

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**LA TUTORÍA, UN ESPACIO CLAVE EN EL PROYECTO EDUCATIVO
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA**

P R E S E N T A

MARIA ASUNCIÓN DELFINA JIMÉNEZ MIER Y TERÁN

DIRECTORA DE TESIS: PROFA. AMPARO RUIZ DEL CASTILLO

CIUDAD UNIVERSITARIA

2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A Josef, Mariana y Jonas, solidarios y pacientes
compañeros de viaje*

*A mis tutorados, porque acompañarlos es
un placer y un privilegio*

*A mi amoroso hermano, quien sujetó
el hilo hasta que salí del laberinto*

*A quienes visten sus sueños
de confianza y valentía*

Índice

Introducción	1
Capítulo I: La Universidad Autónoma de la Ciudad de México	
1. Los orígenes.....	7
2. La UACM en el contexto del paradigma neoliberal	12
3. Diez desafíos de la UACM	23
Capítulo II. La tutoría como estrategia para la educación del siglo XXI	
1. Calidad de la educación y tutoría	43
2. Para pensar la tutoría	50
2.1. Definiciones	50
2.2. Modelo educativo y tutoría	53
3. La tutoría y el modelo de la UACM.....	55
3.1. Orígenes de la tutoría en la UACM	58
3.2. La tutoría desde El proyecto académico de la UACM.....	61
3.3. Una propuesta para definir los contenidos de aprendizaje de la tutoría en la UACM	68
3.4. La tutoría interpretada desde la Ley de la UACM	71
3.5. Una formación crítica, científica y humanística desde la tutoría	75
3.6. Los saberes indispensables del tutor: un enfoque freiriano	82
Capítulo III. Historias de vida de dos estudiantes de nuevo ingreso de la UACM	
1. Espacio de la investigación y metodología.....	91
2. Francisca.....	98
3. Bragada.....	119
Conclusiones	145
Propuesta	155
Anexo. Guía de las entrevistas	157
Bibliografía	159

Introducción

En pleno apogeo de las políticas neoliberales a favor del adelgazamiento del gasto público en educación superior, la creación a principios del XXI de un sistema de bachillerato y de una universidad pública para la Ciudad de México representa un esfuerzo singular que amerita un estudio cuidadoso. Cuanto más si los fundamentos y motivos que dan vida al proyecto van más allá del propósito de ampliar la limitada oferta de servicios educativos a este nivel y contemplan la creación de un proyecto educativo innovador.

El Instituto de Educación Media Superior (IEMS) (2000) y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) (2001) representan valiosos espacios de investigación sobre la puesta en práctica de acciones derivadas de un enfoque teórico pedagógico y políticas educativas alternativas, así como de los obstáculos que se interponen entre el proyecto y su realización en la práctica.

En la Ley de la UACM (enero 2005) se enuncian los nueve motivos que dieron origen a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; a saber, 1. Aumentar las oportunidades de educación superior; 2. Crear un espacio académico autónomo; 3. Instituir una universidad de carácter público; 4. Desarrollar un proyecto innovador; 5. Constituir una comunidad académica; 6. Garantizar la libertad académica y la pluralidad de pensamiento; 7. Contribuir al desarrollo cultural, profesional y personal de los estudiantes; 8. Asegurar un alto nivel en todas sus actividades académicas y la plena confiabilidad de los certificados, títulos y grados otorgados y 9. Establecer una relación responsable con la sociedad.

Para los fines del presente trabajo, nos interesa destacar el cuarto motivo: *Desarrollar un proyecto innovador*. En este lugar se declara que una de las razones principales del proyecto de la UACM es contribuir en la discusión de las cuestiones fundamentales sobre la educación superior en México. Entre los temas señalados como objeto de innovación nos interesa enfocar lo relativo a la atención personalizada a los estudiantes. Este trabajo constituye un esfuerzo por estudiar el acompañamiento personal en el espacio de la tutoría en la UACM.

A fines de la década de los años 90 la UNESCO se pronunció a favor de incorporar la atención personalizada a los roles tradicionales del profesor universitario para enfrentar los retos de la educación del nuevo siglo XXI. Desde los años setenta; es decir, treinta años antes, el proyecto de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM ya expresaba la necesidad de impulsar cambios radicales en la manera de enfocar la relación maestro-estudiante y propiciar un mayor acercamiento entre ambos actores. De esta última experiencia deriva la propuesta de la tutoría en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

En la UACM la tutoría constituye, junto con el aula y la asesoría, uno de los tres espacios de aprendizaje que buscan colocar al estudiante en el centro de los procesos educativos. Hoy en día los estudiantes de la UACM tienen el derecho de contar con el acompañamiento de un tutor a lo largo de su trayectoria. Este espacio se antoja muy favorable para la formación integral de los estudiantes; pero a la vez corre el riesgo de ser incomprendido o desaprovechado por falta de una definición institucional precisa que permita orientar, acompañar y dar seguimiento a la atención personalizada en la tutoría.

El proyecto de la UACM representa un desafío que bien vale esfuerzos especiales, de modo que decidí abordar la función de la tutoría desde el estudio de los motivos y fundamentos que dan vida al proyecto de la UACM y desde la investigación de mi propia práctica. Este documento es la expresión de dicho esfuerzo.

A finales de 2005 ingresé a la UACM como profesora-investigadora y recibí el encargo de acompañar como tutora a 19 estudiantes. Tanto ellos como yo estábamos en proceso de integrarnos a un proyecto educativo con particularidades a las que éramos ajenos. A pesar de las tres semanas del curso de inducción que me ofreció la Universidad en el verano de 2005, advertí la necesidad de seguir preparándome para realizar una práctica docente congruente con los planteamientos del proyecto educativo de esta institución; en particular consideré necesario profundizar en el tema de la tutoría. Para ello convertí mi propio espacio de intervención tutorial en laboratorio para la investigación y análisis del fenómeno.

El trabajo se desarrolló en dos planos. Por un lado se llevó a cabo una investigación documental para ubicar el significado del proyecto de la UACM en el contexto de la educación superior en México a finales del siglo XX y principios del XXI así como para identificar el significado de la tutoría dentro de este proyecto. Por la otra, se realizó una investigación cualitativa en el espacio de tutoría por medio de entrevistas a profundidad a seis tutorados.

Con ello se perseguían tres objetivos: Analizar lo que el proyecto de la UACM representa en el campo de la educación superior en México; identificar en las historias de vida de los estudiantes los momentos y situaciones clave que inciden en el significado que dan a su quehacer universitario y, a partir de la investigación

documental y de la práctica tutorial, aportar algunos elementos para repensar la tutoría desde los motivos que dan vida al proyecto educativo de la UACM.

Los resultados de estos esfuerzos se presentan de la siguiente manera. En el capítulo I se exponen los acontecimientos que dieron origen al proyecto del Sistema de Bachillerato para el D.F (IEMS) y de la Universidad de la Ciudad de México, antecedente de la UACM. En este mismo apartado se revisan las ideas hegemónicas en torno a la educación superior, lo que el proyecto de la UACM significa en el contexto neoliberal y las principales acciones que desafían los fundamentos y prácticas educativas hegemónicas.

En el capítulo II se reflexiona en torno a la tutoría como estrategia impulsada por la UNESCO para fortalecer la educación del siglo XXI; los fundamentos de ANUIES para impulsar la tutoría en las IES en México y la especificidad de los orígenes y fundamentos de la tutoría en la UACM. A partir de la lectura de los documentos fundacionales del proyecto, la Ley de la UACM, los discursos inaugurales y los documentos del área de Apoyo Académico, así como de la Propuesta Educativa del sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal se reflexiona en torno algunas ideas que pueden ayudar a definir el ámbito de aprendizaje de la tutoría y el perfil del tutor de la UACM.

Finalmente, en el capítulo III, se describe la metodología de la investigación cualitativa en el espacio tutorial y se narran las historias de vida de dos tutoradas. Estas historias fueron reconstruidas a partir de entrevistas a profundidad realizadas a lo largo de tres meses. Cabe aclarar que si bien se entrevistó a seis tutorados, solamente se reconstruyeron las historias de Francisca y Bragada. Nos pareció que lo logrado hasta entonces bastaba para dar cuenta de la utilidad de la entrevista a profundidad para

elaborar desde la tutoría un diagnóstico más detallado de nuestros estudiantes y realizar una intervención tutorial más oportuna. Por otra parte, consideramos que era necesario conceder mayor tiempo y espacio a las ideas e inquietudes surgidas de los encuentros con los estudiantes y alimentadas por nuestras lecturas. De este modo, el estudio y seguimiento de la práctica tutorial nos permitieron desarrollar algunas ideas que pueden ser de utilidad en la construcción de modelo de tutoría acorde al proyecto educativo de la UACM.

Los avances logrados en esta investigación servirán de punto de partida para la organización de un taller-seminario intitulado “De-construyendo la tutoría en la UACM. Una propuesta.” El objetivo del seminario es construir una propuesta de un sistema institucional que permita especificar, orientar y gestionar la tutoría en la UACM. El resultado de nuestro esfuerzo será presentado a la comunidad en el Congreso Universitario y en diversas instancias y foros de discusión durante los años 2010 y 2011.

Capítulo I

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México

1. Los orígenes

En México, luego de treinta años de parálisis de inversión en educación pública a nivel superior, nace la Universidad de la Ciudad de México el 26 de abril de 2001.¹ La viabilidad del proyecto, planteado por primera vez en el gobierno de Cuauhtémoc Cárdenas, se relaciona, por una parte con “una corriente ciudadana, política, académica en la ciudad, que se ha construido a través de movimientos estudiantiles, de lucha sindical, de movimientos sociales” y, por la otra, con la presencia e influencia de la UNAM, con una defensa y “una valoración muy positiva de los habitantes de la ciudad por la educación pública universitaria.”²

Se trata de una universidad que forma parte de un “movimiento de renovación de la universidad pública autónoma que ha surgido con el paso del siglo veintiuno en América Latina”³ y que se inserta en un contexto nuevo de movimientos populares del que están surgiendo nuevas y diversas experiencias de educación superior.⁴

Con la suma de voluntades, el proyecto de la Universidad de la Ciudad de México vio la luz durante la gestión del Jefe del Gobierno del D.F., Andrés Manuel López Obrador.⁵ Tres y medio años después de su creación, la institución se fortaleció con el otorgamiento de su autonomía, por la Ley del 5 de enero de 2005, y su nombre pasó a ser Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

¹ La Universidad Autónoma Metropolitana (1974) fue la última universidad pública creada antes de la Universidad de la Ciudad de México.

² Tania Rodríguez Mora, El desafío de construir una universidad, entrevista en el periódico *La Mirada*, 1ª quincena de julio, 2007, p.5.

³ Hugo Aboites, “Hacia el fortalecimiento democrático y académico del proyecto de la UACM” Programa de trabajo para optar por el puesto de rector de la UACM para el periodo 2010-14. Ciudad de México, marzo 2010

⁴ Hugo Aboites, “La encrucijada de la Universidad Latinoamericana” ponencia presentada en el encuentro de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, México, D.F. marzo 2010, p.9.

⁵ La UCM nace por decreto divulgado en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal*. No. 51. Décima primer época. 26 de abril de 2001.

Los antecedentes inmediatos al proyecto educativo de la UACM se encuentran en el proyecto del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, cuya primera creación es la preparatoria Iztapalapa en 1999. Este primer plantel logró establecerse después de una larga lucha social. En 1995 el entonces regente de la Ciudad de México, Oscar Espinoza Villarreal, se había propuesto construir una cárcel de mediana seguridad en la ex cárcel de mujeres “Santa Martha Acatitla”, edificio que llevaba 15 años abandonado. Contrariamente, los pobladores cohesionaban su oposición al proyecto en torno a la idea de que su delegación no fuera más una zona de cárceles y basureros. Bajo el lema “*cárcel no, prepa sí*” la comunidad demandaba que el espacio se utilizara para construir una preparatoria para atender a los jóvenes de Iztapalapa. En su empeño por hacer realidad este proyecto, los pobladores cercaron todo el inmueble e instalaron una aulas de láminas de cartón; después consiguieron unas bancas y con profesores que se incorporaron voluntariamente al proyecto, pusieron en marcha la preparatoria.⁶

En 1997, Cuauhtémoc Cárdenas, dentro de su campaña política por la primer gubernatura del D.F., se encontró con la comunidad y escuchó sus demandas. Ya en calidad de Jefe Gobierno, dispuso la suspensión definitiva de las obras de la cárcel y otorgó el predio para la construcción de una preparatoria. Finalmente, el gobierno capitalino y la población firmaron un acuerdo para crear la Preparatoria Iztapalapa.

Manuel Pérez Rocha, Coordinador de Asuntos Educativos del Gobierno, recibió la encomienda de atender la demanda de la comunidad. Protagonista de un largo trayecto en la educación media y superior del país, Pérez Rocha ha practicado

⁶ Manuel Pérez Rocha, “Los colonos de Iztapalapa” en *Memoria Origen de un proyecto educativo*, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Instituto de Educación Media Superior, Secretaría de Desarrollo Social, Gobierno del Distrito Federal, 2006, p 29.

consistentemente la crítica de la educación excluyente, industrializante y meritocrática y se ha pronunciado por una enseñanza libre, humanista y crítica.⁷ Entre los cargos que durante más de 20 años ocupó en la UNAM (1968-1990) destaca el de Coordinador General del proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades. Desde este proyecto, consecuencia del movimiento estudiantil del 68, en los años 70 se impulsaron importantes reformas a la educación media superior a partir de la crítica del modelo enciclopedista inspirado en el positivismo de Gabino Barreda. Desde su cargo como Coordinador de Asuntos Educativos del D.F. Pérez Rocha tuvo ocasión de retomar la experiencia del CCH para concebir y echar a andar el proyecto educativo Iztapalapa para el primer plantel del Sistema de Bachillerato del Gobierno del DF, y unos meses más tarde al proyecto educativo de la UACM.

