

# ***Elementos convivenciales en la construcción de aprendizaje colectivo en una experiencia de vinculación social universitaria***

JESICA NALLELI DE LA TORRE HERRERA

***Resumen:*** *En el presente texto, se reflexiona acerca de la relación entre los campos de la convivencia y el aprendizaje colectivo, a partir del cruce de categorías analíticas, diseñadas para el estudio de caso del Proyecto de Aplicación Profesional San Pedro Valencia, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.*

*La convivencia es una práctica fundamental que influye en las oportunidades de aprendizaje. El aprendizaje colectivo se aborda como un proceso en el que las personas comparten conocimientos e interactúan para resolver problemas comunes, lo que contribuye al desarrollo de nuevas prácticas y a la activación de su agencia. Se identifica que la convivencia y el aprendizaje colectivo están interconectados, y se sugiere que el marco de este puede ofrecer herramientas para comprender y transformar las prácticas convivenciales a partir de relaciones sustentadas en la confianza, la corresponsabilidad y la valoración de la diversidad.*

*En conjunto, el capítulo analiza la relación entre la convivencia y el aprendizaje colectivo, destacando cómo ambos campos se influyen mutuamente y pueden utilizarse de manera complementaria para mejorar las experiencias educativas y promover un mayor desarrollo personal y colectivo.*

***Palabras clave:*** *aprendizaje colectivo, convivencia, vinculación social universitaria, agencia.*

El estudio de la convivencia es un campo en construcción, tal como lo subraya Eduardo Arias (2018), y lo mismo ocurre en el ámbito del aprendizaje colectivo. La convivencia ha sido en especial abordada en entornos de educación básica (Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez, 2013), donde enfrenta

el desafío de construir un andamiaje teórico propio, independiente del estudio de las violencias, con el fin de diversificar e influir en el desarrollo de prácticas transformadoras de culturas y relaciones interpersonales. En paralelo, el aprendizaje colectivo sigue abriéndose camino en el ámbito de la investigación del aprendizaje, en búsqueda de una distinción de otros tipos de aprendizaje grupal, como los que se observan en comunidades de aprendizaje o entornos de aprendizaje colaborativo (Assen y Otting, 2022; De la Torre, 2022), en particular a partir de la pandemia por covid-19 (Osei, Kenney, Damoah y Ahenkan, 2022; Eslahchi, 2023). Al igual que la convivencia, el aprendizaje colectivo también aspira a construir su propio marco teórico, que permita analizar las prácticas situadas en que se manifiesta.

Con el propósito de contribuir en ambos campos, este capítulo se enfoca en la identificación de elementos relacionados con la convivencia que inciden en la construcción del aprendizaje colectivo, a través del análisis de una experiencia de vinculación social universitaria, con el método de estudio de caso. La estructura del presente capítulo consta de cuatro secciones: en la primera, se aborda la descripción de la experiencia de vinculación social universitaria objeto de este estudio; la segunda proporciona una revisión teórica de los enfoques que tienen que ver con la convivencia y el aprendizaje colectivo; en la tercera sección se presenta el cruce de categorías analíticas de la convivencia con las usadas en el estudio de caso sobre aprendizaje colectivo, que resaltan los elementos convivenciales identificados; por último, en la cuarta sección se reflexiona sobre la conexión entre los campos de la convivencia y el aprendizaje colectivo.

## EXPERIENCIA DE VINCULACIÓN SOCIAL UNIVERSITARIA: EL PROYECTO DE APLICACIÓN PROFESIONAL SAN PEDRO VALENCIA

En el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) existen distintos espacios en los que se vincula a la universidad con la comunidad. Uno de estos espacios son los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP), que son la manera a través de la cual los estudiantes de esta universidad realizan al mismo tiempo sus prácticas profesionales y su servicio social, en un entorno multidisciplinar y colaborativo de

aprendizaje, y dirigen sus esfuerzos a la atención de necesidades sociales en diálogo con sus protagonistas.

