¿Cuáles son mis marcas del curso?». La dinamización planteó el problema de la invisibilidad del que se ha hablado en la introducción, proporcionando un ejemplo de la experiencia de uno de los investigadores. Al segundo grupo se le propuso la tarea de recuerdo a partir de la lectura de diarios de aprendizaje organizados en episodios narrativos. Para formar estos episodios, primero se estableció con el equipo codocente un guión de las actividades del curso en orden cronológico. Después se seleccionó de los diarios de aprendizaje la expresión de los estudiantes que hiciera referencia a cada actividad, formando episodios narrativos de manera que se pudiera leer lo que varios estudiantes escribieron sobre los mismos eventos. También se agrupó aquellos extractos que no se referían a ninguno de estos eventos, y se distinguió aquellos eventos no mencionados. El tercer grupo partió de la pregunta «¿Dónde viví la creatividad?». Para la dinamización se mostraron ejemplos de proyectos de los estudiantes realizados para el Museo-Carnaval Barroco.

Análisis de la expresión de la voz propia

Es posible seguir las huellas de las andanzas a través de la expresión de la voz propia, distinguible de otros contenidos por la expresividad que da a los textos diferentes elementos: la emocionalidad, la primera persona, la referencia a los interlocutores, aspectos no formales o no escolares, y el uso de la oralidad.

Para este análisis, se recolectaron los registros de los estudiantes en el curso que se encuentran en carpetas individuales de Google Drive. Se organizaron los registros por proyecto no por individuo, para no perder de vista las relaciones dentro de los equipos. Estos registros, así organizados, se pusieron en diálogo con los temas de los grupos de reflexión, con lo cual se reconstruyeron los elementos que caracterizan las expresiones de la voz en las andanzas.

Temporalidad de relaciones

Debemos aclarar que esta herramienta no estaba planeada en el inicio, se elaboró en el proceso mismo de reconstrucción, en el diálogo con los diarios de aprendizaje y los temas que surgieron en los grupos de recuerdo. Recordándonos aquella intuición de Vygotsky de que «el método es, simultáneamente, requisito previo y producto, la herramienta y el resultado del estudio» (2000, p. 105).

Se trata de una imagen de la temporalidad de las relaciones, donde la expresión de los estudiantes en los diarios de aprendizaje cambia en referencia a los otros, sus acciones y el significado de las relaciones. Adaptando las nociones de la forma de relación en procesos de participación comunitaria de Encina *et. al.* (2014), se identificaron y etiquetaron extractos de los diarios de aprendizaje con cuatro orientaciones de relación, tres de ellas unidireccionales, *Desde otros*, *Hacia otros*, *Hacia sí mismo*, y una bidireccional, *Con otros*.

También se identificaron los sujetos referidos por los estudiantes en cada tipo de relación: profesor(a), codocente, profesor invitado, equipo, compañero(s), yo, nosotros y familiares. El sujeto yo incluye los pronombres personales (yo, me, mi, conmigo) explícitos e implícitos. Estos extractos de diarios se organizaron por fecha en una base de datos. Además, se realizó una gráfica de frecuencia acumulada donde los registros de los participantes se distribuyeron en cuatro categorías (cada orientación), a cada registro se le asignó un valor «1» (evento ocurrido). Para poder observar la frecuencia de las orientaciones de relación en el tiempo se sumaron los eventos que ocurrieron en cada categoría. Al final, podemos visualizar la frecuencia acumulada de cada categoría durante el semestre.

5.5. La forma de la reconstrucción

La reconstrucción está elaborada a partir de unidades de sentido que entrelazan diferentes temas construidos con las dos primeras herramientas, ya que cada una por separado puede aportar un tema o incluso un indicio, que solo adquieren significado en el diálogo con otros temas e indicios. Como se ha dicho, el propósito de conocimiento no es visibilizar o dar pruebas, sino mostrar las posibilidades de lo educativo que se abren desde lo cotidiano. La presentación de la reconstrucción es un trabajo que produce una coherencia y un relato que nos ayuda, como dice Bavčar (2011), a ampliar el campo de lo invisible; son teorizaciones que buscan abrir

las preguntas de inicio, no cerrarlas. Los registros que se presentan se eligieron porque permiten transmitir aspectos de contenidos y tonos de las voces que han participado en la conversación³.

6. Desterritorialización del aula: aperturas y cierres

Querido diario: hoy te quiero compartir que me he sentido muy a gusto en la clase porque existe un ambiente muy especial lleno de participación por parte de mis compañeros y los profesores nos relacionamos de una forma muy agradable donde todos aportamos nuevas ideas que son escuchadas con respeto. (Diario de aprendizaje, en adelante DA)

En los diarios de aprendizaje la desterritorialización del aula se expresa como la ocupación de un espacio donde se recuperan las relaciones sociales y la propia estima. La universidad como lugar hostil, al que se ha llegado con una alta expectativa social a costa de la adaptación del sujeto, es un fondo contra el que resaltan las voces que hablan de la vivencia de estar en otro espacio. La desterritorialización reconfigura las formas de estar de los sujetos en la universidad, como lo expresó Arturo:

eso también lo aprendimos ahí, esa parte de *intentar no avanzar solos en los cursos...* porque eso es lo que se hace generalmente, tú entregas tus tareas, lees tus copias y si los otros pueden o no pueden es su bronca, que es la lógica de la competencia, no importa que todos sepan, importa que nada más tú lo sepas... (grupo 1, cursivas añadidas).

Las aperturas que propone AA a los participantes provocan que se nombre y reflexione (*dialogicidad*) sobre el aula como un territorio, su verticalidad y roles: «la manera institucional en la que se aprende influye mucho para que seamos demasiado individualistas, o bien para que nos cueste escuchar a los que nos rodean si no están cumpliendo el rol de «profesor»» (Autoevaluación, en adelante AU); «solamente estamos esperando a ver cómo vamos a certificar y sentimos que nos come el tiempo» (AU); «nos apropiamos de las clases y no como las demás en donde los profesores son los que dirigen las sesiones y los estudiantes solo van a escuchar» (AU).