Refiere Pérez Rocha⁸ que cuando visitó el edificio de la ex-cárcel encontró que la preparatoria tenía ya cerca de 300 estudiantes y 30 profesores colaborando y advirtió la gran oportunidad que se le presentaba al gobierno del Distrito Federal para poner en marcha un proyecto educativo propio. Habló con los profesores, los estudiantes y los padres de familia y llegaron al acuerdo de generar un nuevo proyecto.

Pérez Rocha encontró que la gente confiaba en el gobierno de Cárdenas, pero fueron necesarias larguísimas pláticas para lograr la plena confianza de la comunidad. María Guadalupe Lucio, primera directora general del IEMS, recuerda que luego de una serie de encuentros “complicados” entre estudiantes, profesores y colonos y las autoridades del D.F. se llegó al acuerdo que se haría una evaluación para colocar a los estudiantes en los diferentes semestres según sus conocimientos. “La evaluación

⁷ Constancia de ello son sus artículos publicados en *Excélsior* (1972 – 1976), *Proceso* (1976 – 1981), *La Jornada*; *Reforma* y recientemente (2009 a la fecha) en el *Suplemento de la UACM de la Jornada*, así como su libro “*Educación y Desarrollo*”, Ed. Línea y Universidad Autónoma de Zacatecas, México, 1982, 260 p.

⁸ *Ibid.* p. 29

reveló que tenían serios problemas de comprensión lectora y de razonamiento matemático, incluso, en muchos casos, poco conocimiento de las operaciones elementales.”⁹ Se llegó a la conclusión que todos los estudiantes tendrían que empezar la preparatoria. Aunque los estudiantes “se molestaron muchísimo, expresaron abiertamente su inconformidad, incluso hasta de manera agresiva,” pues algunos llevaban tres o cuatro semestres de estudios; finalmente, se llegó al acuerdo de que recibirían asistencia para prepararse en un periodo menor a los seis semestres del bachillerato. En agosto de 1999 las clases dieron inicio formal con 238 estudiantes. La conducción de la preparatoria dependía de la Secretaría de Desarrollo Social. Fue en marzo de 2000 cuando se creó el Instituto de Educación Media Superior del DF.

Al año de haberse creado la preparatoria Iztapalapa, el nuevo gobierno del D.F., encabezado por Andrés Manuel López Obrador impulsó la creación de quince nuevos planteles. Lucio refiere que a ella el número le parecía muy ambicioso; pero finalmente se convenció, no sólo por razones políticas, sino por motivos de planeación. El Jefe de Gobierno la convenció diciendo, “Mire, si nosotros abrimos dos, tres o cuatro preparatorias por año, vamos a estar abriendo las últimas uno o dos años antes de que acabe el gobierno, y esas no van a quedar consolidadas. Si abrimos ahora todas, se va a tener más de cinco años para ir las consolidando. Cuando acabe el gobierno van a estar mucho más consolidadas que si lo hacemos el último año de mi gobierno.”¹⁰

La batalla fue dura: no se reconocía que el gobierno de la Ciudad de México tenía atribuciones para certificar estudios a nivel medio superior. Cuando López Obrador anunció que se abrirían las preparatorias, aparecieron en la prensa artículos y

⁹ María Guadalupe Lucio, “Los orígenes” en *Memoria Origen de un proyecto educativo*, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Instituto de Educación Media Superior, Secretaría de Desarrollo Social, Gobierno del Distrito Federal, 2006, p 17.

¹⁰ *Ibid.*, p.21

opiniones en el sentido de que éstas no eran necesarias y que el gobierno capitalino carecía de las atribuciones para gestionar acciones educativas. Una forma de denostar a las nuevas preparatorias fue llamándolas “las academias López” y los “institutos patrulla.”

La forma de reconocer que el DF sí contaba con las atribuciones en materia educativa fue mediante el convenio que se firmó con la SEP. Por este medio la SEP se comprometía a dar las facilidades para registrar las preparatorias como parte del sistema educativo nacional, y en contraparte el IEMS y la Universidad de la Ciudad de México pagarían la cuota correspondiente. A raíz de este reconocimiento se obtuvo el registro.

Las preparatorias del D.F. nacieron así, no por adscripción al plan de estudio establecido por la SEP, sino orientadas por un nuevo proyecto educativo. Su origen es el documento de Pérez Rocha intitulado Preparatoria Iztapalapa I, donde se enuncian los principios del modelo del IEMS. El texto fue creado por el propio Pérez Rocha, pero también revisado y enriquecido por algunos profesores de preparatoria y por “amigos que están metidos en el campo educativo.”¹¹

Las bases del modelo, según Pérez Rocha está fuertemente influido por las corrientes críticas pedagógicas norteamericanas. La etiqueta que él mismo sugiere para nombrar la corriente que dio origen al proyecto es la “propuesta liberal de la educación, con la idea de que la educación sirva para formar al individuo, al ser humano, darle una cultura, valores, dentro de un contexto.”¹² Uno de los principales objetivos que el modelo busca es revertir la tendencia “industrializante” del sistema

¹¹ Manuel Pérez Rocha, *op. cit.*, p.32

¹² *Ibid.*, p. 33

educativo mexicano y rescatar la visión que los liberales tuvieron en el siglo XIX. Pérez Rocha se refiere críticamente al sistema educativo mexicano con el término “industrializado.” Esto implica la reducción del proceso educativo a la exposición de información y conocimientos por parte del profesor frente a grupos amplios, lo cual arroja resultados “paupérrimos.”

Contrariamente a la tendencia industrializante, el pensamiento que da origen al IEMS y luego a la Universidad de la Ciudad de México, concibe a la educación esencialmente como un proceso humano; su principal reto es restaurar la dimensión humana de la educación, lo que significa “establecer relaciones interpersonales claras, frecuentes, intensas y directas.”¹³ Para hacerlo es importante revisar el método de enseñanza y los contenidos. El enfoque centrado en el profesor supone que quien sabe es el profesor y quien ignora es el estudiante. Es necesario romper esta relación vertical y establecer una relación dialógica para sentar las bases para un pensamiento crítico y autónomo. Esto tiene que ver tanto con los profesores como con los contenidos. “Si la temática está parcelada, es utilitaria y relega la reflexión” no se logra el pensamiento crítico, que es uno de los objetivos del nuevo proyecto educativo.

2. La UACM en el contexto de paradigma neoliberal

Oponiéndose a las tendencias del gobierno de Zedillo, en cuyo sexenio decreció el presupuesto público federal asignado a las instituciones públicas de educación superior¹⁴ y del gobierno de Fox, donde el gasto educativo permaneció casi invariable,

¹³ Idem.

¹⁴ Según Margarita Noriega Chávez, durante el sexenio de Ernesto Zedillo la proporción del PIB destinada a educación superior, incluyendo el posgrado y la investigación, se mantuvo por debajo de 0.76% registrado durante el último año del sexenio salinista. en *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*, Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Valdés, México, 2005, p. 181.

el gobierno local de López Obrador tomó la decisión de invertir en un sistema de bachillerato y en una nueva universidad para la Ciudad de México.

Esta decisión se tomó a contracorriente de las políticas hegemónicas neoliberales que recomiendan el adelgazamiento de la inversión pública en educación y regulan las condiciones para permitir la libre circulación de los servicios educativos. Es decir, de políticas que se articulan en torno a la lógica del predominio de lo económico sobre las demás esferas de actividad de la sociedad; de “la idea, no sólo de que los factores de la vida humana están inmersos en la lógica de la economía globalizada, sino que deben estar subordinados a ella, tanto en sus orientaciones como en sus ritmos y formas de desarrollo.”¹⁵

El Banco Mundial históricamente ha señalado que la educación superior no es rentable, porque no contribuye a eliminar las desigualdades y por lo tanto sugiere la reducción del gasto público en este sector.¹⁶ Según Luengo González este organismo “reitera su mirada económica sobre la educación, y enfatiza los temas que ya tenía clarificados desde la década de los ochenta: detener el crecimiento, que los beneficiarios asuman el costo del servicio, que los particulares ofrezcan este sistema, que el Estado retire el subsidio a este nivel.”¹⁷

Por su parte, la Organización Mundial del Comercio (OMC), mediante el Acuerdo General de Comercialización de Servicios concreta la intención de “ayudar a establecer

¹⁵ Villaseñor García, Guillermo, *La función social de la educación superior en México*, UAM, UNAM, CESU, UV, México, 2004, p. 313.

¹⁶ Alma Maldonado, “El Banco Mundial y la educación superior en los países en desarrollo: ¿Cuáles son los peligros y las promesas? Un análisis del documento “Peligros y Promesas” en: López Segrera y F. Maldonado, *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*. UNESCO- Universidad de San Buenaventura- Boston College, Cali, 2002 extraído el 6 de abril de 2010 de <http://168.96.200.17/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00---0bcvirt--00-0-0--0prompt-10---4-----0-0l--1-es-50---20-help---00031-001-1-0utfZz-8-00&a=d&c=bcvirt&cl=CL3.1.33&d=HASH01161fcd340276b50800c7ed>

¹⁷ Enrique Luengo González, “Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad”, 2003, versión en HTML www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf, consultado el 11 de octubre de 2009, p.21.

condiciones favorables a los proveedores de servicios de educación superior, mediante la reducción de obstáculos a la transmisión de estos servicios más allá de las fronteras nacionales.”¹⁸ En este Acuerdo se habla de “proveedores” nacionales o transnacionales de servicios de educación y las nociones de “conocimiento” y “educación” dejan de ser nociones dependientes de un proceso de transformación o responsabilidad social. Las expresiones del Acuerdo disuelven nociones como formación o compromiso social del educador o del educando, integración o formación cultural de maestro y alumno. Conforme al lenguaje del Acuerdo la educación desaparece como una responsabilidad del Estado y se transforma en algo fuera de todo contexto de identidad cultural. Desde esta perspectiva a la educación se le formula como una prestación de servicios para una élite global, no para servir a pueblos concretos.

La lógica neoliberal se opone a la visión que vinculaba la agenda educativa a fines tales como la creación de la identidad e integración nacional y a la construcción de un proyecto de nación¹⁹, a la visión que contempla el conocimiento como un elemento fundamental del desarrollo humano sostenible, como patrimonio de la humanidad²⁰, y se pronuncia, contrariamente, por convertir aceleradamente a la educación y el conocimiento en una patente, en una mercancía, en una propiedad privada.

Según Aboites el proyecto educativo derivado de la lógica neoliberal, denominado por él “nueva educación” supone que si la escuela se conecta de manera estrecha con el mercado y sus requerimientos, los individuos estarán en posibilidad de allegarse por sí mismos suficientes recursos económicos. De esta manera ya no será

¹⁸ Carlos Montemayor, “Universidad pública y privatización del conocimiento”, Periódico La Jornada, Perfil, 20 de diciembre de 2006, p. II.

¹⁹ Hugo Aboites, “La crisis de la nueva educación” en *El proyecto educativo de la UACM*, Documentos de Apoyo Académico, UACM, edición revisada, México, 2007, p. 35.

²⁰ Carlos Montemayor, *op. cit.* p.II.

necesaria la existencia de un Estado populista que intervenga socialmente en la distribución del producto. “La nueva educación supone el fin de ese Estado para sustituirlo por el binomio educación-remuneración, en prácticamente todos los individuos de la sociedad.”²¹ Desde este enfoque la función del Estado se reduce a que los individuos y sus familias alcancen el bienestar por su cuenta.

En México la aplicación de las políticas neoliberales en el campo de la educación ha tenido repercusiones muy graves. En el caso de la educación superior, el segmento de la población excluido es cada vez mayor. Según cálculos de la Unidad de Estudios Especiales de la UNAM, en los tres ciclos de 1995 a 1998 la demanda no atendida por las instituciones de educación superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México fue de alrededor de 69,000 estudiantes, cifra mayor a los 64,000 lugares que ofrece anualmente la UNAM. Para el ciclo 1999-2000 se esperaba que dicha demanda llegaría hasta los 40,000 aspirantes. Es decir, en sólo cuatro ciclos más de 100,000 jóvenes aspirantes fueron excluidos de la educación superior. La UNAM sólo está en condiciones de aceptar el 12% de los 100,000 aspirantes egresados de sistemas ajenos y el Instituto Politécnico Nacional sólo al 15% de los 50,000 aspirantes de primer ingreso. Se estima que en el país en el año 2002 únicamente el 40% de demandantes de educación superior fueron aceptados por las instituciones públicas.²² Son más de 100,000 los estudiantes que año con año se quedan sin acceso a la educación superior. Según Hugo Casanova, a inicios del siglo XXI “alrededor del 80 por ciento de los jóvenes mexicanos entre 18 y 24 años están fuera de la educación superior.”²³

²¹ Hugo Aboites, *op.cit.*, p. 39.

²² Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Aprobada por la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, II Legislatura el 16 de diciembre de 2004 y publicada en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el 5 de enero de 2005., p.3.