Estos proyectos surgieron en 2004, como parte de la renovación curricular de las licenciaturas, siendo definidos como asignaturas del área mayor del currículum de todo programa educativo por el Consejo Académico de la universidad (Consejo Académico, 2005; Cárabes, 2013), y se integraron como una forma de vinculación del ITESO en escenarios de aprendizaje situado, a través de proyectos en búsqueda de impacto social en problemas sociales de largo plazo (Ortiz, 2007), por lo que se consideran una innovación educativa a través de la formación vinculada, que se compone por un ejercicio profesional con un sentido social, con una recuperación crítica y reflexiva con acompañamiento docente (Colegio de Directores de la DGA, 2018).

La metodología que cada PAP sigue semestre a semestre está organizada en cinco etapas generales: identificar el problema; planear de forma participativa la solución; validar la propuesta con los involucrados; la aplicación o ejecución del proyecto; y la valoración del proceso, o sea, su evaluación integral y la difusión de los resultados generados en dos espacios: el académico, a través de los Reportes de Aplicación Profesional, y en los escenarios de trabajo con los participantes y la población interesada (Coordinación PAP, 2015; Ruíz-Sahagún, 2018).

El trabajo del Proyecto de Aplicación Profesional San Pedro Valencia (PAPSPV), de renovación urbana, saneamiento ambiental y emprendimientos turísticos, ha ejecutado distintos proyectos desde enero de 2015, en colaboración con varios actores y grupos, en comunidades de Acatlán de Juárez, Tala, Tlajomulco de Zúñiga y Zacoalco de Torres, en el estado de Jalisco, con estudiantes del ITESO y un equipo base de dos profesoras y dos profesores, además de un conjunto de asesores de distintas áreas del conocimiento y la práctica.

Los proyectos surgidos desde el PAPSPV siguen las pautas propuestas desde el enfoque del desarrollo y la acción comunitaria, que invitan al desarrollo de procesos de transformación y mejora de la comunidad, ejecutados por sus miembros, involucrando sus recursos y experiencias para resolver problemas comunes por medio de proyectos definidos en el tiempo, acompañados o coordinados por técnicos profesionales. En el PAPSPV, el diálogo de saberes entre los miembros y los grupos de las

comunidades, con las aportaciones técnicas y las profesiones de los estudiantes y profesores del ITESO, marca nuevas pautas de organización en el territorio de trabajo.

El PAPSVP se creó en respuesta a una solicitud de apoyo presentada por un grupo de residentes de esta comunidad, que se enfrentó a una crisis ambiental y económica en julio de 2013, desencadenada por un ecodidio en la presa El Hurtado. El problema se originó a raíz del vertido de melaza en dicho embalse, lo que resultó en la pérdida de unas 500 toneladas de peces y la eutrofización de sus aguas, al punto de impedir la reproducción de nuevas especies. El desastre afectó de manera significativa a la población, la cual en su mayoría se dedicaba a la pesca y venta de pescado, ya sea en su estado natural, o preparado en los restaurantes del pueblo, que atraía a numerosos turistas cada fin de semana.

En vista de las condiciones adversas que afectaban a la comunidad, en términos sociales, ambientales y económicos, los habitantes de San Pedro Valencia tomaron la decisión de unirse y buscar alternativas que les permitieran abordar las problemáticas a corto y mediano plazo. Estos esfuerzos se llevaron a cabo con el respaldo del ITESO, que colaboró en la creación e implementación de un PAP en esta comunidad. A través de este proyecto, comenzaron a diseñarse propuestas técnicas y culturales en consonancia con las necesidades de la población. Desde su inicio, el PAP se ha centrado en la protección de los bienes comunes y ha ido más allá de la comunidad de San Pedro Valencia, al expandirse por el territorio denominado Valle de Mazatepec, la sierra de Ahuisculco y hasta Zacoalco de Torres.

El objetivo del PAPSVP consiste en “mejorar las capacidades técnicas y sociales de los pobladores del Valle de Mazatepec para impulsar alternativas de vida, de manera congruente con las condiciones ambientales de la microcuenca de Valencia y con una visión para el desarrollo regional de mediano y largo plazo” (Morales y de la Torre, 2019, p.1). La estrategia para alcanzar este objetivo se sustenta en el acompañamiento de procesos locales que involucran a residentes, líderes y organizaciones en cuatro áreas de acción, las cuales surgieron a raíz de los diálogos con miembros de diversas comunidades, adaptándose a los desafíos que los territorios enfrentan:

1. Recursos naturales y oportunidades de desarrollo sustentable.
2. Gestión social del espacio habitable.
3. Servicios de formación y capacitación técnica para la formulación de emprendimientos.
4. Identificación de soluciones a necesidades sociales y culturales.