Sin embargo, la desterritorialización no es un desarrollo progresivo, como plantea el discurso psicopedagógico del cambio educativo, sino más bien una historia de contradicciones. La continuidad de las estructuras verticales y de roles puede hacerse invisible porque obviamos las contradicciones y enfocamos las conductas y discursos que encajan con una idealización del aprendizaje como progreso. Los temas de estas contradicciones son comunes a los escenarios escolares, como en la pregunta: ¿por qué si un estudiante dijo o hizo esto, no hizo esto otro?

³ Se han dejado nombres reales solo en los registros de las personas que participaron en la investigación: autores, equipo docente y estudiantes.

El primer tema es el de los estudiantes que no cumplen la expectativa de seguir un progreso lineal. En el segundo grupo de recuerdo se mencionó el ejemplo de un estudiante, Antonio, que hizo comentarios al trabajo de sus compañeros en una actividad de retroalimentación de proyectos (tuneo). Se recordó que Antonio vinculó la temática del proyecto de sus compañeros –la tradición de día de muertos– con vivencias familiares. En su diario escribió: «di algunas anécdotas sobre dicho tema, un tema que mis padres, abuelos y bisabuelos me han platicado» (DA). Las expectativas sobre lo que debía ocurrir a partir de la actividad del tuneo incluían tanto a Antonio como a los miembros del equipo que presentaba proyecto, pues:

no hicieron nada, su proyecto al final no tenía ni investigación... recuerdo muy vívidamente como [Antonio] contaba esto, pero me sigue causando ruido que no terminara su proyecto, y más ruido que los chicos del proyecto de día de muertos no tomaran ninguna inspiración de esa interacción... o sea, como si no hubiera pasado nada (...) qué pasa ahí, por qué no pasa, o qué pasa (Emiliano, grupo 2).

Se espera que una conducta valorada positivamente lleve al estudiante a otra conducta, en una graduación que lo acerca cada vez más a los objetivos. La estructura del aula cerrada se presenta en lo cotidiano como una evaluación continua e implícita que rechaza la contradicción. Relacionado a este tema se habló también de los proyectos como marcos que limitan otras posibilidades, pues la atención se concentra en el objeto proyecto, excluyendo interacciones, ideas y expresiones que surgen espontáneamente.

Otro tema vinculado es el de situación social de competencia. En el segundo grupo se recordó, gracias a los diarios de aprendizaje, que estudiantes de semestres avanzados fueron invitados a exponer sus proyectos de cursos anteriores: «un compañero que ya había realizado su trabajo final nos compartió su experiencia y su trabajo ya terminado... me agradó porque así nos damos una idea de lo que podemos hacer nosotros posteriormente» (DA). Se mencionó en el grupo que esto fue mostrar a los «estudiantes estrella» (en referencia a las calcomanías de estrella que solían colocar como premio las maestras de preescolar en la frente a los niños).

Este tema apunta hacia marcas no visibles: «sabes qué siento que le da esa estrellita a un proyecto de investigación, que igual se puede plantear en el aula sin que se exhiba de esa forma... no se ve, no es como muy claro, pero siento que los ponen en situación de tener que alcanzar ese modelo» (Julieta, grupo 2). A este tema se anudan expresiones de los diarios de aprendizaje donde los estudiantes hacen juicios comparativos sobre sí mismos con respecto a contenidos formales: «No estamos acostumbrados a elaborar trabajos académicos, somos muchos los que tenemos que perfeccionarnos en estos aspectos» (DA).

Buscando promover la creatividad a través de proyectos continuó de forma implícita la situación social de competencia; lo que podríamos llamar una asignación de estrellitas invisibles. En ese sentido, se indicó un prejuicio de la creatividad en la universidad: «lo creativo es de las actividades complementarias que ayudan a entender de otra manera, de manera divertida, los conceptos que hay que entender... Son recursos que se pueden quitar, no son esenciales» (Emiliano, grupo 2). Es una

operación de visibilidad que valora las respuestas «educativas» y omite lo ordinario del contexto, una alquimia de los contenidos curriculares (Popkewitz, 1998) que organiza la importancia de los acontecimientos. Si bien el curso planteaba aperturas explícitas del aula, promovía en paralelo y de forma implícita la estructura del aula cerrada. ¿Por qué no puede un estudiante (cualquier persona) decir o hacer algo, y, al mismo tiempo decir o hacer lo contrario?; ¿qué es lo que confiere (o no) a un suceso características para ser detonador de la creatividad?

Lo que se reconoció a partir de la narrativa de los diarios es que los participantes son muchos simultáneos, «son alebrijes»⁴ (Emilia, grupo 2): en tanto la apertura y el cierre no se eliminan entre sí, los sujetos pueden estar siendo uno y otro al mismo tiempo. Como veremos en los siguientes apartados, la simultaneidad y la diversidad aportan indicios que apuntan hacia la irreversibilidad del proceso: la diversidad de los sujetos está presente todo el tiempo en multitud de eventos simultáneos, y la flexibilización del aula aporta un espacio de confianza para que la diversidad establezca relaciones que pueden constituir (o no) nuevos sentidos del colectivo.

7. Relación consigo mismo y creación de sentido

Una primera cualidad de la voz que hallamos en los diarios de aprendizaje plantea expresiones de incertidumbre sobre poder realizar el proyecto, saber expresarse por escrito y arriesgarse pese al fracaso previo. Estas expresiones ponen en duda lo posible: «uno cree que sabe y descubre de repente que en realidad solo «cree»» (DA). La expresión a través del medio escrito es un tema de esta duda: «siento hasta nervios escribir, ya que jamás he hecho un diario (casi ni lo notaran), esto es un reto para mi ya que soy pésima escribiendo y redactando» (DA).