²³ La Jornada, lunes 5 de febrero de 2007, p. 33

Consecuencia del sometimiento a los dictados neoliberales es el repliegue financiero del Estado que año con año canaliza menos recursos a la educación superior. Según Aboites²⁴ en el periodo que abarca los tres sexenios de López Portillo a Salinas el incremento porcentual de la matrícula en licenciatura cayó del 80.5% al 5.2%. Por otro lado, el número de “proveedores” de servicios educativos universitarios privados aumentó considerablemente. Con datos de ANUIES Villaseñor García²⁵ calcula que en 1970 el porcentaje de instituciones de educación superior públicas y privadas era de 62 y 37% respectivamente. Diecinueve años después, en 1999, la proporción había variado a favor de las instituciones privadas a 41%. Como resultado del crecimiento de establecimientos privados (de 41 en 1970 a 735 en 1999), la distribución en la atención a la matrícula por las instituciones públicas y las privadas también sufrió modificaciones considerables de 1975 a 1999. En 1975 las instituciones públicas cubrían el 88.3% y las privadas el 11.7%. En 1999 los porcentajes cambiaron a 72.4% para las instituciones públicas y al 27.6% para las privadas.

La ambición del capital transnacional para invertir en educación superior no se hizo esperar. Desde la mitad de los años 90 se instalaron campus en México de Westhill University, Endicott College y Westbridge University. El grupo Sylvian Learning System de Baltimore, ahora Laureate Internation Universities (LIU), adquirió la Universidad del Valle de México, que forma parte de un consorcio de universidades en Chile, Suiza, India, España, Costa Rica, Panamá y EEUU. Este negocio transnacional cotiza en la Bolsa de Valores de Nueva York y su compromiso frente a la educación se refleja claramente en la siguiente cita de Douglas Becker, director general del LIU: “No

²⁴ Hugo Aboites, *op. cit.*, p.45.

²⁵ Guillermo Villaseñor García, *op. cit.*, p. 42.

creemos que deba haber una separación entre escuelas lucrativas y no lucrativas. Es mucho más una cuestión de lo público contra lo privado (...) Yo diría que la naturaleza de nuestro negocio, sea lucrativo o no lucrativo, no es algo con lo que nuestros alumnos y profesores tengan que molestarse. Es nuestro trabajo satisfacer las necesidades de los accionistas.”²⁶

Ciertamente la decisión política de crear el proyecto de la UACM se opone a los dictados neoliberales por el hecho de invertir recursos del Estado en educación superior; sin embargo, el desafío mayor radica en los fundamentos filosóficos, políticos, sociopedagógicos y organizativos que le dan vida. De manera que la UACM se ofrece como un proyecto universitario alternativo en dos sentidos: por una parte, como una medida estratégica para responder a la desbordada demanda de educación superior en la ciudad de México, en cuyo caso, el principio implícito en esta política no deja de ser relevante: el gobierno de la ciudad de México vuelve a asumir la obligación del Estado de ofrecer educación pública y se deslinda de las políticas que vislumbran el futuro de la educación superior en manos privadas. Por la otra, con la puesta en marcha de un proyecto educativo alternativo, basado en principios contrarios a la educación “industrializante”, se abre la posibilidad de dar un sentido diferente a la educación superior, donde el acento no esté colocado en lo cuantitativo (cubrir mayor demanda); sino en la recuperación de la dimensión humana de la educación.

Es decir, el esfuerzo emprendido para dar vida al nuevo proyecto educativo no se limita a ser una respuesta coyuntural para paliar el déficit en la oferta de servicios educativos; sino expresa un compromiso por imaginar un espacio educativo donde se

²⁶ Julio Hernández López, Periódico La Jornada, *Astillero*, viernes 4 de agosto de 2006, p.4.

pueda colaborar en la construcción del “poder intelectual que la sociedad necesita para que le ayude a reflexionar, comprender y actuar.”²⁷

La misión de la UACM se expresa en el discurso inaugural del rector:

La Universidad de la Ciudad de México se funda con el propósito de integrar a esta urbe una nueva institución cultural de alto nivel académico, decididamente comprometida con la sociedad mediante el ejercicio de sus funciones de docencia, investigación, extensión, cooperación, difusión y divulgación, y fiel a la vocación científica, humanística y crítica que ha guiado por centurias a las instituciones auténticamente universitarias.²⁸

En pleno apogeo neoliberal, la UACM adopta el compromiso de seguir con la pauta marcada por

la tradición de las casas de estudio como el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Pedagógica Nacional y otras que coinciden con el propósito de ofrecer un espacio público de educación superior esencial para el pueblo de México.²⁹

Los detractores del proyecto UACM tildarán la iniciativa de populista e incluso llegarán a sostener que la creación de la nueva universidad es parte de la plataforma política del entonces Jefe de Gobierno para lanzar su candidatura a la presidencia de la República en 2006. Sin embargo, el proyecto de la UACM se basa en una sólida crítica a la educación superior y representa una visión compleja e innovadora, que firmemente

²⁷ Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, UNESCO – Dower Arrendamiento SA de CV, México, 1997, p. 154.

²⁸ Manuel Pérez Rocha, “Mensaje del rector de la UCM” en *Discursos inaugurales de la Universidad de la Ciudad de México*, 3 de septiembre de 2001, p. 13.

²⁹ *Ibid.* p. 14.

enraizada en una filosofía humanista se opone al núcleo básico sobre el cual se erige el pensamiento posmoderno.

Este núcleo, desde donde se desprende el sentido imperante en las representaciones (conceptuales, imaginativas, simbólicas en general) que circulan en el imaginario social posmoderno y son propias del neoliberalismo, es lo mercantil, la lógica del intercambio de equivalentes. “La dinámica del “te doy para que me des” es el nexo antropológico fundamental en torno al cual se constituye la sociabilidad posmoderna.”³⁰ Esto significa que las relaciones humanas están impulsadas por un propósito “paradójicamente aislacionista y profundamente despolitizado; el nexo social no es sino un juego de infinitas remisiones recíprocas, de un individuo a otro, en un plano horizontal y a una velocidad de circulación vertiginosa.”³¹

Este núcleo básico se expresa en el “pensamiento único”, término acuñado por Ignacio Ramonet, “que entre sus elementos contiene la degradación de todo a la perspectiva mercantil; por ejemplo, ya no hay ciudadanos o estudiantes, todos somos clientes y la ciencia imprescindible es la mercadotecnia.”³² El pensamiento único o pensamiento cero impone una visión simplista de la vida y la sociedad: el desafío casi único de la humanidad consiste en “lograr el llamado “desarrollo económico”, el problema de la vida individual se reduce a tener un buen empleo, y la responsabilidad de la educación es contribuir a elevar la capacidad de competir en el mercado globalizado.”³³ Para Pablo González Casanova este núcleo aglutinante es lo que

³⁰ Jorge Dotti, “Filosofía política y universidad: una aproximación”, en en *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades* compilado por Francisco Naishtat et als., Colihue, Buenos Aires, 2001, p.34.

³¹ Ibid. p.35.

³² Manuel Pérez Rocha, “Mensaje del rector de la UCM”, p.16.

³³ Idem.

constituye “la mentira matriz fundamental del neoliberalismo,” a saber, “que el mercado resolverá por sí sólo los problemas de la humanidad.”³⁴

La dimensión mercantil extendida a todos los ámbitos de la vida, no respeta a la universidad y también ahí hace estragos. Como dice Latapí “Al *homo mercantil* no le interesan las preguntas de la Esfinge [...] ya no entiende que su plenitud humana requiere, a veces, apostar a una incertidumbre o saltar al ámbito de la generosidad, que por definición está fuera del mercado y es condenado por él.”³⁵ La función de las instituciones de educación superior subordinadas al pensamiento posmoderno y, por ende, a la hegemonía de lo mercantil consistirá en asegurar la permanencia de un espacio reproductor de políticas y acciones educativas acordes para fomentar “las disciplinas y ámbitos temáticos que mejor responden a fines instrumentales y utilitarios “en conformidad a una racionalidad ajena a la profundidad del pensar crítico.”³⁶

El proyecto de la UACM expresa un posicionamiento filosófico, sociocultural y político alternativo. Se trata de un proyecto originado desde una perspectiva que persigue encontrar en la complejidad humana y no en el mercado la razón de sus acciones educativas. En este sentido la creación de la UACM puede considerarse un esfuerzo por proponer una reforma de la educación superior por cuanto constituye una opción política que además abarca un conjunto de posiciones de orden filosófico y teórico pedagógico alternativas.

En su discurso de inauguración de la UACM, el rector declara esta postura:

La educación es un factor esencial para conformar una sociedad libre, justa y democrática. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

³⁴Pablo González Casanova, “Esta no es democracia”, Periódico La Jornada, 11 de julio de 2006, p. 18.

³⁵Pablo Latapí Sarre, “Los riesgos de las Universidades públicas” Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Cusa por la Universidad Autónoma Metropolitana, Este País 195, junio 2007, p. 32.

³⁶Jorge Dotti, *op. cit.*, p. 37

establece un ideal de sociedad democrática con un definido sentido humanista, y plantea claramente que alcanzar este ideal depende de la educación. Este sentido humanista, que trasciende la meta de una economía próspera (y aun el de una economía próspera y justamente distributiva), se sustenta precisamente en la cultura y la educación, pues supone a todo ciudadano como un ser libre, autónomo, consciente y creativo.³⁷

Apostarle a una universidad decididamente declarada como institución de carácter público, “comprometida con la sociedad”, de “vocación científica, humanística y crítica”, que supone a todo ciudadano como un ser “libre, autónomo, consciente y creativo” y que concibe a la educación como un factor esencial para “conformar una sociedad libre, justa y democrática” y no como una palanca para insertar al país adecuadamente en la globalización - como lo dicta la función dominante de la educación superior-, es un desafío que atenta contra el pensamiento hegemónico.

¿Cómo comprender, desde una perspectiva posmoderna, donde la única entidad digna de veneración es el mercado, que los valores que orienten a una institución sean tan poco redituables como el carácter formativo de la persona, la dimensión humanística, la solidaridad, la densidad filosófica, la apropiación de las raigambres histórico-culturales y el aprecio por la diversidad?

En efecto, el principio orientador de la UACM no es ni el mercado ni la prosperidad económica de México, ni siquiera una prosperidad justamente distribuida. La razón de ser de la universidad son las necesidades educativas de los estudiantes,

³⁷ Manuel Pérez Rocha, *op. cit.*, p.14.

enmarcadas por referentes filosófico-ideológicos, teórico pedagógicos, sociales y culturales específicos.

El referente filosófico e ideológico para definir las necesidades educativas de los estudiantes según el proyecto de la UACM y del IEMS, es el Art. 3 de la Constitución Política el cual determina

“que toda educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” y que “el criterio que la orientará se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.” Además dicho criterio será “democrático, considerando a la democracia no solamente como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.”³⁸

A los principios mencionados, el artículo constitucional añade la idea de que la educación impartida por el estado debe contribuir a la mejor convivencia humana mediante el fortalecimiento del aprecio a la dignidad de la persona y la integridad de la familia y a la convicción del interés general de la sociedad.

La recuperación por parte del nuevo proyecto educativo de los principios establecidos en el Art. 3 constitucional tiene una finalidad de suma importancia: rescatar a la educación del dominio económico al que busca reducirla el paradigma neoliberal. Las necesidades de los estudiantes “no se agotan en la obtención de un empleo,[...] sus intereses no pueden ser los del individualismo[...], los estudiantes no pueden ser reducidos a futuros “recursos humanos” para la producción.”³⁹ Por el

³⁸ Propuesta Educativa del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Gobierno del D.F., Secretaría de Desarrollo Social, México, 2002, p. 9

³⁹ Idem.

contrario, la finalidad de la educación que imparta el estado será formar personas íntegras, solidarias, con capacidad de juicio crítico, seriamente comprometidas con la democracia.

3. Diez desafíos de la UACM

El proyecto de la UACM descansa en un conjunto de fundamentos filosóficos, políticas y orientaciones pedagógico-educativas, que por ir a contracorriente de las ideas y prácticas hegemónicas, han sido objeto de duros cuestionamientos. A continuación se exponen los diez principales desafíos del proyecto de la UACM a las ideas y prácticas dominantes en educación superior.

1. En tiempos neoliberales, cuando la directriz dominante es evitar la inversión en educación porque hay que reducir el gasto público y alentar la inversión privada, y además porque la existencia de una universidad pública “genera un gran gasto y pocos resultados” y porque una institución como la UNAM, por ejemplo, “en su gran mayoría le hace mucho daño a nuestro querido México, además de que se ha convertido en un nido de delincuencia, drogadicción y valores negativos, todo lo contrario a lo que deseamos para nuestros hijos”⁴⁰, **la UACM se declara pública y totalmente gratuita.**

⁴⁰ Como parte de la campaña a la presidencia de Felipe Calderón, en 2006 circulaba por Internet la siguiente invitación por parte del Sector Educación, de la Comisión de Cambio de poderes:

“Queridos amigos, muchas gracias por sus votos. Ahora que hemos ganado es necesario ponernos a trabajar de inmediato, así que les pedimos de nueva cuenta su apoyo para llevar a cabo nuestro Plan de Gobierno a largo plazo 2006 - 2012, ante lo cual deseamos comenzar a trabajar de inmediato para poner en práctica un anhelo largamente deseado, el de hacer un México ganador a través de instituciones educativas superiores confiables y de primer orden. Contamos con excelentes ejemplos de escuelas privadas, con cuyos egresados se compondrá el gabinete de Felipe Calderón, así como su equipo de colaboradores. Creemos que un impedimento para el despegue de nuestra propuesta educativa es la existencia de una universidad pública que genera un gran gasto y pocos resultados, existe gente valiosa en la UNAM que encontrará acomodo en el nuevo esquema educativo, pero es bien sabido que la gran mayoría es una burocracia que le hace mucho daño a nuestro querido México, además de que la UNAM se ha convertido en un nido de delincuencia, drogadicción y valores negativos, todo lo contrario a lo que deseamos para nuestros hijos. Te pedimos que ... nos des tu aval para tomar una decisión trascendental ..., evitando que existan carreras poco productivas y ociosas, asegurando que los egresados encuentren efectivamente un trabajo digno y bien pagado. Comisión de Cambio de Poderes, Sector Educación.”