El seguimiento de estos lineamientos se efectúa semestre a semestre a través de diversos proyectos, los cuales, llevados a cabo en colaboración con los residentes de las comunidades implicadas, proporcionan espacios de aprendizaje en una amplia gama de aspectos de la vida. En la siguiente sección, se presentarán conceptos teóricos relativos a la convivencia y el aprendizaje colectivo, lo que permitirá reflexionar sobre su relación a partir de este caso de vinculación social universitaria.

## ELEMENTOS TEÓRICOS DE LA CONVIVENCIA Y DEL APRENDIZAJE COLECTIVO

Para reflexionar acerca de los elementos relacionados con la convivencia durante la construcción del aprendizaje colectivo, es vital retomar algunos conceptos de referencia, que se presentan enseguida.

### **Convivencia**

Como se mencionó, en concordancia con Arias (2018), la convivencia es un concepto en construcción, en busca de ampliar sus fundamentos para enriquecer los procesos educativos y fortalecer las relaciones interpersonales en diversos contextos. Hasta la fecha, el estudio de la convivencia se ha centrado sobre todo en entornos escolares (Fierro et al., 2013; Fierro y Carbajal, 2019). Lo anterior se debe a que en estos espacios convergen diversos elementos relacionales, regulatorios, físicos y de aprendizaje que facilitan la observación de las interacciones entre los actores involucrados.

A pesar de que la convivencia es un objetivo fundamental de la educación (Perales, Arias y Bazdresch, 2014), su construcción se basa en una variedad de prácticas que los individuos internalizan y transforman en sus formas de relacionarse tanto con los demás como consigo mismos, más que como un contenido temático en las aulas. La perspectiva desde la

que se aborda la convivencia radica en la forma en que se influye en el sentido de estas prácticas, en su desarrollo o modificación, y en las culturas que modelan. Para algunos, la convivencia debe regirse por valores como el respeto a los derechos humanos, la búsqueda de la paz, la promoción de la justicia, la inclusión, la solidaridad y la democracia (Jares, 2009; Zubiri, 2015; Bickmore, 2017; Arias, 2018; Fierro y Carbajal, 2019). Lo anterior se concreta en los distintos modelos para la gestión de la convivencia, que orientan formas para construirla, ya sea desde las cuestiones regulatorias, como en el modelo punitivo-sancionador; las interacciones y el diálogo, como en el modelo relacional; o los acuerdos en torno a las reglas, como en el modelo integrado de la convivencia.

En el estudio de la convivencia, y el desarrollo de intervenciones relacionadas con ella, es necesario considerar tres condiciones: el anclaje de la convivencia en lo cotidiano (Fierro et al., 2013); la práctica de la convivencia en el ámbito público (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010); y la noción de que en cualquier entorno de convivencia se aprende a ser (Arias, 2018). La primera condición implica que la convivencia moldea y es moldeada por la forma en que vivimos día a día en los contextos en que nos desenvolvemos (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010) y por las culturas en que se enmarcan (Bazdresch, 2009). La segunda condición, el ejercicio en el ámbito público, tiene implicaciones en cómo actuamos de manera responsable con los demás, con nuestra comunidad y con la sociedad en su conjunto, al fomentar espacios para la práctica de la ciudadanía (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010). La tercera condición implica que toda forma de convivencia nos enseña diversas maneras de comportarnos, construir nuestra identidad y relacionarnos con los demás; ya sea siendo solidarios o egoístas, buscando el diálogo, o recurriendo a la violencia, incluyendo o excluyendo a otros, experimentando miedo o confianza. A través de estas tres condiciones, se evidencia la influencia formativa de la convivencia en los individuos, en las relaciones entre ellos y en las sociedades en que coexisten.