La duda sobre lo posible apertura el sentido individual, colocando al sujeto frente a su manera de estar en la universidad, movilizándolo las emociones sociales y la autoestima: «considero que esto es parte de perder un poco el pánico escénico ya que nos paramos frente a todo el grupo» (DA); invitando a buscar en el espacio que abre la duda: «Hay algunas cosas que me confundo y me daré la tarea de investigar» (DA); compartiendo hallazgos: «encontramos que absolutamente todas las personas pueden ser escritores conforme a sus emociones...» (DA). Esta pista para la lectura de los diarios fue introducida en el tercer grupo de reflexión: «las personas pueden decir «yo puedo hacer esto». Están creyendo y confiando, pero no se es consciente de eso. Eso se nota de manera individual, pero en el ámbito colectivo esta persona se relaciona con otras» (Julieta, grupo 3).

Otra cualidad de los diarios es la vivencia de asombro y placer: expresiones de sorpresa, descubrimiento y goce del conocimiento, creación y exploración de nuevos espacios. Las aperturas que propone AA provocan respuestas que identifican esta sorpresa en la ausencia de linealidad del programa: «Suena muy interesante la idea de unir dos materias, ya que desde que recuerdo siempre mis materias han sido separadas por mucho que tengan que ver» (DA); «el hecho de que te digan «no

⁴ Artesanía popular mexicana realizada con la técnica de cartonería o talla de madera, pintada de forma colorida. Los alebrijes son seres que mezclan formas de animales diferentes, reales o imaginarios.

vamos a trabajar con un programa, vamos a trabajar como ustedes quieran», si te deja impactado» (Francisco, Grupo 1).

Conforme avanza el curso, el asombro ante las actividades expresa diferentes experiencias de relación consigo mismo. Por ejemplo, en la escritura: «esto de escribir lo que aprendo, o al menos lo que creo que aprendo me parece curioso, aunque interesante no lo niego» (DA). Diferentes actividades tuvieron esta connotación en la relación del yo: «...el poema hace que piense en mí mismo, esa persona que varias veces no sabe hacia dónde va; pero que siempre encuentra razones para querer vivir... » (DA). También se habla de diversión y placer al aprender como sensaciones ajenas a sus anteriores procesos: «No había disfrutado tanto adquirir conocimiento como ahora, me fue muy grato compartir con mis compañeros la aventura por el Centro Histórico; la percepción fue muy diferente» (DA); «El misterio que irradia al ver un cuadro donde la protagonista es una monja coronada nos atrapó, el tema ha sido fascinante para nuestra curiosidad e interés» (Borrador de proyecto).

Las expresiones de disfrute y descubrimiento rebasan las actividades planeadas por el equipo codocente, nos indican que una multitud de sucesos están ocurriendo en forma simultánea, sucesos que tienen parecido con las actividades planeadas, pero no se puede determinar qué condujo a qué. Como esta estudiante que cuenta una salida por iniciativa propia: «Realicé una visita... cuando llegué al lugar estaba muy tranquilo por lo que dio tiempo perfecto para dar un primer recorrido... después de comer algo entré a una conferencia... me enfoqué en tomar alguna fotos» (DA). El pequeño relato nos asoma a la vivencia de dejarse estar en el lugar, un vagabundeo que parece ser propio de la andanza y que contrasta fuertemente con las expresiones del aula cerrada. En este y otros registros se asoma el mundo inaugurado por la andanza a través del sentido singular de los sujetos:

Es hermoso escuchar música barroca, debo admitir que la primera vez que la escuché me hacía dormir pero un día vi un reportaje que la música de ese estilo si la combinamos con alguna lectura, las cosas te las memorizas bien, es decir es sano para la memoria. Y un día lo hice, me fascinó hacerlo en verdad se los recomiendo, mis lecturas que hice a lo largo de mi trabajo las realizaba con esta música y podía comprender más rápido las cosas y le da un toque hermoso (DA).

Las expresiones de la voz propia que aparecen en los diarios de aprendizaje y otros registros comunican no sólo cambios en las significaciones (posibilidades semánticas) sino que pertenecen a contextos de creación de sentidos (posibilidades pragmáticas) (Ibáñez, 1991). Las huellas vivas de estas posibilidades son torpemente contenidas en las palabras: «como que llega tan rápido cuando llega ese momento de pensar la idea de crear algo» (Julieta, grupo 3); «Fue una ilusión muy linda al principio al momento de definir lo que queríamos hacer. Cuando dijimos «hagamos una maqueta» fue algo que no dudamos y accedimos a realizar» (DA); «todo lo llevamos hacia lo visible, algo palpable» (AU). La materialidad de las iniciativas rebasó las previsiones del equipo codocente, como lo expresó Emilia:

entendía que los proyectos iban a ser algo como una mesa redonda al final del curso... de pronto los proyectos empezaron a tomar forma material... pero no los esperábamos, los chavos se prendían y de pronto les salía la materialización física, corporal, erótica, en el sentido de Eros, del proyecto... yo la verdad me espanté... (Emilia, grupo 2).

Otra cualidad de la voz propia en la que se expresan estas posibilidades pragmáticas refiere a la historia personal: memorias, saberes y gustos que se extienden hacia otros ambientes y personas. Aquí se indica más fuertemente el enredado entre diversidad, afinidad y simultaneidad. Un tejido que involucra elementos de la vida de los participantes que «no se reduce a acá, a la institución» (Julieta, grupo 2); aparecen los muchos que somos, los alebrijes:

... alguna vez tuve la fortuna de hablar con un anciano que me contó sobre por qué las iglesias eran un lugar sagrado y por qué los pilares tan anchos soportaban las entradas de estas... en aquella ocasión siendo yo un niño quedé maravillado por la historia, es por eso que hoy nos formulamos las preguntas que ocasionan este trabajo (DA)

Me he divertido tanto en esta clase... mi tema fue de gran relevancia ya que me fascina el gusto por la moda y por qué no emprender la moda del siglo XVII, esto me satisface en un sentido emocional así que decidí hacer la vestimenta de un virrey de nueva España (DA)