En el inciso 3 de la exposición de motivos de la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México se expresa claramente el sentido de la función pública de la educación en una sociedad democrática:

Una institución o un servicio se constituyen con carácter público, entre otras razones, porque se les considera esenciales para la vida organizada en sociedad. No es algo de lo que pueda prescindirse; por el contrario, la constitución misma de una sociedad exige de esos espacios y servicios que están dirigidos no solamente a la gente de escasos recursos, sino a todos. El espacio público es aquel en donde todos tienen cabida, independientemente de cualquier singularidad social o económica. Y una institución de educación pública es una en donde no hay diferencias, donde se eliminan las circunstancias que dentro de las propias instituciones han venido acentuando las desigualdades.

Es dándole este sentido a lo público como la Universidad Autónoma de la Ciudad de México busca responder al propósito de otorgar todo el apoyo a quienes han sido excluidos hasta ahora.

Hay servicios públicos que no se cobran directamente al beneficiario, no solamente por razones prácticas sino por razones de fondo, por la naturaleza misma de la función. Este es el caso de la educación superior, porque precisamente la educación no se concibe como un beneficio privado para aquél que accede a la educación superior, sino como un derecho y un beneficio para la sociedad.”⁴¹

Y, en virtud de que la educación pública tiene como fin:

⁴¹ Ley de la UACM, p. 8

formar ciudadanos, hombres y mujeres cultos, formar profesionistas comprometidos con el país, formar servidores de la sociedad, profesionales con compromiso social, la educación pública tiene que ser sostenida con recursos públicos y, consecuentemente, los servicios que ofrezca la UACM serán sin costo para los estudiantes, tal y como lo establece el artículo 26 de la Ley.⁴²

2. Cuando en universidades privadas y públicas es práctica común hacer de los exámenes de selección un filtro de ingreso a las instituciones, justificando así la negativa a dar entrada a cientos de miles de mexicanos a una vida más digna mediante la educación, **la UACM se ofrece para todo aquél que quiera aprender**, y determina que para ingresar los candidatos no tienen que presentar un examen de admisión, sino sólo acreditar que terminaron sus estudios de bachillerato mediante el certificado correspondiente.

La UACM, como institución pública, sostenida públicamente, está plenamente abierta a cualquier persona, independientemente de su condición económica o cualquier otra particularidad social. En la UACM, de acuerdo con los recursos de los que disponga la Universidad, todo aquel que quiera aprender podrá estudiar, todo aquel que quiera demostrar, a través de los exámenes apropiados, que cuenta con los conocimientos requeridos podrá obtener los certificados correspondientes.⁴³

⁴² Ibid., p. 26

⁴³ Ibid., p. 9

Desde la perspectiva del nuevo proyecto, el requisito del examen para ingresar a una institución de educación superior es una expresión de desconfianza a los certificados expedidos por las instituciones de educación media superior. Si las autoridades correspondientes ya otorgaron una constancia de terminación de los programas correspondientes ¿por qué se pone en tela de juicio que los estudiantes tengan la capacidad necesaria para ingresar a la universidad? La justificación a los exámenes de admisión no es sino un pretexto ante la incapacidad de ofrecer una cobertura amplia a favor de quienes necesitan de estos servicios.

Como la demanda de ingreso a la UACM es muy superior a su capacidad de recibir a todos los estudiantes que lo solicitan, en la UACM se lleva a cabo un sorteo que se realiza ante notario público. Los aspirantes que no logran ingresar el año que hicieron su solicitud quedan registrados para la siguiente inscripción y son incorporados en el orden que resulte del sorteo.

3. Cuando prevalece el criterio de que los recursos para educación han de invertirse en quienes han acumulado más méritos, siendo que “lo que normalmente se califica como tales no son sino los resultados de los privilegios que previamente se han tenido”, **la UACM declara su vocación de servir a quienes más lo necesitan.**

En términos nacionales las distancias en materia de atención educativa (particularmente desde el punto de vista cualitativo) se han incrementado y el sistema educativo ha funcionado, en muchos casos, como un instrumento de reforzamiento de las diferencias sociales, y no como un sistema de

movilidad social. Para contrarrestar este fenómeno, la UACM se compromete a dar más apoyo a quienes más lo necesitan.⁴⁴

4. Cuando los espacios urbanos se delimitan geográficamente para prestar servicios a quienes los merecen porque pueden pagar por ellos y se excluye a quienes no están en condiciones de hacerlo, **la UACM decide construir sus instalaciones en las zonas geográficas más necesitadas de servicios educativos.** En el inciso 1 de la Exposición de motivos de la Ley, se reconoce que a la limitación de espacios disponibles para ofrecer servicios de educación superior, se añaden

las dificultades originadas por su distribución geográfica inadecuada. La localización de la mayor parte de los planteles de este nivel educativo hace inaccesible la educación para gran cantidad de habitantes de la ciudad, u obliga a estudiantes y maestros a largos y penosos desplazamientos que impiden el debido aprovechamiento del tiempo dedicado al trabajo académico.⁴⁵

Por lo tanto el proyecto UACM se concreta en la ubicación estratégica de sus planteles. Atendiendo a este principio, los planteles más grandes fueron construidos en cuatro zonas clave de la ciudad: Centro Histórico, Iztapalapa, Tláhuac y Gustavo A. Madero.⁴⁶

5. Cuando la aplicación estratégica de las líneas políticas dictadas por el paradigma neoliberal ha enfatizado de manera desproporcionada el carácter instrumental de la educación superior sobre otras de sus funciones inherentes, **la**

⁴⁴ Ibid. p. 4.

⁴⁵ Ibid. p. 3.

⁴⁶ Según Emilio Álvarez Icaza, 71 por ciento de la población entre 15 y 25 años vive en alto grado de marginación, particularmente en Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Álvaro Obregón y Cuauhtémoc.

UACM se inclina a privilegiar el valor de uso de la educación y no su valor de cambio.

El fin de la universidad, dice Pérez Rocha

no es formar para el empleo, sino formar para el trabajo, para que las nuevas generaciones valoren el trabajo como factor esencial de la realización personal y forma de concurrir a la construcción de la sociedad, para que sepan trabajar y quieran trabajar con fines nobles y trascendentales.⁴⁷

Las oportunidades de trabajo dependen del mundo de la política y los negocios y no de los sistemas educativos, los cuales nunca pueden garantizar a los estudiantes que encontrarán ocupación. Este es quizá el mayor gancho y engaño de las universidades que venden sus servicios: la promesa de un futuro con empleo bien remunerado. Es muy común que familias sin suficiente capacidad adquisitiva empeñen cuanto tienen, incluso se endeuden o hipotequen su patrimonio y lo inviertan en educación para años más tarde encontrar un mercado laboral que sólo ofrece empleo a cuatro de cada diez estudiantes que concluyen su formación universitaria.⁴⁸

6. Ante el enfoque mercantil de la educación que fija como misión de la universidad formar para insertar en la globalización, y por lo tanto favorecer el saber técnico, donde “es suficiente con que el estudiante grabe las informaciones transmitidas para poder aplicarlas”⁴⁹ la UACM se pronuncia por la necesidad de ocuparse de la

⁴⁷ Manuel Pérez Rocha, *Op. cit.* p. 17.

⁴⁸ Manuel Pérez Rocha, Entrevista con el Rector de la UACM en el plantel San Lorenzo Tezonco el 7 de julio de 2005.

⁴⁹ Alexandra Theodoropoulou, “¿Produce la universidad un saber crítico? De la crítica de la Academia a la crítica en la Academia” en *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades* compilado por Francisco Naishtat et als., Colihue, Buenos Aires, 2001, p. 69.

crítica y de los fenómenos que se dan en el cimiento de la cultura, fenómenos que amenazan incluso la civilización. En razón de lo anterior la UACM ofrece una serie de carreras por ser disciplinas propicias para el ejercicio de la crítica.

“La crítica es quizá la única actividad intelectual que ofrece resistencia al poder y a los prejuicios del saber, como la tradición, los grandes textos, o incluso el lenguaje en tanto que instrumento de un cierto tipo de saber[...] La crítica constituye un paso adelante en el procedimiento del entendimiento... La crítica saca su libertad de la razón, una razón que considera propia a sí misma.”⁵⁰

En el esfuerzo por perseguir la verdad, propio del trabajo académico según la tradición clásica, la crítica en la UACM se entiende como “el uso de la razón, de la ciencia y de la cultura para develar los prejuicios, los engaños y los autoengaños. El objeto central de la crítica, dice la Ley de la UACM, no son las personas ni los hechos mismos, lo son las falacias, los tabúes, la propaganda, las obsesiones, las traiciones del inconsciente, los estereotipos, la incorporación subrepticia de los intereses en el razonamiento.”⁵¹ Hacer crítica significa confrontar criterios y exige una búsqueda honesta de la verdad.

Según el proyecto de la UACM el fin último de toda práctica académica es perseguir la verdad, lo cual constituye una empresa por demás riesgosa y difícil de definir. En nombre de la verdad se cometen a diario infinidad de injusticias, se declaran las más vergonzosas mentiras, se esconden los fraudes más escandalosos. ¿Cómo asegurar que el ejercicio de la crítica se oriente con honestidad? Con base en el

⁵⁰ Alexandra Theodoropoulou, *op. cit.*, pp. 69-70.

⁵¹ Ley de la UACM, p. 6

planteamiento brechtiano⁵² sobre las condiciones necesarias para perseguir la verdad, Pérez Rocha alude a la necesidad de contar no sólo con un método correcto, sino fundamentalmente con valentía. Y la valentía “no se desarrolla espontáneamente, ni con información en cantidades industriales, se nutre de una formación ética, humanista, que demanda el conocimiento de la humanidad, de su producción cultural y de su historia. El ejercicio de la crítica empieza por preguntarse cómo construimos nuestros conocimientos, y exige tener conciencia histórica”⁵³

La decisión de la UACM de proponerse un quehacer crítico, científico y humanista es consecuente con su voluntad de dar cumplimiento a los principios de libertad, justicia y democracia consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: la apertura de un espacio para el ejercicio libre de la razón y para el encuentro con “el otro” implica la posibilidad ensanchar las perspectivas, derribar prejuicios esclavizantes e imaginar nuevas posibilidades de estar en el mundo. En el terreno de la crítica florece la argumentación y se diversifican las posibilidades de elegir, se abate el adoctrinamiento y la sumisión y prospera el aprendizaje.

De manera que, de las once carreras que ofrece la UACM, algunas son tan poco “lucrativas” como Filosofía, Creación literaria, Estudios Sociales e Históricos y Arte y Patrimonio Cultural.

Para complementar la oferta y por pretender ser universal, la UACM se define con vocación indeclinable por la cultura, pero entendiendo “que la cultura comprende no solamente a las humanidades y las artes, sino también las ciencias, la formación

⁵² Bertoldt Brecht, dramaturgo alemán, en 1934 y desde Berlín escribió “Quien hoy pretenda ... escribir la verdad debe superar, cuando menos, cinco dificultades. Debe tener el valor de escribir la verdad, aunque en todas partes la sofoquen; la sagacidad de reconocerla, aunque en todas partes la desfiguren; el arte de hacerla manejable como arma; el juicio de escoger aquellos en cuyas manos resultará más eficaz; la *maña* de propagarla entre éstos.” en *Cinco dificultades para quien escribe la verdad*, Punto por punto, México, 1964.

⁵³ Manuel Pérez Rocha, Mensaje del Rector de la UCM, p. 18.

técnica de profesionales y la tecnología, en suma, el cultivo de todas las manifestaciones y las creaciones del espíritu.”⁵⁴

Por ello en la UACM hay un espacio destinado al área de Ciencia y Tecnología, donde se ofrecen las carreras de Ingeniería en Sistemas de Transportación Urbana, Ingeniería en Sistemas Electrónicos y Telecomunicaciones e Ingeniería en Sistemas Electrónicos e Industriales. No obstante, el plan de estudio de los futuros ingenieros también contempla un eje cultural fundamental: durante los tres primeros semestres del Ciclo Básico se ofrece uno de los siguientes tres cursos: Cultura científica y humanística, Estudios sociales e históricos o Lenguaje y pensamiento. Con ello se busca cuidar que los estudiantes tengan una formación humanista y desarrollen su conciencia histórica y social.

7. Cuando en las instituciones de educación superior la norma es alentar los esfuerzos individuales, la UACM privilegia el trabajo colegiado y confiere a la academia el poder de orientar el curso de las acciones educativas.