En numerosas investigaciones sobre la convivencia, se han desarrollado diversos indicadores y categorías analíticas que permiten tanto describir el fenómeno como, en su caso, diseñar e implementar intervenciones adecuadas a los contextos de estudio. Algunos de estos conceptos tienen relación con factores socioafectivos, formas de interacción, su frecuencia

y sus significados, las normas, los espacios y los mecanismos de participación (Del Rey y Ortega, 2003; Arias, 2018; Fierro y Carbajal, 2021; Perales, 2021). Por mencionar algunos, desde un enfoque analítico, que busca comprender la convivencia desde la dimensión relacional, y, al mismo tiempo, como una experiencia subjetiva, más que como una antítesis de la violencia o un producto de la disciplina o las normas escolares (Fierro et al., 2013).

A pesar de que la convivencia se considera una práctica formativa, y hay evidencia de que tiene capacidad para incidir en las oportunidades para el aprendizaje (Fierro y Carbajal, 2003), es esencial profundizar en cómo las condiciones de convivencia influyen en la formación de diversos tipos de aprendizajes, tanto individuales como colectivos. En el siguiente apartado, se recuperan algunos elementos teóricos sobre el aprendizaje colectivo, que podrían contribuir en esta reflexión sobre la vinculación entre este y la convivencia.

## **Aprendizaje colectivo**

El aprendizaje ha sido objeto de un amplio estudio desde diversos enfoques, lo que ha dado lugar a la formulación de teorías que abordan distintos tipos de aprendizaje. A menudo, prevalece la concepción del aprendizaje como un fenómeno individual, a pesar de que su construcción involucra de manera inherente elementos contextuales y relacionales. Las investigaciones centradas en el aprendizaje como fenómeno individual han permitido un entendimiento más profundo del papel que desempeñan los procesos internos, tales como la memoria, el procesamiento de la información y la motivación, así como las condiciones externas, como el entorno y el acceso a recursos diversos en la formación de nuevas cogniciones, habilidades, prácticas y actitudes (Domjan y Burkhard, 1990).

Desde una perspectiva individual, el aprendizaje implica la generación de nuevas ideas a partir de la transformación de conocimientos previos, lo que significa que la adquisición de nuevos aprendizajes requiere ajustes cognitivos basados en las experiencias y habilidades previas que están categorizadas en la memoria, a las que las personas acceden en función de las demandas de su entorno a lo largo de sus vidas (Deans for Impact,

2015); es decir, se comprende con claridad cómo los aprendizajes se construyen en la mente de las personas.

Sin embargo, es crucial reconocer que todo proceso de aprendizaje está mediado por diversos artefactos culturales que permiten a los individuos acercarse a nuevos objetos de conocimiento, interiorizarlos y comprenderlos. En otras palabras, el aprendizaje individual se construye en colectivo, ya que las personas lo desarrollan a través de la compartición y re-creación de ideas, experiencias y conocimientos con otros individuos (Molina, 2005), con el uso de herramientas construidas por otros a lo largo de la historia (Fariñas, 2007), y en completa interacción con su entorno (Vygotsky, 2000).

Existe otro tipo de aprendizaje que, aunque no ha sido tan estudiado como el individual o *en colectivo*, permite explicar la manera en que los grupos aprenden: el aprendizaje colectivo. Desde esta noción, se concibe la construcción de conocimiento como un proceso que tiene como base la participación conjunta de las personas en distintas actividades de su mundo social (Lave, 2001), al establecer que el aprendizaje es un proceso relacional, más que mental, que produce resultados que no pueden perverse de manera específica.

Por lo general, el aprendizaje colectivo se construye de manera incidental (Engeström, 2001) a través de las interacciones continuas, sin ninguna secuencia predefinida (Bunniss y Kelly, 2013), en la que los grupos aprenden a hacer cosas que no han hecho antes. En este proceso, “lo nuevo” es una invención colectiva frente a los dilemas y contradicciones que impiden la actividad en curso y promueven el movimiento y el cambio” (Lave, 2001, p.25). Este tipo de aprendizaje construido con otros suele ser un proceso etéreo (Lave y Packer, 2011), tangible a través de herramientas, prácticas, sistemas o rutinas, entre otros artefactos culturales (Engeström, 2001; McPherson y Jones, 2008).