Estos registros, seleccionados entre muchos otros, expresan la riqueza de la diversidad que la andanza amalgama. Todo ello está ocurriendo de manera simultánea sin que el equipo de codocencia tenga noticia y control: pertenecen al flujo caótico de sucesos de sentido que se traslapan unos con otros. Hay en estas voces esa «afirmación obstinada de la vida que tiene necesidad de estas seguridades que son los objetos tangibles», como dice Maffesoli: «la ética (*ethos*) esencial de todo ser/estar-juntos» (2008, p. 12). En ese sentido, no es extraño que en este espacio creado por nuevas relaciones se da cabida a los otros que no tienen nominación institucional:

Estuve MUY FELIZ porque estuve con mis profesores, compañeros y con mi esposo (...) La profesora nos dio un ejercicio para hacer un poema urbano. Yo lo hice con mi esposo fue algo INCREÍBLE porque me di cuenta que me apoya en mis estudios, me ayudó con el ejercicio y nos quedó MUY BIEN (DA, mayúsculas en el original)

También desde este *ethos* los sujetos relacionan su experiencia con el campo de apertura de AA que llamamos *hibridación y multimodalidad*. La andanza mezcla elementos de saberes diversos desde un sentido singular. Igual que el Museo-Carnaval, ninguno de estos productos creativos habían sido imaginados antes por el equipo codocente. Se mezclan saberes académicos, informales y artísticos, y la multimodalidad es decidida por los sujetos desde abajo. Es el caso del estudiante que tiene gusto por la moda: conoce de telas y confección, y, a partir de su saber,

los vestidos barrocos que elaboró el equipo para el Museo-Carnaval se realizaron con telas de reuso. Otro ejemplo es la «conferencia-diálogo» de una estudiante que utilizó técnicas de clown, performance y video, para hacer una sátira del barroco. En otro trabajo, un estudiante trajo al aula los cómics de leyendas que su abuelo le regalara en su infancia. Al estudiante también le gusta dibujar, y con ese saber el equipo elaboró un cómic ilustrado a mano en el que la hibridación de la leyenda de La Llorona en el barroco americano se relaciona con el problema de las desapariciones forzadas en el México actual.

Puede notarse también en los registros anteriores que los objetivos educativos no son abandonados por la andanza. Tanto los objetivos, como los contenidos y las «competencias» dejan de ser necesidades para convertirse en herramientas que sirven para realizar otros fines que se han decidido en la andanza. Lo que hace diferente al proyecto de la moda del siglo XVII no es el tema, ni las fuentes bibliográficas difíciles de conseguir, ni siquiera el producto de los trajes: es la libertad experimentada para vincular un gusto y un saber personal. Como se verá en el siguiente apartado, los objetivos y los contenidos son reconfigurados por la construcción del nosotros.

8. Reconocimiento, afinidades y construcción del nosotros

Las formas de relación consigo mismo que se despliegan creativamente en la andanza no están separadas de la diversidad de relaciones con los otros, presentes o distantes. Se identifica un espacio donde los compañeros, no solo los profesores, pueden aportar al conocimiento: «todo lo que no sabía sobre la aplicación drive, me fue aclarada gracias a un compañero» (DA). A partir de la apertura a la diversidad se generan afinidades espontáneas que motivan: «te vas guiando de los demás proyectos... me sorprendió más los que hablan de la sopa de caracol... yo los apoyaría porque mi tema es igual sobre la comida barroca» (DA); «Fue una ayuda para ver cómo se hace un proyecto, la verdad me gustó mucho... porque hablaba sobre el pulque y la verdad el pulque está rico» (DA). Este reconocimiento de la influencia de los compañeros en el aprendizaje refiere a la actividad del tuneo de proyectos propuesta por el equipo codocente. Se presenta la confluencia de la apertura y el cierre de la que hemos hablado, como en el estudiante que le gusta el pulque: por un lado, atiende el objetivo educativo de seguir un modelo de proyecto, y, por el otro expresa su gusto personal que, como hemos dicho, es una forma en que la andanza apertura hacia la creatividad colectiva.

De los diarios de aprendizaje puede diferenciarse la identificación de los compañeros como enseñantes y considerarlos colaboradores, es decir con quienes se trabaja en conjunto y se comparte la responsabilidad de un espacio común. Gracias a las afinidades espontáneas y la colaboración se genera una participación fluida e interdependiente que desborda el límite de los proyectos: «pude opinar en algunos proyectos de mis compañeros, el aprendizaje fue mayor de lo revisado en el aula al ver cómo interactuábamos unos con otros y la relación que teníamos con algunos trabajos de otros compañeros» (DA).

Hacia la segunda mitad temporal del curso surgen en los registros las expresiones que hablan del *nosotros*. Expresiones que usan el nosotros como

sujeto que tiene dificultades, obstáculos, logros y alegrías, o que dirige hacia el colectivo sus deseos e intenciones. Un conjunto importante de registros para esta cualidad son los objetivos que plantean varios estudiantes en sus borradores de proyecto, en los cuales propusieron acciones dirigidas al grupo y a la comunidad. Uno de estos proyectos fue la cápsula del tiempo, donde se solicitó al grupo aportar música y mensajes «destinados a nuestros compañeros de generaciones futuras en la UACM» (Borrador de proyecto). Otra de estas propuestas fue el Museo-Carnaval Barroco, que se convertiría en una actividad colectiva con las características que hemos mencionado para los hijos del caos. De una presentación que hizo Daniel para dar a conocer la propuesta se lee:

Hacer un Museo Interactivo en el plantel con una especie de carnaval, lo utilizaremos como pretexto para finalizar el semestre.

Contar con la participación del grupo de sus proyectos para que podamos llegar hacer una presentación no antes realizada.

Hacer sentir al público por unas horas los años del Siglo de oro, las tradiciones y costumbres en esa época.

Tener una actitud escandalosa de alegría hacer chistes contar anécdotas etc. la principal idea que todos los proyectos convivan (Presentación de diapositivas).