Según Villaseñor García a partir de la década de los ochenta y los noventa se empiezan a sentar en México las bases de un giro notable en la identidad del académico. A diferencia de los años setenta cuando la actividad académica se consolidó como profesión, con la modernización universitaria la orientación de las instituciones comenzó a concentrarse en instancias intermedias de decisión formadas por autoridades académico-administrativas, que empezaron a opacar y cercar la potencialidad estratégica de los académicos. A partir de entonces, se impuso una norma suprema para dictar el comportamiento de los académicos: la excelencia. Por

⁵⁴ Ley de la UACM, p. 7.

excelencia se entiende el “cumplimiento de los parámetros de calidad en el desempeño y la certificación comprobada del mismo, marcados por los programas oficialmente aceptados.”⁵⁵

Si la permanencia de las funciones de los académicos y de sus proyectos de investigación dependen de la asignación de recursos y éstos a su vez están sujetos a los resultados comprobables de las evaluaciones; es inevitable que el trabajo del académico se vea subordinado a los criterios de asignación de recursos económicos. Y estos criterios no son otra cosa que las exigencias del mercado. En este sentido, el comportamiento del académico deja de orientarse por el interés colectivo; por el servicio a la sociedad y se centra en intereses básicamente individuales: se persigue la acumulación de todo tipo de evidencias que le permitan comprobar ante las autoridades académicas administrativas su derecho a ser promovido, recibir o conservar estímulos, etc. etc.

A fin de explicar este fenómeno, Villaseñor García adopta el planteamiento de Eduardo Ibarra en el sentido de que la vocación académica se ve suplantada por el trabajo académico “con un cambio de la solidaridad hacia la competencia, y de un compromiso hacia la institución y hacia los otros colegas académicos, a la adopción y práctica de un individualismo posesivo sin mayor mediación de otros factores.”⁵⁶

Para evitar esta tendencia, la UACM concibe que el trabajo académico sólo cobra sentido dentro de una perspectiva colectiva y lo considera cumplido cuando su referente es el trabajo colegiado. Por trabajo colegiado se entiende “el continente intelectual y el espacio organizativo donde se inscribe el trabajo individual de cada académico, y no un

⁵⁵ Guillermo Villaseñor García, *op. cit.*, p. 51.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 53

efecto acumulado de operar permanentemente con base en modalidades de trabajo centradas en los desempeños individuales, ya sea del profesor que desarrolla en forma aislada el programa del curso que se le asigna, o del investigador o del equipo de investigación que desarrolla “sus” proyectos.”⁵⁷

La meta del académico es consolidar un *rol institucional*. Este no se alcanza sino mediante un proceso de formación a través del cual el académico se convierte en un docente e investigador, que trabaja en forma colegiada, se hace cargo de la gestión del trabajo y ejerce la representación, convirtiéndose en un trabajador con capacidad de proponer, deliberar y tomar decisiones sobre asuntos de interés común. De este modo, la formación disciplinaria y el título profesional sólo son el punto de partida del académico; su formación se consolida en la práctica y en la asunción del rol institucional. La consecución de este objetivo es conocida como la profesionalización del trabajo académico; que no es sino la unión de los esfuerzos individuales orientados por el interés común. El objetivo es lograr un rendimiento máximo; pero no para conseguir estímulos o premiaciones individuales, sino para consolidar el trabajo del equipo y cumplir con las funciones de la universidad.

En términos operativos y para evitar los abusos de la autoridad que concede premios o castigos a los académicos según su docilidad o rebeldía, en la UACM se otorga a las academias el poder de regirse a sí mismas, evitando inclusive la figura de coordinador. El encargado de representar a la academia ante otras instancias es un enlace, quien no goza de ninguna autoridad frente a sus colegas y quien ejerce sus funciones por un periodo que puede ir de seis meses a un año, sin derecho a reelección

⁵⁷ UCM, *Los Portafolios*, documentos de trabajo realizados por el Programa de Apoyo Académico de la Universidad de la Ciudad de México, fotocopia, 2000, p.4.

en dos periodos consecutivos. En las academias las decisiones deben tomarse por consenso y nunca por votación; se debe promover el diálogo y la concertación y evitar las decisiones unilaterales o los abusos de autoridad. La idea, sostiene Pérez Rocha, es dar todo el poder a las academias para que sean éstas las que se regulen a sí mismas, fijen sus objetivos, establezcan sus normas de convivencia y vigilen el buen funcionamiento de los fines de la universidad para provecho de los estudiantes y de la comunidad.

8. Cuando las instituciones de educación superior tradicionales orientan el desempeño de los académicos mediante estímulos y castigos, **la UACM**, fiel a su vocación humanista, **no condiciona la justa retribución económica de los profesores a criterios subjetivos ni a dudosas acumulaciones de puntajes. Los profesores son retribuidos con base en el mismo tabulador.** De esta manera la UACM desaprueba la práctica de la premiación y el chantaje para obtener rendimiento del personal docente y garantiza condiciones laborales y una retribución económica digna en reconocimiento al trabajo de los docentes.

En las universidades públicas se ha ido consolidando la cultura de los estímulos económicos. Para poder conservar o lograr una retribución justa a su desempeño, los maestros viven perseguidos por el mandato de acumular méritos, generalmente valorados discrecionalmente. Las relaciones entre los académicos se pervierten en un ambiente de competitividad y desconfianza y el interés colectivo se somete a la persecución de fines individuales. Gran parte de los esfuerzos académicos se hacen para acumular puntos.

El proyecto de la UACM subraya la necesidad de que los académicos sean tratados dignamente para que ejerzan sus funciones de la misma manera. Así como a los estudiantes no se les prometen “garrotes o zanahorias”⁵⁸ a cambio de sus esfuerzos, a los maestros no se les condiciona un pago digno a cambio de productos académicos adicionales. Forma parte de la cultura de la corrupción y el control fijar un salario base insuficiente y controlar al asalariado con promesas de ofrecerle “compensaciones” a cambio de mayores esfuerzos.

De esta manera, los esfuerzos de la UACM por humanizar la educación no solamente se dirigen a los procesos educativos, sino también a la manera de enfocar la labor de los profesores.

La Universidad de la Ciudad de México se propone establecer relaciones de cooperación entre los maestros, eliminando los mecanismos de rivalidad que han descompuesto en los últimos años a los cuerpos académicos, se propone que los maestros encuentren en la naturaleza, fines y formas de su propio trabajo el estímulo para hacerlo con entusiasmo, y en la remuneración decorosa la condición para hacerlo con dedicación plena; por lo tanto no tendrán cabida en ella los ofensivos denarios con los cuales se ha pretendido comprar su productividad.⁵⁹

9. A diferencia del paradigma educativo tradicional donde los exámenes sirven como mecanismos de premio o castigo, inclusión o exclusión, reconocimiento o

⁵⁸ Consultar Sánchez Hernández, Miriam y López Fernández, Marcela, compiladoras, *Los garrotes y las zanahorias*, Glosa de un ensayo de Afle Kohn, UACM, Colección Galatea, Núm. 1, México, 2005, 17 pp. En este cuaderno se glosa el ensayo intitolado “El riesgo de los premios” y se hace énfasis en la necesidad de privilegiar la motivación intrínseca y evitar todo tipo de premiación o castigo en los ámbitos docentes.

⁵⁹ Manuel Pérez Rocha, *op. cit.* p. 21.

humillación, **la UACM busca que las evaluaciones sean parte del proceso de aprendizaje.** “Los exámenes deben servir, antes que nada, para aprender.”⁶⁰

Los exámenes, sostiene Pérez Rocha, tradicionalmente cumplen cuatro funciones cuyos efectos en el proceso formativo son bastante cuestionables. En primer lugar los exámenes sirven para seleccionar a los “pocos que podrán seguir ascendiendo en el propio sistema escolar, y con ello obtener mejores oportunidades para ascender socialmente y sobrevivir razonablemente.” En segundo lugar los exámenes legitiman el proceso de selección social, argumentando que la selección es justa. En tercer lugar los exámenes “enfían las aspiraciones educativas” de la población al hacerla sentir que no es suficientemente capaz o que no se ha esforzado lo necesario. Finalmente los exámenes refuerzan la rivalidad y competencia entre los estudiantes.⁶¹ En suma, los exámenes contribuyen a fortalecer y justificar el rígido sistema clasista y la exclusión social en México.

Por otra parte, la simbiosis del trabajo en el aula y la aplicación de exámenes es propicia para el deterioro de la relación entre profesor y estudiante. En el espacio educativo tradicional la facultad que tiene el maestro de otorgar el pase o la reprobación le confiere un poder extraordinario del que fácilmente se abusa: desde el otorgamiento de privilegios por simpatías o atracciones personales, hasta la descarada venta de calificaciones a cambio de todo tipo de favores. Para evitar cualquier abuso de autoridad relacionado con los exámenes y calificaciones, **la UACM separa el espacio destinado al aprendizaje del espacio destinado a la certificación.**

⁶⁰ Manuel Pérez Rocha, *Los exámenes*, UACM, Colección Galatea núm. 7, México, 2006, p. 12.

⁶¹ *Ibid.*, p. 10.

En la UACM las evaluaciones diagnósticas y formativas son parte integral del proceso de aprendizaje. El sentido de la evaluación diagnóstica es contar con un panorama del estado del conocimiento del estudiante respecto al programa que será abordado. A partir de este diagnóstico el profesor podrá hacer los ajustes necesarios o bien favorecer los ambientes de aprendizaje para reforzar los contenidos que necesiten más apoyo. Las evaluaciones formativas también tienen el sentido de apoyar al estudiante en su proceso de aprendizaje. A lo largo del recorrido de cada curso se aplican una o dos evaluaciones formativas que servirán como parámetro para conocer los avances de los estudiantes. En ninguno de los dos casos las evaluaciones servirán para otorgar calificaciones, mucho menos para excluir o humillar a los estudiantes.

Para certificar sus conocimientos los estudiantes deberán presentarse ante un comité especial que elabora un instrumento de evaluación donde se verifica si el estudiante tiene el dominio de los contenidos mínimos del programa. Al finalizar la evaluación, el comité otorga un dictamen cualitativo, donde se indican las áreas o contenidos que el estudiante necesita reforzar y que a su vez cumple la función de certificar conocimientos. Una vez certificados los conocimientos, la universidad otorga al estudiante el reconocimiento oficial correspondiente.

10. Mientras que el modelo de universidad tradicional está enfocado en la enseñanza y establece una organización curricular rígida, **la UACM ha optado por el paradigma del aprendizaje y un trazo curricular flexible.**

Para ilustrar el pensamiento humanista necesario en nuestro tiempo, parafraseando a Kosik, al final de su discurso inaugural, el rector afirma que “cada individuo tiene la responsabilidad de formarse una cultura y vivir su vida, y que en esto

nadie puede reemplazarlo.”⁶² En la práctica pedagógica de la UACM esta aspiración persigue concretarse reconociendo al estudiante como sujeto autónomo capaz de elegir por sí mismo. De este principio se derivan dos posturas educativas fundamentales: por una parte, lo relativo a la definición del paradigma educativo y, por la otra, la elección del las características de la organización curricular.

En cuanto al paradigma educativo, la UACM

supone la creación de entornos y experiencias de aprendizaje, la atención personalizada de los estudiantes y la aplicación de estrategias diversificadas de evaluación diagnóstica, formativa y de certificación.⁶³

Para favorecer una práctica docente que facilite al estudiante “formarse una cultura y vivir su vida,” la UACM considera indispensable

crear entornos y experiencias que lleven a los estudiantes a buscar y construir el conocimiento por sí mismos, a convertirlos en miembros de comunidades de aprendizaje que plantean y resuelven problemas de diversas maneras.⁶⁴

En este terreno es condición que tanto el profesor como el estudiante rompan con los papeles tradicionalmente asignados. En el caso del estudiante es necesario adoptar el modelo del estudio autodirigido, que implica

tomar la iniciativa de diagnosticar las necesidades educativas, formular metas para su estudio, identificar los recursos humanos y materiales

⁶² Manuel Pérez Rocha, Mensaje del rector de la UCM, p. 22

⁶³ UCM, *Op. cit.*, p.46.

⁶⁴ Idem.

necesarios, elegir y poner en práctica estrategias de estudio adecuadas y evaluar los resultados de esa actividad.⁶⁵

En el caso del maestro es indispensable dejar de actuar como “transmisor de contenidos” y “juez” de la capacidad de los estudiantes para absorber los contenidos. El nuevo papel del profesor deberá ser el de un ayudante para el estudio. Esto implica un cambio de enfoque radical: el profesor deja de preocuparse sólo de lo que él hace, abandona su rol protagónico y su pose de experto para interesarse por las necesidades del estudiante; para ello debe lanzarse a la búsqueda de nuevas técnicas y al desarrollo de aptitudes distintas.

En suma, el modelo exige una transformación radical de la relación entre profesor y estudiante, donde la asimetría tradicional: uno sabe el otro no, uno ordena el otro obedece, uno forma el otro es formado, debe dar lugar a una relación entre sujetos, que “a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.”⁶⁶

Para enriquecer y fortalecer el paradigma del aprendizaje, la UACM ofrece dos espacios adicionales cuya función es complementar el espacio del aula: las asesorías y las tutorías. Ambos espacios implican un mayor acercamiento entre el profesor y el estudiante y recursos adicionales para impulsar una formación integral.

Los estudiantes pueden acercarse a cualquier profesor para solicitar atención personal a fin de resolver inquietudes o dudas suscitadas en el aula o para profundizar en los temas de su interés. Para los docentes, dar asesorías debe ser una función tan relevante como enseñar en el aula. En las asesorías, el estudiante puede encontrar un

⁶⁵ Malcolm Knowles, “El estudio autodirigido, guía para el profesor” en *Del estudio y el estudiante. Lecturas para la reflexión*, compilación de Sánchez Hernández, Miriam y López Fernández, Marcela, Antología, Colección Galatea, UACM, México, 2006, p. 34.