El aprendizaje colectivo se considera

un tipo de aprendizaje que se construye a través de esfuerzos compartidos, con aportaciones individuales, por un grupo de aprendices que busca hacer frente a las demandas de su contexto que solamente pueden resolver juntos, transformando sus prácticas compartidas de manera conjunta, por lo que el aprendizaje reside en el grupo que



lo construye. El uso, contenido y las manifestaciones de este tipo de aprendizaje son colectivas y se expresan a través de la transformación de las prácticas conjuntas (De la Torre, 2022, p.114).

Enseguida, se recuperan algunos elementos convivenciales observados en los datos recolectados durante el análisis de su construcción en el PAPSPV.

## ELEMENTOS CONVIVENCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE COLECTIVO

En la investigación titulada *Análisis de la construcción de aprendizajes colectivos en escenarios de vinculación social universitaria* (De la Torre, 2022), se llevó a cabo un análisis a través del método de estudio de caso para reconstruir el proceso de aprendizaje colectivo que tuvo lugar entre los años 2015 y 2022, en el marco del PAPSPV del ITESO. Para ello, se hizo una revisión de los códigos diseñados para el análisis de datos con el programa Atlas.ti, y se recuperaron aquellos que tenían alguna vinculación con los marcos propuestos por el campo de la convivencia. El cruce entre las categorías utilizadas para analizar el aprendizaje colectivo y estudiar la convivencia se presenta a continuación.

Las categorías analíticas convivenciales utilizadas fueron los elementos socioafectivos de la convivencia, las relaciones entre los aprendices y la participación en lo público. Las primeras son “acciones que a través de la repetición se convierten en hábito que dan lugar a una estabilidad en el día a día y permiten tejer con más fuerza y estabilidad las relaciones personales” (Arias, 2018, p.63); las relaciones entre los aprendices se refieren a los andamiajes que permitieron sostener su colaboración; mientras que la participación en lo público tiene que ver con la capacidad de los sujetos para responder a problemas de su contexto.

De un grupo de 96 códigos utilizados para analizar la construcción de aprendizaje colectivo, se identificó que 14 tienen relación con una de las tres categorías convivenciales identificadas, que se pueden organizar en tres grupos:

1. Categorías socioafectivas: confianza, colaboración, afecto, cuidado, identidad.

2. Categorías relacionales: alianza, liderazgo, organización, reglas, polifonía, multiplicidad de voces.
3. Categorías de movilización: agencia, posturas ético-políticas, responsabilidad, agencia transformadora.

En el primer conjunto de manifestaciones, hay ejemplos en que la presencia de la confianza, el cuidado mutuo y el afecto entre los participantes desempeñaron un rol fundamental en el fortalecimiento de la colaboración, tanto dentro del grupo, donde se sentían respaldados mutuamente, como en las interacciones con actores externos. Estos elementos permitieron la transformación de las dinámicas de relación entre grupos con diversos niveles de recursos, pasando de una dinámica basada en el clientelismo a una de corresponsabilidad. Por otro lado, se identificó que la ruptura de la confianza tuvo como consecuencia una disminución en la participación en los diversos procesos, e incluso condujo al cese de las actividades colaborativas.

En las categorías asociadas a las relaciones entre los sujetos, que forman parte del segundo grupo, se analizó que en los conjuntos de aprendices existían expectativas de conductas en función de ciertos perfiles, que por medio de la interacción se vieron modificadas al distribuir tareas y liderazgos. A través de estas categorías, se observó que la construcción del aprendizaje colectivo es un proceso dinámico en el que los espacios para el diálogo y la deliberación ocupan un papel fundamental, pues en ellos se pone en común y se discute la información disponible sobre los temas que interesan a los aprendices, siendo las reuniones grupales, como las asambleas comunitarias, las principales mediaciones utilizadas durante su construcción.