Esta propuesta hace eco de otras que ya lanzaban ideas sobre materializar sus proyectos haciendo partícipes a los otros, responde al espacio de confianza en el que no es extraño pasar a la acción colectiva, soltándose de los roles asignados (¡Daniel propone cómo terminar el semestre!). Su propuesta incluyó un boceto de áreas comunes de la universidad en el que acomodaba diferentes proyectos de sus compañeros, manifestando una escucha de la particularidad de los otros. Logró interpelar al equipo codocente y al grupo, quienes asumieron la organización del Museo-Carnaval. Hacia el final del curso, los estudiantes se expresan de esta actividad desde el nosotros: «fue una gran experiencia pero nos faltó más a todos, le echamos ganas pero nos faltó organización» (AU); «Debo sin dudar agradecer a mis compañeros la organización, pues aunque hubo fallas como en todo, la comunicación y la visión que teníamos de qué queríamos y cómo fue muy buena, los tiempos nos comieron, nos ganó el nervio pero salimos adelante» (AU).

En esta construcción del nosotros, debemos mencionar el tema del agradecimiento que ayuda a entender el espacio como una recuperación de relaciones. En el primer grupo de reflexión el agradecimiento fue relacionado con la confianza y el acompañamiento. Emilia platicó de las reuniones colegiadas de profesores donde «en ningún momento te sientes acompañada porque todo el mundo se está peleando», y agradeció el espacio de trabajo vivido en AA: «aquí yo me siento acompañada y contenida en una compañía que no es adversa, que me enriquece». Los diarios de aprendizaje contienen también agradecimientos: «todo lo que estoy viviendo en el plantel casa libertad me hace sentir muy a gusto, gracias profesores y a todos los que me apoyan a finalizar esta etapa de mi vida» (DA). Adrián, estudiante que participó en el equipo codocente, recordó la carta que un compañero le entregó al finalizar el curso, la reproducimos aquí completa

porque condensa la importancia del agradecimiento como expresión genuina de relacionalidad:

Compañero Alejandro: por medio de estas líneas quiero hacer patente mi agradecimiento por *el apoyo y acompañamiento* que mostraste en este periodo de mi formación universitaria, *la confianza* que depositaste en mí, en el material, libros, videos, sugerencias que realizaste a mi pequeño y modesto proyecto... Que es nuestra universidad una posibilidad de construir algo diferente, todos, todos, todos *los que consideramos que si podemos construir* una forma de ver el conocimiento y los saberes, como un proceso dinámico y complejo en constante cambio y transformación, siempre *en bien de la colectividad*. Por último quiero reiterar que este proyecto *voy a seguirlo construyendo* y enriqueciendo y posiblemente en un futuro no muy lejano lo podamos presentar en algún espacio. Gracias por todo compañero, si es posible que pueda yo contribuir en algo, con mucha humildad y sencillez *estoy aquí, contigo y con los demás*. El profe Emiliano, la profa Emilia y todos *los demás que son nosotros*. (Carta de Jerónimo a Adrián, cursivas añadidas)

El agradecimiento es un tipo de relación cargada de confianza, tendiente a construir lazos sociales, una cultura de estar juntos, de ayuda mutua y cuidado, no de competitividad e individualismo: como expresa la carta, manifiesta nuestra responsabilidad recíproca con los otros.

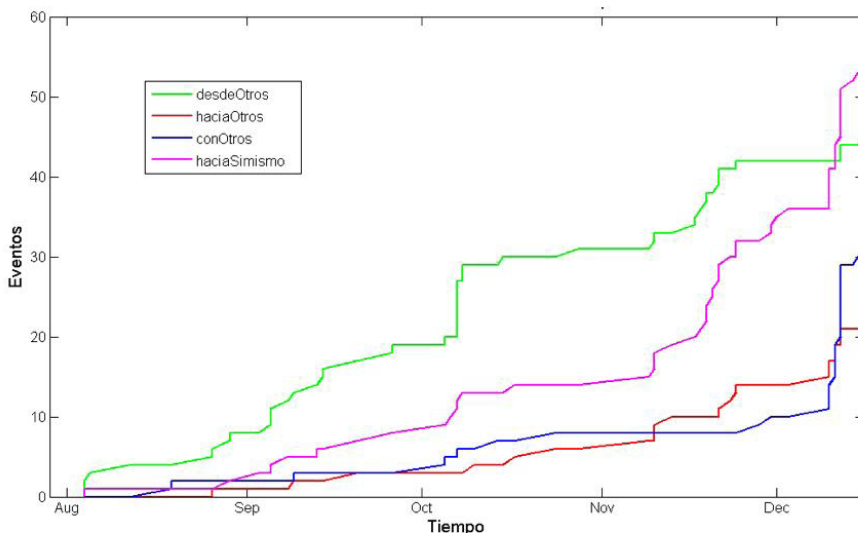
9. Relacionalidad: Formas, sujetos y ritmos

A través de las reconstrucciones anteriores se ha ido plasmando ese pulso relacional, que es como

un electrocardiograma, ritmos diferentes dependiendo del estudiante que tiene su proceso, pero que siento parten de las cosas sencillas o simples que son tal vez las que provocan la creatividad... no tanto las TIC o las actividades ingeniosas, sino más bien estos elementos que hacen que se de la confianza al propio estudiante, el que haya estos lazos que se van creando (Adrián, Grupo 3)

Cuando se organizan por fecha los extractos de diarios que se etiquetaron con las cuatro orientaciones de relación (*desde otros, hacia otros, hacia sí mismo y con otros*) se obtiene un gráfico que ayuda a imaginar la dinámica de las formas de relación (ver figura 1).

Figura 1: Cambios de las relaciones en el tiempo.



El eje Y indica el número de menciones de la orientación, y el eje X el tiempo del curso. Cada línea del gráfico representa una forma de relación que crece acumulando menciones: se mueve puntos hacia arriba del eje Y cuando se le refiere, y permanece paralela a las X cuando no es mencionada.