⁶⁶ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI editores, México, 2006, p. 25.

espacio enfocado a sus necesidades particulares y el profesor puede reconocer con mayor facilidad los obstáculos o las estrategias de aprendizaje deficientes. La práctica de las asesorías ofrece la posibilidad de que estudiante y profesor encuentren con mayor cercanía y consoliden una relación favorable para la adquisición de nuevos conocimientos.

En el mismo tenor, la UACM ofrece el espacio de la tutoría. El acento aquí, nuevamente, se pone en la relación entre docente y estudiante, en el valor del acompañamiento del profesor a lo largo del proceso formativo del estudiante. Sin olvidar que el objetivo último es hacer del estudiante su propio artífice, la UACM reconoce la importancia del vínculo humano para poder sortear las dificultades, incertidumbres o desafíos que se presentan a lo largo de una carrera universitaria.

La tutoría implica un compromiso de gran envergadura:

es la posibilidad de abrirle al estudiante oportunidades para reconocerse y a partir de ahí valorar sus propios proyectos y sus procesos para realizarlos; también es el medio para realizar y dar valor al diálogo reflexivo sobre sus propias condiciones, fundado en el propio interés académico y en el del tutor para apoyarlo.”⁶⁷

Siendo la tutoría el objeto principal de este trabajo, el Capítulo II incluirá consideraciones y reflexiones más detalladas al respecto.

Partiendo de la convicción de que el estudiante es el propio hacedor de su camino, la segunda apuesta paralela al paradigma del aprendizaje es la ruta curricular flexible.

⁶⁷ UACM, “Curso-taller de Introducción al Proyecto de la UACM”, fotocopias, 2005.

En la propuesta curricular de la UCM se pretende romper con los principios de organización tradicionales dados en las disciplinas y en las profesiones; y con la formación disciplinaria y profesional concebida como el tránsito por una ruta curricular uniforme, lineal y unívoca.”⁶⁸

La elección de una carrera universitaria es una decisión fundamental que la mayoría de los jóvenes se ven obligados a tomar sin contar con elementos y criterios suficientes. Es muy común que a lo largo de su trayectoria los jóvenes desistan de disciplinas que en una primera instancia les parecían interesantes y que con el paso del tiempo se interesen por otros campos del saber. En una ruta lineal y uniforme el descubrimiento de nuevos intereses puede tener graves consecuencias sobre el estudiante: el tiempo invertido en los cursos pasados parece irremediamente perdido y el estudiante se ve afectado emocional y psicológicamente, culpándose por no haber tomado la decisión correcta o bien el estudiante persevera en la ruta elegida sin la convicción necesaria para desarrollarse satisfactoriamente.

Al ofrecer rutas curriculares flexibles, la UACM ofrece a los estudiantes la posibilidad de explorar diferentes disciplinas sin temor a perder el trayecto recorrido. Asimismo abre un espacio para el encuentro y el entrecruzamiento de las disciplinas científicas y humanistas y para la formación de profesionales más completos. En apoyo al ejercicio de una ruta curricular flexible la UACM concibe a la tutoría como sostén básico, ya que en un espacio académico personalizado, el estudiante puede ir descubriendo, delimitando y trazando un camino propio fiel a sus intereses y necesidades.

⁶⁸ UCM, *op. cit.*, p. 46

Lo que hemos llamado los diez desafíos de la UACM tienen su sustento en teorías y prácticas alternativas que no son exclusivas de la Universidad. El valor del proyecto de la UACM radica en su empeño por desafiar, en todos los planos, el pensamiento neoliberal excluyente y en sus esfuerzos por articular principios epistemológicos y prácticas pedagógicas para contribuir a la reforma académica en educación superior que México necesita. Así, la crítica a la UACM debe trascender las posturas pragmáticas, que con un dejo de sorna juzgan la propuesta de utópica con escasas posibilidades de continuidad y éxito. Asimismo ha de superarse el prejuicio que concibe a la universidad como una acción política coyuntural.

Una aproximación crítica a la UACM deberá orientarse al análisis de los obstáculos y retos que la realidad impone a un proyecto de universidad basado en una filosofía y pedagogía que se oponen a las tendencias neoliberales hegemónicas y a las exigencias eficientistas del mercado. En este sentido, convendría hacer una revisión crítica de las resistencias que oponen a la universidad no los detractores externos, sino la propia comunidad que la conforma y que en su seno reproduce hábitos y actitudes adversos al proyecto educativo de la UACM.

Capítulo II

La tutoría como estrategia para la educación del siglo XXI

1. Calidad de la educación y tutoría

Si bien la figura del tutor-profesor se remonta al siglo X, cuando los tutores tenían por función asegurar el estilo universitario¹, los fundamentos de la tutoría como estrategia de aprendizaje en las instituciones de educación superior de hoy en día se originan en los principios y declaraciones de los organismos internacionales y nacionales encargados de trazar las pautas de la educación formal.

A finales de 1997 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre las obligaciones del profesor universitario, incluye la de "estar disponible para los alumnos, con el propósito de orientarles en sus estudios."² El año siguiente, en la Conferencia Mundial de Educación Superior, la misma UNESCO declara que ante los imponentes desafíos de un mundo en rápida mutación, la educación superior

ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.³

¹ Yudesly Iparraguirre Felipe, "Tutoría en la sede Municipal Avileña", 2006, extraído el 11 de septiembre de 2009 de <http://www.monografias.com/trabajos40/tutoria-universitaria/tutoria-universitaria.shtml>

² UNESCO, *Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior*, 1997, p.6. Extraído el 11 de septiembre 2009 desde http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

³ UNESCO, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, 1998, p.2 Extraído el 11 de septiembre de 2009 desde http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Con miras a lograr esta transformación, la UNESCO propone que las instituciones de educación superior (IES) adopten, entre otras, las siguientes acciones prioritarias: “asegurar [...] en lo posible, que los miembros del cuerpo docente asuman tareas de enseñanza, investigación, apoyo a los estudiantes [...]”⁴ y “proporcionar, cuando proceda, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, comprendidas medidas para mejorar sus condiciones de vida.”⁵

Es decir, a fines del siglo XX el órgano orientador en materia educativa a nivel internacional reconoce que la educación de nivel superior debe ampliar sus funciones, ofreciendo desde cursos de recuperación, consejos y orientación hasta medidas para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes. Es decir, la UNESCO recomienda dar un lugar especial a la atención personalizada como una estrategia indispensable para enfrentar los retos educativos del siglo XXI. Con estos pronunciamientos se reconoce explícitamente que las políticas educativas no habían considerado la importancia de la función orientadora en los procesos de enseñanza aprendizaje. Hasta ese momento la dimensión cognitiva del sistema educativo había sido privilegiada sobre la dimensión afectiva y social.⁶

En México, a partir de estas orientaciones, el Plan Nacional de Educación 2001-2006 en el subprograma de Educación Superior, Educación Superior y Media Superior de Buena Calidad propone como una línea de acción, promover los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional que consideren, entre otros aspectos, la

⁴ Ibid., p.19

⁵ Ibid., p. 20

⁶ Magdalena Fresán Orozco, “Apuntes para la construcción del marco conceptual de los Programas Institucionales de Tutoría (PIT)” en *Detrás del acompañamiento ¿Una nueva cultura docente?* Universidad de Colima, 2005, p. 68.

atención individual y de grupo a estudiantes mediante Programas Institucionales de Tutorías.

En 1998-1999 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en respuesta a las recomendaciones de la conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO, elaboró 14 programas agrupados en tres niveles. Uno de estos programas estratégicos es el denominado *Desarrollo integral de los alumnos*. En él se establece que la formación de nivel superior debe tener un carácter integral y apoyarse en el desarrollo de una visión humanista y responsable de los propios individuos, de manera que logren enfrentar con éxito las necesidades y oportunidades de desarrollo del país. El objetivo de dicho programa es: “Apoyar a los alumnos del Sistema de Educación Superior, SES, con programas de tutorías y desarrollo integral, diseñados e implementados por las IES.”⁷

Para sentar las bases de una atención personalizada en las IES y “coadyuvar a que las instituciones afiliadas respondan a los compromisos establecidos en el marco del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)”⁸, un grupo de especialistas en educación superior elaboró una propuesta para la organización y funcionamiento de la tutoría en las IES. Dicha propuesta se expresa en el documento intitulado Programas Institucionales de Tutoría.

La propuesta de ANUIES parte del reconocimiento de que ante la proximidad del nuevo siglo

la educación superior mexicana debe transformarse teniendo como eje una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los

⁷ Alejandra Romo López, *La incorporación de los programas de tutorías en las instituciones de educación superior*. ANUIES. 2005, p.8 Extraído el 24 de marzo de 2008 desde http://www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/parte1.pdf

⁸ ANUIES, *Programas Institucionales de Tutoría, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior, México, 2000, P.11.

estudiantes, entre cuyos elementos están el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y la formación integral con una visión humanista y responsable ante las necesidades y oportunidades del desarrollo de nuestro país.⁹

Un recurso para alcanzar los objetivos de este nuevo paradigma es la implementación de un Sistema Institucional de Tutoría (SIT), definido como “un conjunto de acciones dirigidas a la atención individual del estudiante (la tutoría propiamente dicha), aunado a otro conjunto de actividades diversas que apoyan la práctica tutorial.”¹⁰

La propuesta del SIT de ANUIES persigue un conjunto de objetivos, que desde los más generales hasta los de desarrollo de habilidades de los estudiantes, delegan en la tutoría un enorme listado de responsabilidades educativas. Por ejemplo, en los objetivos generales se asigna a la tutoría tareas tan amplias como contribuir en la “construcción de valores, actitudes y hábitos positivos,” “al mejoramiento de las circunstancias del aprendizaje de los alumnos” hasta permitir “que las IES cumplan con la misión y objetivos para los cuales fueron creadas” y contribuyan “con el abatimiento de la deserción.”¹¹ Pero no sólo esto, a la tutoría también se encomienda la tarea de integrar a los estudiantes a la nueva cultura; propiciar el desarrollo de su autonomía; mejorar las condiciones de su aprendizaje; motivarlos para favorecer su compromiso con el proceso educativo, etc., etc.

Tanto las acciones prioritarias de la UNESCO como el ambicioso listado de objetivos de ANUIES podrían ser dignos de consideración y hasta elogio, si no fuera

⁹ Ibid. p. 11.

¹⁰ Idem.

¹¹ Ibid. p. 45.

porque representan la otra cara de la moneda de los despiadados dictados de organismos internacionales como el Banco Mundial, la CEPAL, el BID y la OMC. La situación se antoja esquizofrénica y evoca la imagen del “policia bueno” y el “policia malo.” Por una parte, no es difícil identificar a los organismos internacionales mencionados como responsables de la profunda “crisis de valores” que vive la humanidad¹² y por la otra, cuesta imaginar cómo le va a hacer una educación subordinada a los dictados neoliberales para trascender las “consideraciones meramente económicas” y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad.

¿Cuál es el criterio ordenador de la ambiciosa lista de objetivos de ANUIES? ¿Cuál es el diagnóstico que sienta las bases para una política de atención personalizada en las IES? ANUIES se refiere a los análisis realizados durante la década de los ochenta del siglo XX por organismos como el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Secretaría de Educación Pública y la propia ANUIES, los cuales señalan que los principales problemas del sistema de educación superior mexicano son “una baja eficiencia, determinada a través de sus altos índices de deserción (50%); un importante rezago en los estudios, resultado de altos índices de reprobación y bajos índices de titulación (50%).”¹³

Los factores que inciden en esta situación, se concluye, son la rigidez y especialización excesiva de los planes de estudio, el empleo de métodos de enseñanza obsoletos, escasa vinculación entre teoría y práctica; inexistencia de programas

¹² ¿Acaso no es una inmoralidad mayúscula que gracias a las políticas dictadas por el BM el 20% de las personas más ricas del mundo consuma el 86% de todos los productos y servicios y el 60% de las más pobres consuma apenas el 5.6%. Alma Maldonado, “El Banco Mundial y la educación superior en los países en desarrollo: Cuáles son los peligros y las promesas. Un análisis del documento “Peligros y Promesas”, extraído de <http://168.96.200.17/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00--0bcvirt--00-0-0--0prompt-10---4-----0-0l--1-es-50---20-help---00031-001-1-0utfZz-8-00&a=d&c=bcvirt&cl=CL3.1.33&d=HASH01161fcd340276b50800c7ed> el 6 de abril de 2010.

¹³ Alejandra López Romo Op cit. p.27

integrales de apoyo a los estudiantes; el rol inadecuado del profesor frente a las necesidades actuales del aprendizaje, una evaluación centrada en el estudiante y una inadecuada orientación vocacional.

No es objeto de este estudio analizar la selección de los criterios adoptados para diagnosticar la situación de las IES mexicanas; pero sí cabe señalar que la tendencia a evaluar la calidad de la educación por la eficacia interna y externa, sin contemplar otras dimensiones como la relevancia, el impacto, la eficiencia y la equidad¹⁴, darán como resultado un enfoque de la tutoría donde el objetivo último será evitar la reprobación, los bajos índices de titulación y el abandono de los estudios. Es decir, un enfoque que lleve a las IES a desarrollar, implantar y evaluar programas de tutoría más desde un enfoque centrado en el interés de la institución por justificar su eficacia y menos desde una perspectiva interesada en responder a las necesidades y condiciones del contexto del estudiante.