En este espacio, la multiplicidad de voces merece una mención especial. Este concepto recupera la inclusión de la diversidad, la polifonía como un punto de partida para la multiplicación de distintos puntos de vista, culturas e intereses en la interacción de los aprendices, lo cual fortalece la colaboración. Para los participantes, esta multiplicidad de voces llevó al grupo a cuestionar distintas prácticas y creencias, modificándolas o ampliándolas, creando distintas rutas de acción a partir de la diversificación de los puntos de vista implicados. La multiplicidad de voces se

considera, entonces, como un elemento para la construcción de aprendizaje colectivo y una de sus manifestaciones (De la Torre, 2022).

En el tercer grupo, se integran códigos relacionados con la dimensión pública de la convivencia, es decir, cómo se transformaron las condiciones, los ideales y los objetivos de los participantes en la construcción del aprendizaje colectivo. La activación de la agencia radical transformadora (ART), como una extensión de la corresponsabilidad por parte de los participantes, es un elemento clave, al identificar las formas de participación en lo público. La activación de la ART (Stetsenko, 2020) implica la decisión de una persona para actuar sobre su contexto, transformarlo y, con ello, transformarse; con lo que se reconoce que el desarrollo humano, además de estar inmerso en prácticas colaborativas, está co-constituido por la participación consciente de cada persona en estas, que a su vez se modifican con cada acción de las personas.

La transformación y expansión de la comprensión de los sujetos colectivos, sobre ellos y el contexto, es también una manifestación de aprendizaje colectivo que se ancla en lo convivencial, pues, a partir de transformar sus posturas ético políticas, transforman su horizonte de acción. Un ejemplo de lo anterior está sucediendo hoy en el proceso del PAPSPV, que está modificando su objetivo, al proponerse ahora “Recuperar ecosistemas y medios de vida de la subcuenca del Río Salado” (Equipo PAP San Pedro Valencia, 2023, p.1), lo que implica una nueva comprensión de su actuar en el contexto.

A través de la identificación de estas tres categorías convivenciales, cruzadas con las que se utilizaron para el análisis del aprendizaje colectivo, se reconoce una vinculación clara entre ambos campos y surgen cuestionamientos sobre si la convivencia es un aprendizaje colectivo, y de qué manera pueden los mecanismos de estudio del aprendizaje colectivo arrojar luces sobre la transformación de las formas de vivir-bien juntos. En el siguiente apartado, a manera de conclusión, se recuperan algunas reflexiones al respecto.

## APRENDIZAJE COLECTIVO Y CONVIVENCIA, CAMPOS EN CONVERGENCIA

La convivencia es una práctica valiosa en sí misma, que “implica todas aquellas interacciones que surgen de los sujetos escolares, con otros sujetos y con los marcos regulatorios institucionales, que permiten que los individuos puedan vivir y crecer juntos” (Perales et al., 2014, p.17); y que, aún si ha sido estudiada principalmente en entornos de educación básica (Fierro et al., 2013), su capacidad para incidir en las oportunidades para el aprendizaje (Fierro y Carbajal, 2003) puede reconocerse en otros espacios educativos, como los universitarios.

Asimismo, la noción de aprendizaje colectivo contribuye a explicar por qué es posible aprender en cualquier situación en que se trabaja con otros de manera conjunta, pues tiene como base el conocimiento individual de las personas que, al compartirlo con el grupo para resolver un problema común, crean nuevos aprendizajes durante su interacción, al tiempo que transforman su agencia (De la Torre, 2022).

Al ser el aprendizaje colectivo una noción que plantea cómo es posible aprender de manera conjunta, y con ello crear nuevas prácticas, tomar en cuenta las acciones de aprendizaje que posibilitan su construcción puede significar una herramienta para diseñar procesos formativos, y así fortalecer las relaciones de las personas en sus contextos, recuperando lo que los sujetos crean a través de sus interacciones en la cotidianidad, para transformarse a sí mismos y a sus ambientes. Incluso, podría decirse que la convivencia es un aprendizaje colectivo que se manifiesta por medio de distintas prácticas, cuya construcción y transformación puede ser dinamizada a partir de las acciones de aprendizaje, como procesos sociocognitivos, con las que se identificó que los grupos llegan a generar aprendizaje colectivo (De la Torre, 2022), y serían los distintos enfoques convivencias los que orientarían las herramientas, los acuerdos y las metas con las que y para las que se construye. Por ejemplo, desde el enfoque de la convivencia como educación para la ciudadanía y la democracia, el aprendizaje colectivo se manifestaría en los acuerdos construidos en conjunto y en los mecanismos creados por el grupo para generarlos de manera democrática.