En la figura 1, la línea de la orientación *desde otros* (color verde) es la que tiene más número de menciones (30) (ver tabla 1), en la primera mitad del curso (4 de agosto al 14 de octubre), siendo los profesores los sujetos más referidos (19) (ver figura 2). De las formas de relación identificadas en los diarios de aprendizaje las dos primeras, *desde* y *hacia otros*, son orientaciones propias, aunque no exclusivas, de una organización social vertical de las relaciones, donde se da prioridad a los contenidos (programas, objetivos) por sobre las personas que participan. Las referencias típicas *desde otros* son: «el profe nos explicó muy bien», «los profes nos expusieron», «un compañero me aclaró lo que no sabía del tema». En el caso de la orientación *hacia otros*, si bien puede estar sujeta a una relación formal «me tocó exponer los avances de proyecto», también puede implicar cierta flexibilización de la verticalidad en cuanto el estudiante puede dirigirse con espontaneidad hacia otros: «aporté anécdotas al tema de mis compañeros, de lo que me ha contado mi abuelo». En la primera mitad del curso las referencias a otros como relaciones unidireccionales parecen marcar el ritmo de la actividad. Esto no invalida que se expresen diversas aperturas: la identificación del espacio de confianza, la sorpresa, la duda sobre lo posible, la identificación de los compañeros como enseñantes.

Tabla 1: Orientaciones de relación diferenciadas en extractos de diarios de aprendizaje.





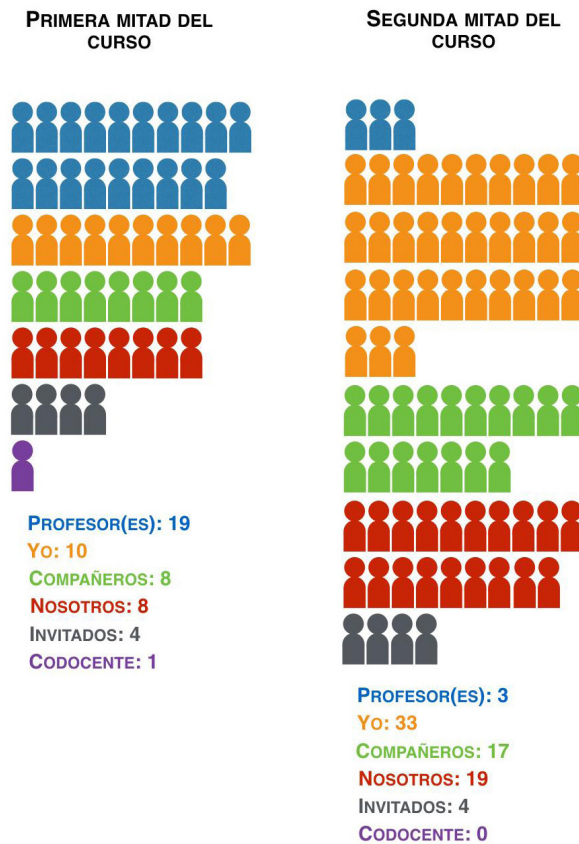
	PRIMERA MITAD DEL CURSO	SEGUNDA MITAD DEL CURSO
DESDE OTROS 	30	14
HACIA OTROS 	4	18
CON OTROS 	7	25
HACIA SÍ MISMO 	14	40

Figura 2: Sujetos referidos en extractos de diarios de aprendizaje



En la segunda mitad del curso (15 de octubre al 15 de diciembre), la línea de la orientación *hacia sí mismo* (color morado) es la que tiene más número de menciones (40), siendo el yo el sujeto más referido (33). La orientación *hacia sí mismo* parece ir reflejando la complejidad de las relaciones y simultáneamente influyendo en ella. En la primera mitad del curso, la relación *hacia sí mismo* tiene mayores contenidos del rol aprendido en las aulas: «me gustó la dinámica de la profesora», «la lectura se me hizo muy complicada», «debo echarle más ganas»; y en la segunda mitad, se presentan más contenidos que abren hacia la singularidad: «el poema hace que piense en mí mismo», «me quedé pensando hacia dónde explorar», «me fascina el gusto por la moda y porqué no emprender una investigación».

También en la segunda mitad del curso, tienen más menciones los sujetos compañero(s) y nosotros, que están relacionados a la cuarta orientación, *con otros*, de la cual se habla más hacia la parte final (25). *Con otros* es una orientación recíproca y parece apuntar hacia la construcción colectiva y la horizontalidad, propia de la expresión de un nosotros de la que hemos hablado: «fuimos intercambiando ideas», «todos los compañeros reflejamos la creatividad que tenemos», «pudimos formar nuevos lazos». Llama la atención que en esta segunda parte el sujeto (profesores) casi deje de ser referido, y cuando se menciona sea parte de una relación distinta: «Me he divertido tanto en esta clase al lado de los profesores» (DA); «los maestros nos apoyaron en cada locura y siempre estuvieron ahí» (AU).

Finalmente, en el gráfico 1 se pueden leer las relaciones entre las orientaciones a lo largo del tiempo. Si se sigue el movimiento de la orientación *desde otros* (color verde) y la orientación *hacia sí mismo* (color morado), pareciera haber cierta reciprocidad entre ellas, como si la segunda fuera espejo de la primera, lo que no ocurre con las otras dos líneas. Esta reciprocidad se termina hacia el final del curso, donde la orientación *hacia sí mismo* y la orientación *con otros* (color azul) parecen reflejar un mismo ritmo.

10. Conclusiones y discusión

AA apertura un movimiento hacia la desterritorialización del aula en el que los sujetos ocupan un espacio de recuperación de las relaciones sociales. Sin embargo, la estructura del aula cerrada continúa de formas implícitas. Las expectativas de un imaginario de progreso que asigna a los estudiantes a procesos lineales nos recuerda lo que Ibáñez decía sobre la conversación en los espacios sociales jerarquizados: «La conversación explícita está atravesada de *tests* implícitos: al dialogar con nuestros semejantes, con nuestros compañeros, respondemos oblicuamente al poder» (1991, p. 95). Las contradicciones que surgen permiten reconocer que la diversidad y simultaneidad de los sujetos está ocurriendo fuera del control de las representaciones, disparando posibilidades para la creatividad colectiva.