Así pues, ANUIES opta por la tutoría como una estrategia institucional orientada al mejoramiento de la calidad de la educación superior para “que una elevada proporción de (los estudiantes) culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio.”¹⁵

La propuesta de ANUIES se bifurca por dos vías: por un lado se declara a favor de una formación humanista y responsable, donde el estudiante sea el centro de los

¹⁴ Según Felipe Martínez Rizo “Dada la complejidad de los sistemas educativos, la noción de calidad no puede reducirse a una sola dimensión; tiene que incluir al menos: *Relevancia*, entendida como la cualidad de la institución de definir objetivos curriculares adecuados a las necesidades de la sociedad en que se sitúa. *Eficacia interna y externa*, entendiendo por ello que el sistema educativo logre que una alta proporción de sus destinatarios acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto previsto y egrese alcanzando los objetivos de aprendizaje. *Impacto*, consiste en que los aprendizajes de los estudiantes sean asimilados y se traduzcan en comportamientos fructíferos para la sociedad y los propios individuos. *Eficiencia*: cuando el sistema cuenta recursos humanos y materiales suficientes y no hay despilfarros. *Equidad*: si el sistema tiene en cuenta la desigual situación de alumnos, familias, comunidades y escuelas y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieren para que los objetivos educacionales sean alcanzados por el mayor número posible. *El diseño de sistema de indicadores educativos: Consideraciones teórico-metodológicas*, INEE, cuaderno 14, México, 2005, p. 12.

¹⁵ ANUIES, *op. cit.*, p.12

procesos de aprendizaje; por el otro, declara que la atención personalizada “puede ayudar a abatir los índices de reprobación y rezago escolares, a disminuir las tasas de abandono de los estudios y a mejorar la eficiencia terminal.”¹⁶

¿Desde qué lógica se puede concluir que la formación integral del estudiante implica el cumplimiento de los planes y programas de estudio de la institución en los plazos previstos? ¿Desde dónde debería partir una perspectiva educativa humanista preocupada por el desarrollo integral de los estudiantes? ¿Acaso antes de fijar metas y tiempos no sería conveniente revisar sus necesidades y condiciones de vida?

Desde una perspectiva pedagógica enfocada en la complejidad de los fenómenos del desarrollo humano, sabemos que los tiempos establecidos para dar cuenta de los avances de los estudiantes a menudo no coinciden con los ritmos del desarrollo que éstos pueden alcanzar. El desarrollo requiere tanto de la acumulación de cambios que ocurren gracias al aprendizaje, como de saltos cualitativos en el curso de la vida psíquica de las personas. “Los saltos cualitativos no se producen por la voluntad de nadie, ni siquiera por la propia voluntad del aprendiz, mucho menos por prescripción directa e intencionada del maestro.”¹⁷ Los cambios por la influencia de la educación en gran parte ocurren como resultado de acomodaciones internas. “Cualquier pretensión de dominio compulsivo a través de la influencia educativa, en vez de beneficiar, pudiera perjudicar de alguna forma ese desarrollo.”¹⁸

Pretender que los estudiantes lleguen a cumplir con los tiempos previstos por la institución con ayuda de la tutoría encierra una contradicción de intereses que se expresará en las limitaciones de las políticas institucionales en torno a esta forma de

¹⁶ Ibid., p. 11

¹⁷ Gloria Fariñas León, *Maestro Para una didáctica del aprender a aprender*, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 2004, p. 5.

¹⁸ Idem.

intervención educativa. Por una parte, el interés de las IES por abatir el rezago, la deserción y la reprobación; es decir, el interés de la institución por justificar su quehacer en función de una organización eficiente; y por la otra, el interés por la formación integral de los estudiantes, cuyos procesos internos y condiciones de vida particulares no se corresponden con los objetivos y tiempos de las IES.

2. Para pensar la tutoría

Para no caer en la esquizofrenia de decir que nos preocupa la formación integral de nuestros estudiantes, pero sobre todo la baja eficiencia terminal de las IES y por lo tanto que debemos aprovechar el espacio asignado para el acompañamiento personal para evitar la deserción y el rezago, y con ello evitar el recorte en la asignación de fondos a nuestra universidad, valdría la pena hacer una lectura crítica de lo que entendemos por tutoría y de su vinculación con los principios que dan sustento a un proyecto educativo como el de la UACM.

2.1. Definiciones

Las definiciones de tutoría son muy variadas. Por la recopilación de ANUIES sabemos que el Diccionario de la Lengua Española de la RAE define a la tutoría como un método de enseñanza personalizada; la Enciclopedia Internacional de la Educación afirma que la tutoría sirve para dar enseñanza compensatoria a los estudiantes con dificultades para aprender mediante métodos convencionales o con necesidades especiales; Alcántara Santuario define la tutoría como una forma de atención educativa para apoyar de manera sistemática a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes; Memoria Nuevas Tendencias en Educación sostiene que la tutoría busca

que el alumno se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje y para Latapi Sarre el tutor asume el papel de un consejero o un “compañero mayor.”¹⁹

Por su parte González Maura retoma algunas definiciones de tutoría de la década de los 60 y 70: Artigot, 1973; Benavent, 1977; García-Correa, 1977; y Jones, 1961 y resume los elementos comunes a todas ellas en cinco puntos: 1) La tutoría es una actividad dirigida a la formación integral del estudiante. 2) Todo tutor es profesor, pero no todo profesor es tutor. 3) La tutoría es una actividad que se realiza fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula. 4) La tutoría requiere atención individualizada. 5) La tutoría requiere de una formación especializada del profesor.²⁰

ANUIES define la tutoría como

un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esa función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza.”²¹

Es decir, ANUIES incluye los elementos señalados por González Maura y añade uno más: la idea de que la intervención tutorial debe basarse en un enfoque educativo donde el estudiante sea el actor central del proceso formativo; con lo cual reconoce el paradigma del aprendizaje como fundamento teórico del ejercicio tutorial y a la práctica de la tutoría como un recurso para fortalecer en enfoque educativo centrado en el estudiante.

¹⁹ ANUIES, *op. cit.*, p. 42

²⁰ Viviana González Maura, *El profesor tutor: una necesidad de la universidad del siglo XXI*. Revista Cubana de Educación Superior XXVI (2), 2006, pp. 24-25 consultado el 14 de septiembre de 2007 en http://www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022006/ART3.pdf

²¹ ANUIES, *op. cit.*, p.43

La utilización de modelos centrados en el alumno y la orientación hacia el aprendizaje son requisitos necesarios para la transformación que deben emprender hoy las IES. La tutoría constituye un recurso para acelerar esta transformación.²²

De las definiciones y declaraciones anteriores podemos inferir los siguientes supuestos que vinculan a la educación superior con la tutoría:

a) Para cumplir con sus fines, las IES deben dirigir su atención a una función descuidada por mucho tiempo: la del profesor como orientador y acompañante. b) Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se preocupan por una formación integral deben salir del contexto del aula. c) El acompañamiento al estudiante implica abrir un espacio para la atención personalizada. d) Los papeles tradicionales de profesor y estudiante deben ser revisados a la luz de las nuevas corrientes pedagógicas centradas en el aprendizaje y no en la enseñanza. e) Para ejercer la tutoría los profesores requieren de formación.

Respecto a los programas institucionales de tutorías de las universidades públicas y privadas en México, originados a partir de la propuesta de ANUIES, tras analizar 30 trabajos presentados en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría realizado del 23-25 de junio de 2004, González e Yzunza reconocen no encontrar “los marcos teóricos o conceptuales que sustentan la orientación de las experiencias y propuestas de formación y capacitación de tutores.”²³ Es decir, si bien las IES han reconocido formalmente la importancia de la función orientadora de la intervención docente y han adoptado la propuesta de ANUIES, aún no han conceptualizado el modelo educativo de la

²² Idem.

²³ Rubén González Cevallos y Marisa Yzunza Breña, “Perfil y formación del tutor para el acompañamiento del estudiante”, en *Detrás del acompañamiento ¿Una nueva cultura docente?* Universidad de Colima, 2005, p. 101.

institución y el proyecto de tutoría particular; no han clarificado los conceptos de tutoría y tutor y de los objetivos del programa que desarrollan.

2.2 Modelo educativo y tutoría

Consideramos que la clasificación de González Maura²⁴ sobre las universidades modernas y los tipos de tutoría que les corresponden son fundamento para definir cuáles son los puntos de articulación entre un proyecto de tutoría y el modelo de universidad que lo sostiene.

Las universidades modernas, dice González Maura, por su enfoque organizativo y la finalidad que asignan a la educación, pueden clasificarse en torno a tres modelos: a) el modelo alemán (humboldtiano), b) el modelo francés (napoleónico) y c) el modelo anglosajón. En todos los casos el tutor es un profesor que acompaña al estudiante en su formación; sin embargo el énfasis en los requerimientos formativos en uno u otro apunta a diferentes tipos de tutores. El modelo alemán concibe que el desarrollo social se logra a partir de la formación de personas con una sólida formación científica; por consiguiente, la función del tutor será orientar al estudiante en el camino de la investigación científica. Según el modelo francés, es misión de las universidades formar los profesionales que el estado necesita; por tanto la función del tutor será acompañar al estudiante en su formación profesional. Para el modelo anglosajón la universidad tiene como objetivo el desarrollo humano; por tanto las universidades tienen como finalidad formar ciudadanos éticos, con una amplia cultura, que logren insertarse responsablemente en la sociedad. Desde este enfoque la función del tutor será la de acompañar al estudiante en su formación como persona.

²⁴ Viviana González Maura, *op. cit.*, pp. 26-29.

Para González Maura, los enfoques de tutoría derivados de los modelos anteriormente descritos presentan limitaciones. En primer lugar, el ejercicio de la tutoría queda constreñido a la atención de aspectos específicos e independientes de la formación del estudiante. Esto ha conducido a la concepción de los tutores en un sentido estrecho: tutores para la investigación, para el desarrollo profesional o para el desarrollo personal.

En segundo lugar, se concibe la tutoría como una actividad al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los tutores son profesores encargados de orientar al estudiante en aspectos específicos: en tareas de investigación (tutores científicos), en tareas vinculadas con la práctica profesional (tutores para el desarrollo de las prácticas laborales), o en el desarrollo personal (tutores para el desarrollo de cualidades personales: autoestima, independencia, competencias sociales; para la orientación en el proceso de adaptación a la Universidad, el desarrollo de habilidades de estudio).

La tercera limitación, apunta González, consiste en concebir la tutoría como una actividad individual. El profesor-tutor acompaña al estudiante en el proceso de su formación, orientándole de acuerdo a sus necesidades, por lo que constituye una atención personalizada.

Para comprender el papel del tutor en el proceso de formación del estudiante, afirma González Maura, es preciso explicitar la concepción que se tiene sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva se puede hablar de tres papeles: a) el tutor como transmisor, b) el tutor como facilitador y c) el tutor como orientador.

Si desde una perspectiva tradicional se concibe al profesor como el poseedor del conocimiento y al estudiante como un receptor pasivo, la función tutorial se ejercerá a

partir de un proceso directivo, de transmisión lineal y directa de conocimientos y valores. En este caso, al concebir que la función del profesor es “dictar clases,” se concebirá que el tutor deberá “inculcar valores;” indicar verticalmente los caminos por donde al estudiante deberá transitar.

Concebir al profesor como un facilitador; es decir, como una persona que se limita a garantizar las condiciones que favorecen la expresión de las tendencias innatas del estudiante a la realización personal y profesional, llevará a concebir al tutor como un agente educativo neutral que no ejerce influencias determinantes en la formación integral del estudiante, sino que simplemente deja que el estudiante desarrolle sus capacidades a su propio ritmo.

A las funciones de tutor como trasmisor o facilitador, se presenta la alternativa del tutor como orientador. Desde una concepción histórico-social del desarrollo humano, que concibe la formación del estudiante a partir de la integración de procesos internos(dinámica personal) y externos (dinámica social), el tutor debe asumir una función orientadora cuyo fin es guiar el aprendizaje del estudiante, planteándole retos y exigencias que lo conduzcan a lograr niveles superiores de independencia en su formación como persona en un proceso de interacción social. Es decir, desde esta nueva perspectiva la función del tutor consistirá en guiar el proceso de aprendizaje del estudiante hacia la construcción autónoma de conocimientos, habilidades y valores.

3. La tutoría y el modelo de la UACM

Nos parece que lo planteado por González Maura ofrece pautas para pensar en un proyecto de tutoría que se corresponda con la misión de la UACM y elementos para

definir el papel y función de los tutores conforme a la orientación teórico pedagógica de la institución.

Como ya se ha dicho, la UACM se pronuncia por una educación a contracorriente del paradigma neoliberal. Esto implica un proyecto con una propuesta cualitativamente distinta a los modelos europeos antes mencionados. Consideramos que la UACM se podría enmarcar dentro del nuevo perfil de las universidades latinoamericanas.²⁵

En países como Venezuela, Argentina, Bolivia, Ecuador, Brasil, Uruguay e incluso México, la búsqueda de proyectos nacionales y regionales están generando una situación inédita, que convoca con gran fuerza a la educación en general y a la universidad en particular, a una transformación radical de su propósito y de sus rasgos más importantes.²⁶

Aboites apunta los rasgos o tendencias de la nueva universidad latinoamericana. En primer lugar se trata de una universidad que no se pone al servicio de la globalización, sino se concibe como una alternativa basada en el conocimiento.²⁷ Una universidad que persigue dejar de lado la intención de generar “capital humano”, “personas competitivas”. En segundo lugar se trata de una universidad que se deslinda de la homogenización y el pensamiento único y se preocupa por incorporar las culturas, conocimientos y prácticas diversas y plurales. En tercer lugar es un modelo de universidad con una “estructura que establece el contacto constante y directo de sus integrantes con los procesos sociales, productivos, sociales y políticos, a los que sirve con el conocimiento. Se busca así establecer como base del trabajo académico el

²⁵ Hugo Aboites, *La encrucijada de la universidad latinoamericana*, ponencia presentada en el encuentro de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, México, D.F. marzo 2010, 18 pp.