En las tres condiciones identificadas como claves para el estudio de la convivencia, su anclaje en lo cotidiano (Fierro et al., 2013), la práctica de esta en el ámbito público (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010) y la noción de que en cualquier entorno de convivencia se aprende a ser (Arias, 2018), es posible encontrar un vínculo con el aprendizaje colectivo, pues también se observa y transforma lo cotidiano, la responsabilidad social de los sujetos, y a ellos mismos durante su construcción.

Como señalan Fierro et al. (2013), los saberes cotidianos para conducir la vida en común son insuficientes para procesar la diversidad de sujetos y la heterogeneidad de las prácticas. Es posible que el marco del estudio de la construcción de aprendizaje colectivo pueda ofrecer herramientas para reconocerlas y desarrollar propuestas para transformarlas. Por ejemplo, tanto para la convivencia como para el aprendizaje colectivo es valioso que entre los participantes existan vínculos basados en el interés por el cuidado mutuo y la confianza. En el estudio del aprendizaje colectivo en el PAPSPV, se identificó que la confianza se construyó a partir de elementos como la transparencia en la información y el cumplimiento de los acuerdos generados por el colectivo.

La noción de ART de Stetsenko (2020), parte del cuerpo teórico del estudio del aprendizaje colectivo, contribuye a complementar las propuestas convivenciales de la responsabilidad (Fierro, 2008), integrando el aprender a ser en la interacción con otros en función de las condiciones para la co-constitución del desarrollo individual y el colectivo, dando cuerpo a la relación dialéctica cooperación-autonomía (De la Torre, 2021).

Al ser el aprendizaje colectivo un proceso que se sostiene por el desarrollo y el aprendizaje de todos los involucrados, cuyas relaciones se basan en la valoración de la diversidad, la transparencia, la corresponsabilidad y la confianza, así como por la flexibilidad y el dinamismo, que permiten al grupo adaptarse a los cambios, es necesario que existan acuerdos convivenciales durante su construcción. En este sentido, los acompañantes y participantes en estos procesos, como los del PAPSPV, también pueden acercarse al campo de la convivencia para orientar las interacciones de aprendices en función de los enfoques propuestos por este campo.

En resumen, la convivencia y el aprendizaje colectivo son campos interrelacionados en constante evolución. La convivencia se refiere a

las interacciones cotidianas que influyen en la forma en que las personas coexisten y crecen juntas, y su impacto se extiende más allá de los entornos escolares. El aprendizaje colectivo, por otro lado, se centra en la adquisición de conocimientos a través de la colaboración y la interacción grupal, lo que implica la transformación de la agencia de los individuos. Ambos campos pueden enriquecerse mutuamente, ya que tienen diversos puntos de convergencia. El estudio del aprendizaje colectivo ofrece perspectivas útiles para orientar las interacciones de los aprendices en función de los enfoques propuestos por el campo de la convivencia, promoviendo la construcción de relaciones interpersonales más sólidas y el desarrollo individual y colectivo, por lo que vale la pena seguir explorando esta vinculación.

## REFERENCIAS

- Arias, E. (2018). Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(1), 59–68.
- Assen, J., y Otting, H. (2022). Teachers' collective learning: To what extent do facilitators stimulate the use of social context, theory, and practice as sources for learning? *Teaching and Teacher Education*, 114, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103702>
- Bazdresch, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral, un caso. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(7) 49–71.
- Bickmore, K. (2017). Conflict, peacebuilding, and education: Rethinking pedagogies in divided societies, Latin America, and around the world. En K. Bickmore, R. Hayhoe, C. Manion, K. Mundy y R. Read (Eds.), *Comparative and international education: Issues for teachers* (pp. 268–299). Canadian Scholars Press.
- Bunniss, S., y Kelly, D. (2013). Flux, questions, exclusion, and compassion: collective learning in secondary care. *Medical Education*, 47(12), 1197–1208. <https://doi.org/10.1111/medu.12281>
- Cárabes, C. (2013). *El profesor(a) universitario en los Proyectos de Aplicación Profesional un perfil a resignificar*. (Tesis de posgrado). Universidad de Barcelona y Universidad de Colima.