Las andanzas son creativas y co-constructivas en varios modos. A partir de la duda sobre lo posible y la vivencia del asombro se abren posibilidades de lo prohibido: arriesgar la voz en la comunicación escrita y oral; dejarse estar, vagabundear; conectar el sentir con el pensar y el hacer. Las andanzas expresan el placer de lo bello, que aporta, como decía Kant (2003, §23), un *ensanchamiento y fomento de la vida*, unido a una imaginación que juega y no depende de esquemas

o conceptos. La creatividad de las iniciativas rebasan la planeación del curso; se materializa desde lo cotidiano, mezclando saberes no formales, artísticos y académicos, usando *lo que hay* –memorias, relaciones, saberes, herramientas– como punto de partida para lo nuevo (Tanggaard, 2013).

La construcción colectiva del aprendizaje se expresa como *ethos* del estar juntos. Las andanzas se van tejiendo con la diversidad que generan las afinidades por sobre (o pesar de) las afiliaciones, flexibilizando los roles instituidos. La construcción de un nosotros corresponde con una participación fluida e interdependiente desde donde proliferan acciones dirigidas al grupo y a la comunidad. Las personas al conectar sus historias y afinidades son muchas *en conjunto* en un espacio re-apropiado, al menos por el tiempo que dura. El Museo-Carnaval Barroco muestra la emergencia de un horizonte colectivo imprevisible: es una historia por la cual los sucesos del curso forman una nueva coherencia, y a su vez, un suceso que cobró sentido por la relevancia de otras iniciativas tendientes al nosotros.

De las marcas de la experiencia va surgiendo un lenguaje de la relacionalidad: el agradecimiento. Los sujetos expresan desde lo cotidiano lo que, siguiendo al filósofo Stanley Cavell (2008), constituye un reconocimiento (respuesta, afrontamiento) del hecho que expresa: la experiencia de la confianza mutua. Por otro lado, el gráfico de la temporalidad de relaciones muestra una dinámica global que corresponde con las reconstrucciones realizadas. El territorio del aula está pautado por relaciones unidireccionales (*desde otros*, los profesores) que privilegian los contenidos y los roles. Sin embargo, dinamizada por las aperturas de AA, la diversidad se cuele por los huecos de la malla del aula, dando espacio a expresiones de otras formas de relación *consigo mismo y con los otros*.

Sobre la invisibilidad y el método, es necesario abrir un debate epistemológico y ético más amplio. La relacionalidad no puede ser tratada desde la lógica de la evidencia, puesto que ocurre en los espacios y tiempos cotidianos, y pertenece a lo que Bergson (1963) llamó la duración o el tiempo irreversible. Cuando hablamos de lo que la relación con otros nos ha hecho estamos refiriendo un significante invisible que no se agota en el discurso: es ubicuo espacio-temporalmente, desplaza sus significantes estableciendo vínculos entre lugares, situaciones y personas que, como una fotografía creada por personas ciegas, nos regala una imagen que abre los mundos invisibles de lo educativo. Algo que no pudo incluirse en este artículo es una descripción más detallada de la forma de trabajo con las herramientas cualitativas y la reconstrucción de unidades de sentido.

Por otro lado, la reconstrucción muestra que es mucho lo que puede hacerse aún dentro de los territorios escolarizados. Trabajar desde la invisibilidad puede ayudar a dar la vuelta al mandato de transparencia, que se traduce en un malestar frente a la creciente estandarización (Martínez Bonafé, 2014) y plantea callejones sin salida, como aquel en que la motivación del alumnado solo puede lograrse con premios, que después les desmotivan. Una salida la encontramos en las andanzas: son posibles por un desempoderamiento educativo (Encina y Ezeiza, 2016), pero no es necesario eliminar los objetivos institucionales, que pueden cubrirse sin que se vuelvan el fin a perseguir. Aunque en esta investigación no nos detuvimos en ello, esperamos haber dejado claro que AA no está libre de tensiones y conflictos, especialmente por la apertura a la incertidumbre («solamente estamos esperando

a ver cómo vamos a certificar y sentimos que nos come el tiempo», DA). Una próxima investigación debería tratar sobre cómo desde AA se aborda el asunto de las exigencias institucionales (por ejemplo, calificaciones).

Finalmente dos cuestiones sobre la recuperación de relaciones. En primer lugar, la reconfiguración del mundo de las relaciones sociales desde lo cotidiano es tarea de una educación común, una educación de todos, que rebasa los territorios de la escolaridad. En la universidad las voces de los participantes distinguen entre la posibilidad de un espacio de confianza y la experiencia en la universidad pública «como construcción histórica que conlleva modos impersonales o de despersonalización, experiencias de inaccesibilidad al otro (profesor) o de no intervención en las aulas» (Carli, 2006, p. 9). Esto tiene implicaciones más profundas si atendemos lo que dice Rita Segato: «El paradigma de explotación actual supone una variedad enorme de formas de desprotección de la vida humana, y esta modalidad de explotación depende de la disminución de la empatía entre personas que es el principio de la crueldad» (en Gago, 2015, parr. 5). En segundo lugar, la recuperación de relaciones es convivencial en el sentido que propuso Illich (2012), porque los contenidos y las herramientas de conocimiento son transformados en su uso hacia las relaciones, pasando a servicio de la persona integrada en la colectividad y dejando de ser controladas por la autoridad epistémica. Además, esta convivencialidad permite la experiencia de la construcción colectiva como placentera, gratificante, y auto-enriquecedora (Cabitza, *et. al.*, 2015). Ejemplos de ello son el uso de la escritura en la carta de agradecimiento de Jerónimo, y los intereses comunitarios de Daniel en su lista de objetivos. Una hipótesis a seguir es que los hijos del caos, como el Museo-carnaval, son herramienta convivenciales de segundo orden, que promueven tanto la autonomía (creatividad, libertad) como la interdependencia (cooperación, ayuda mutua).

11. Referencias

- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual. En Bogginoy, N., & Avendaño, F. (Comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar* (pp. 11-24). Rosario: Homo Sapiens.
- Bavčar, E. (2011). Significados invisibles, *Diecisiete*, 1(1), 25-30.
- Bergson, H. (1963 [1907]). La evolución creadora. En *Obras escogidas*. Madrid: Aguilar.
- Cabitza, F., Simone, C., & Cornetta, D. (2015). Sensitizing concepts for the next community-oriented technologies: shifting focus from social networking to convivial artifacts. *The Journal Of Community Informatics*, 11(2). Recuperado de: <http://ci-journal.net/index.php/ciej/article/view/1155/1151>
- Calvo Muñoz, C. (2010). Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas. *Plumilla educativa*, 0(7), 18-36. Recuperado de: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/530>

- Calvo Muñoz, C., & Elizalde, A. (2010). Educación: creación de nuevas relaciones posibles. *Polis (Santiago)*, 9(25), 7-15. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100001>
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles: una investigación sobre el tiempo presente. *Sociedad*, 25, 29-46.
- Castro, M. L., Rodríguez, M. J., & Urteaga, E. (2016). Abrir las aulas: el vínculo entre docencia, investigación y vinculación comunitaria. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 737-758. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216638>
- Cavell, S. (2008). Comentarios al artículo «Lenguaje y cuerpo. Transacciones en la construcción del dolor», de Veena Das. En Ortega, F. (Ed.), *Veena Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad* (pp. 375-379). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Pontificia Universidad Javeriana.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Vol. I: Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dubberley, W. S. (1995). El sentido del humor como resistencia. En Woods, P., & Hammersley, M. (Comps.), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (pp. 91-112). Barcelona: Paidós.
- Encina, J., & Ezieza, A. (2016). Desempoderamiento educativo. Una introducción. En Encina, J., & Ezieza, A. (Coords.), *Desempoderamiento, educación y complejidad. Viviendo la construcción de procesos educativos centrífugos* (pp. 69-84). Toluca, México: CICE.
- Encina, J., Ávila, M. A., Castro, J. A., Escudero, E., et al. (2014). *Participando con y desde la gente*. Cuernavaca, México: Colectivo de Ilusionistas Sociales.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24. Recuperado de: <http://www.helsinki.fi/cradle/documents/Engestrom%20Publ/Studies%20on%20expansive%20learning.pdf>
- Ferrara, A. (2008). *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E., (1999). La práctica del dictado en el primer año escolar. En Ferreiro, E., *Alfabetización: Teoría y Práctica* (pp. 142-157). México: Siglo XXI.
- Gago, V. (2015, 29 de mayo). La pedagogía de la crueldad. Entrevista con Rita Segato, *Página 12*. Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9737-2015-05-30.html>
- Ginzburg, C. (2003). Huellas. Raíces de un paradigma indiciario. En *Tentativas* (pp. 93-155). México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: thinking outside the box of the creative individual*. New York: Springer.
- González, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- Gumbrecht, H. U. (2005). *Producción de presencia. Lo que el significado no puede transmitir*. México: Universidad Iberoamericana.
- Han, BC. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Madrid: Herder.
- Ibáñez, J. (1991). Las técnicas de investigación. En Ibáñez, J., *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden* (pp. 97-164). Santiago de Chile: Amerindia.
- Iván Illich, (2012 [1973]). *La convivencialidad*. Barcelona: Virus Editorial, Barcelona. Disponible online en: <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/aiill.html>
- Jackson, P. W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kant, I. (2003) *Crítica del discernimiento*. Aramayo, R., & Mas, S. (Ed. y trad.). Madrid: Machado Libros.
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. En Kirshner, D., & Whitson, J. (Eds.), *Situated cognition: social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 17-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Maffesoli, M. (2008). La comunidad localizada. Variaciones sobre las sensibilidades posmodernas. *Estudios Avanzados*, 6(12), 7-30.
- Martín-Barbero, J. (2012). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En Díaz, R., & Freire, J. (Eds.), *Educación expandida*. Sevilla: ZEMOS98, 103124.
- Martínez Bonafé, J. (2014). Pedagogía de la desobediencia. *Foro de Educación*, 12(17), 17-19. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.017.001>
- Middleton, D., Edwards, D., & Bakhurst, D. (1992). *Memoria compartida: la naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Paidós.
- Montañés, M. (2006). Asimilación o aculturación versus convivencia en la diversidad. En Encina, J., & Montañés, M. (Coords.), *Construyendo colectivamente la convivencia en la diversidad* (pp. 9-18). Sevilla: Atrapasueños.
- Paraskewa, J. (2016). Desterritorializar: Hacia a una Teoría Curricular Itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 121-134.
- Popkewitz, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- Popkewitz, T. (2011). The past as the future of the social and education sciences. En Tröhler, D., & Barbu, R. (Eds.), *Education Systems in Historical, Cultural, and Sociological Perspectives* (pp. 161-181). Rotterdam: Sense Publishers.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1991). *Entre el tiempo y la eternidad*. Madrid: Alianza.
- Sancho, J. M., Casablancas, S., Creus, A., Herraiz, F., & Padró, C. (2011). *Aprender desde la indagación en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Tanggaard, L. (2013) The sociomateriality of creativity in everyday life. *Culture & Psychology*. 19(1), 20-32. Doi: 10.1177/1354067X12464987
- Urteaga, E., Astudillo, A., Rivera, S., & Morales, A. (2013). «Sentí que no era un robot»: comunicación participación y autenticidad en el Aula Abierta, un proyecto de innovación inclusiva de la UACM. Memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/seccion4.htm>
- Vygotsky, L. S. (2000) Problemas de método. En Vygotsky, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 95-119). Barcelona: Crítica.