- Colegio de Directores de la DGA (2018). PAP 2.0. Una nueva etapa de los Proyectos de Aplicación Profesional. ITESO.
- Consejo Académico (2005). *Criterios generales y propuestas operativas para los Proyectos de Aplicación Profesional*. ITESO.
- Consejo Académico (2007). *Marco Institucional para el desarrollo de la intervención social universitaria*. ITESO.
- Coordinación PAP (2015). Criterios generales y propuestas operativas para los Proyectos de Aplicación Profesional. ITESO.
- De la Torre, J. (2021). Proyecto de Aplicación Profesional San Pedro Valencia: un ejercicio de cooperación y autonomía para la vinculación social universitaria. En H. Morales de la Torre (Coord.), *Experiencias de vinculación universitaria desde la formación, la intervención social y la investigación* (pp. 103–116). ITESO.
- De la Torre, J. (2022). *Análisis de la construcción de aprendizaje colectivo en escenarios de vinculación social universitaria*. (Tesis doctoral). ITESO.
- Deans for Impact (2015). *The science of learning*. Deans for Impact.
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805–832.
- Domjan, M., y Burkhard, B. (1990). *Principios de aprendizaje y de conducta*. Debate.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Equipo PAP San Pedro Valencia (2023). Matriz de impacto para el proyecto de formación de monitores comunitarios del agua. Documento de trabajo. ITESO.
- Eslahchi, M. (2022). Adapting to the COVID–19 world: a case study of collective learning in a social entrepreneurial organization. *Journal of Workplace Learning*, 35(9), 50–65.
- Fariñas, G. (2007). *Psicología, educación y sociedad: un estudio sobre el desarrollo humano*. Editorial Félix Varela.
- Fierro, C. (2008). Construir respons–habilidad en la convivencia escolar. En C. Hirmas y E. Heróles (Coords.), *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. UNESCO.

- Fierro, C., y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Gedisa.
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). School convivencia: Reviewing the concept.
- Fierro C., Carbajal, P., y Martínez, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. SM.
- Psicoperspectivas*, 18(1), 9–27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, No.57. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G., y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán, y T. Spitzer (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. ANUIES–COMIE.
- Jares, X. (2009). *Pedagogía de la convivencia*. Grao.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15–45). Amorrortu.
- Lave, J., y Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, No.40, 12–22.
- McPherson, A., y Jones, O. (2008). Object-mediated learning and strategic renewal in a mature organization. *Management Learning*, 39(2), 177–201.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, No.337, 235–250.
- Morales, H., y De la Torre, J. (2019). *PAP San Pedro de Valencia: saneamiento ambiental, renovación urbana y emprendimientos turísticos (2015). Informe de avances Otoño–2017–Otoño–2019*. ITESO.
- Ortiz, C. (2007). Proyectos de aplicación profesional: una estrategia para su desarrollo. Documento presentado al Consejo Académico. ITESO.
- Osei, A., Kenney, P., Damoah, C., y Ahenkan, A. (2022). Collective learning and COVID–19 mitigation in Ghana. *Review of Policy Research*, 39(3), 255–281. <https://doi.org/10.1111/ropr.12465>
- Perales, C. (2021). Diálogo, separación y suspensión: prácticas de manejo de conflictos en escuelas primarias mexicanas. *Sinéctica. Revista*



- Electrónica de Educación*, No.57. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-008)
- Perales, C., Arias, E., y Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. ITESO.
- Ruíz-Sahagún, C. (2018). *Proyectos de Aplicación Profesional: modelo innovador de formación vinculada universitaria*. ITESO.
- Stetsenko, A. (2020). Critical challenges in cultural-historical activity theory: The urgency of agency. *Cultural-Historical Psychology*, 16(2), 5-18. doi:10.17759/chp.2020160202
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zubiri, X. (2015). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Fundación Xavier Zubiri; Alianza Editorial.