²⁶ *Ibid.*, p. 1

²⁷ *Ibid.* p. 15

compromiso con los estudiantes y sus comunidades de referencia.”²⁸ En cuarto lugar, es una universidad pública que refleja la más amplia apertura a la diversidad social y cultural y responde de manera específica a ella. Finalmente, se trata de una universidad pública que con financiamiento del Estado atiende gratuitamente a todos los que solicitan ingreso. Su autonomía frente al gobierno, los empresarios y las corporaciones excluye la subordinación a cualquier imposición ideológica y deslinda la educación de cualquier acuerdo comercial.²⁹

A una universidad como la UACM que concibe a la educación superior no “como un beneficio privado [...] sino como un derecho y beneficio para la sociedad”³⁰ y que se pronuncia a favor de la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su contexto, le corresponde un modelo de tutoría que contribuya en este sentido.

Respecto a la orientación pedagógica, la UACM se pronuncia a favor del paradigma centrado en el aprendizaje.³¹ Esto implica sostener que a la escuela no le compete formar estudiantes mediante la transmisión de información ni la acumulación de conocimientos. Por el contrario, la UACM declara su decisión de “orientar la acción educativa al desarrollo de capacidades de pensamiento y de aprendizaje independiente, con el fin de propiciar una formación para la autonomía.”³²

Desde esta perspectiva, pensar que la función de la tutoría en la UACM es promover el papel del tutor como transmisor de valores o actitudes es insostenible. Es decir, si para la UACM el profesor no es quien transmite conocimientos, el tutor tampoco será quien transmita o inculque valores.

²⁸ Ibid p. 16

²⁹ Ibid. p. 17

³⁰ Ley de la UACM, p. 8

³¹ UACM, *El proyecto educativo de la UACM*, p. 49

³² Ibid., p. 50

Tampoco podría pensarse al tutor de la UACM como un agente neutral que se limita a garantizar las tendencias innatas del estudiante a la realización personal y profesional.

Evidentemente el modelo de tutoría apropiado para la UACM se relaciona con el tercer papel mencionado: el de orientador. Desde esta nueva perspectiva la función del tutor consistirá en guiar el proceso de aprendizaje del estudiante hacia la construcción autónoma de conocimientos, habilidades y valores.

La ecuación entre la orientación pedagógica de la Universidad y la función del tutor parece ser clara y diferenciada. Sin embargo, así como en la práctica muchos docentes siguen reproduciendo el papel del profesor transmisor, en la tutoría no falta quienes se inclinan por dictar mandatos sobre cómo deben proceder sus tutorados.

Pensamos que para construir una tutoría acorde a la UACM se requiere que la comunidad universitaria tenga muy claro el posicionamiento filosófico, político, social, y pedagógico de la UACM ante el paradigma neoliberal, los motivos que originaron el proyecto educativo de esta Universidad, que conozca los principios que inspiraron la tutoría y que se desempeñe desde el paradigma del aprendizaje.

3.1. Orígenes de la tutoría en la UACM

La tutoría en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México no nace como una respuesta a los Programas Institucionales de Tutorías de ANUIES, sino como un espacio inherente al proyecto educativo de la institución, que a su vez se alimenta de las ideas reformadoras de la década de los años setenta.

Según refiere Pérez Rocha, en el caso de la UACM la idea de la tutoría proviene, como otras muchas, de la experiencia del proyecto de la primera preparatoria del IEMS.

Cuando se puso en marcha la preparatoria Iztapalapa nos percatamos que teníamos la posibilidad de poner en marcha un nuevo modelo. El gobierno del D.F. tenía facultades para poner en marcha una nueva propuesta de la educación media superior, de manera que dijimos: „Recuperemos toda la experiencia que ha habido y tratemos de dar un paso hacia adelante.’³³

Una de las experiencias que se recuperaron en Iztapalapa fue la del proyecto de Ciencias y Humanidades de la UNAM, en concreto, del bachillerato del CCH, que no era sino una pequeña fracción del proyecto total de Ciencias y Humanidades³⁴. El proyecto de bachillerato del CCH implicó innovaciones muy importantes en la educación mexicana. Una de ellas fue la modificación del plan de estudios: se redujo el número de asignaturas y se sustituyeron las materias enciclopédicas del bachillerato heredado de Gabino Barreda por materias más básicas. Como declararí­a el rector Pablo González Casanova en su discurso de aprobación del CCH:

El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante.³⁵

Una de las medidas más importantes del proyecto CCH fue la reducción del número de horas de clase. La idea era revertir el proceso para que el aprendizaje no resultara sólo ni principalmente de la información y los conocimientos transmitidos por el profesor, sino del trabajo que el estudiante realiza leyendo, estudiando, discutiendo e

³³ Entrevista del Programa de Tutoría de la UACM con el Rector en el plantel Centro Histórico, México, 27 de noviembre de 2007.

³⁴ El 26 de enero de 1971 se aprueba por unanimidad del Consejo Universitario de la UNAM el Colegio de Ciencias y Humanidades, de acuerdo con el proyecto presentado por la rectoría y por las comisiones de Trabajo Docente y de Reglamentos del propio Consejo.

³⁵ Pablo González Casanova, “Declaraciones hechas ante el H. Consejo Universitario, en la sesión del día 26 de enero de 1971”, en Pinto Mazal, Jorge, *Pablo González Casanova 6 de mayo de 1970 – 7 de diciembre de 1972, México*, UNAM, 1983, p. 58.

investigando por su cuenta. Para ello se requería reducir el número de horas por clase y aumentar el tiempo disponible para realizar otras actividades.

A la luz de la experiencia del CCH, resultó claro que para asegurar el buen rendimiento del estudiante fuera del aula era necesario impulsar otras medidas. La primera, proporcionar bibliotecas; la segunda, ofrecer profesores que orientaran a los estudiantes, que les aclararan dudas y, fundamentalmente, los estimularan y guiaran en su esfuerzo individual de aprendizaje. Así, para el proyecto de la preparatoria Iztapalapa se volvió a tomar la medida de reducir el número de horas de clase y aumentar las horas de estudio por cuenta del estudiante; pero en el nuevo proyecto se contempló incorporar los apoyos que estuvieron ausentes en los años 70: las asesorías, las tutorías y las bibliotecas.

Las mismas consideraciones que orientaron la definición de los espacios de aprendizaje en los IEMS fueron las que dieron origen a la tutoría en la UACM. De esta manera observamos que desde los años setenta del siglo pasado ya se advertía la necesidad de realizar una profunda reforma de las instituciones de educación media superior y superior. Se veía la urgencia de “cambiar el concepto mismo de Universidad como tarea concreta y cambiarlo en todas sus funciones, relaciones y características.”³⁶

En el tema que nos ocupa, vemos que desde entonces se contemplaba la necesidad de “complementar” los papeles tradicionales de los profesores.

“Al profesor que dicte cátedra en el aula [...] se tendrá que añadir el profesor que escriba libros programados y convencionales [...] el profesor que enseñe por la radio, el profesor que filme o dicte sus cátedras por televisión

³⁶ Pablo González Casanova, Palabras pronunciadas en la sesión del H. Consejo Universitario celebrado el 19 de noviembre de 1970, en Pinto Mazal, Jorge, *Pablo González Casanova 6 de mayo de 1970 – 7 de diciembre de 1972*, México, UNAM, 1983, p. 50.

y circuitos cerrados. Y “se añadirán sin duda sistemas de profesores que en pequeños grupos de 10 a 20 alumnos, trabajen [...] aclarando a los estudiantes los problemas que vieron en la TV y no entendieron, o los que leyeron en los libros y cursos por correspondencia y que requieren una explicación, una aclaración, una discusión o plática informales.”³⁷

Estas ideas, si bien aconsejan la necesidad de asignar un espacio para una asesoría personalizada, también inciden en la noción de tutoría por cuanto sugieren revisar los papeles tradicionales del docente, abrir canales de comunicación entre profesores y estudiantes y propiciar su cercanía.

3.2. La tutoría desde el proyecto académico de la UACM

El proyecto educativo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México define la tutoría como

un espacio de aprendizaje y mediación que implica un tipo de relación particular. Su función es apoyar al estudiante a lo largo de su trayectoria académica: contribuir a detonar procesos que le ayuden a valorar sus propias metas y fortalecer su responsabilidad; propiciar que desarrolle las herramientas que requiere para construir nuevos conocimientos y que por lo tanto le permiten asumir sus compromisos; sobre todo frente a sí mismo y sus propósitos formativos; orientarlo para que reconozca y ponga en práctica sus mejores recursos para aprender, para que desarrolle buenos hábitos y estrategias de estudio, para que reconozca sus propias condiciones en distintos momentos de su trayectoria, para que atienda las

³⁷ Ibid., p. 47.

recomendaciones que le permitan perseverar en su trabajo académico, y para que busque las ayudas que requiera para superar dificultades y rezagos de aprendizaje.³⁸

La lista de responsabilidades delegadas en la tutoría es ambiciosa. A este espacio de aprendizaje se le encomienda la tarea de promover la formación de estudiantes con metas claras y definidas, con un sentido de responsabilidad que los lleve a cumplir los compromisos adquiridos consigo mismos; estudiantes capaces de echar mano de sus mejores recursos para aprender y conscientes del apoyo que necesitan para superar dificultades.

Sin embargo, en la práctica cotidiana los profesores-tutores de la UACM observamos la distancia entre los ideales de la Universidad y la realidad de nuestros estudiantes. Las carencias de todo tipo con las que la mayoría de ellos ingresan a la universidad imponen un desafío de grandes proporciones, al grado que estos fines se antojan inalcanzables.

La desorientación en torno a la tutoría en la UACM es común entre profesores y estudiantes. A menudo se escuchan comentarios que expresan escepticismo o descalificación. Alegando que la tutoría no es un ejercicio propio de una comunidad universitaria o por temor a crear dependencia o a “entrometerse” en la vida privada de sus estudiantes, algunos profesores se resisten a ejercer la tutoría; aun cuando forma parte de las obligaciones de todo profesor-investigador de tiempo completo y medio tiempo. Otros se inclinan a abordar la tutoría con frialdad o distanciamiento, tratando de abordar los asuntos meramente “académicos”. Finalmente, hasta julio de 2009 algunos tutores limitaban su función, en el mejor de los casos, a firmar la hoja de inscripción

³⁸ *El proyecto educativo de la UACM*, edición revisada, Documentos de Apoyo Académico, UACM, México, 2007, p. 63.

semestral a los cursos.³⁹ Por su parte, muchos estudiantes actúan con la misma desconfianza o desinterés por la tutoría.

En el otro extremo se ubican profesores y estudiantes proclives a establecer una relación vertical o paternalista. Es común escuchar comentarios como estos: „Mi tutor me dijo que me inscribiera a este curso’ o bien „usted dígame a qué curso me debo inscribir.’

Nos parece que los orígenes semánticos del término tutoría son un obstáculo en la discusión. María Moliner registra tres acepciones de la palabra tutor: 1) persona a quien está encomendado el cuidado de otra no capaz o incapacitada por ley para administrarse por sí misma; 2) palo que se pone al lado de una planta para sujetar su tallo mientras es tierna; 3) guía, protector o defensor de alguien en cualquier aspecto.⁴⁰

Como se puede apreciar, las tres definiciones connotan una relación desigual entre un elemento capacitado, firme, y poderoso y otro incapacitado, tierno e indefenso. Es decir, el término tutoría alude a una típica relación de subordinación, que se podría añadir al listado de relaciones asimétricas de Ashton:

Al igual que el profesor de una escuela, el catedrático universitario, el padre de familia, el magistrado civil y el propio Rey, el maestro (de aprendices) maneja una autoridad que es en esencia paternalista y que contribuye al mantenimiento del orden en el conjunto de la sociedad.⁴¹

En la UACM, donde se persigue formar estudiantes autónomos y responsables de su propio aprendizaje, la presencia de una práctica paternalista orientada a mantener el orden resulta por demás inquietante. El comentario de mi tutorada

³⁹ En esta fecha el rector acordó con un grupo de estudiantes que la firma del tutor ya no sería un requisito para la reinscripción.

⁴⁰ María Moliner María, *Diccionario de uso del español*, Editorial Gredos., Madrid, 1991, Tomo II, p. 1411.

⁴¹ Lawrence Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza*, Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins, Ediciones Morata, Madrid, 2004, p. 166.

Francisca sobre su primera impresión de la tutoría es muy elocuente: “Al principio, cuando me dijeron que iba a tener tutora, dije „¡Qué asco! ¡Traumático! ¿Por qué me van a dar una tutora? Ni mis padres, o sea, ya pasé la primaria.”

Entre la carga ideológica del término y el ambicioso listado de objetivos asignados a la tutoría, no es de extrañar el comportamiento alejado, confundido y escéptico de la comunidad en torno a esta modalidad de intervención educativa.

La carga semántica del término, por un lado, y la amplitud de tareas asignadas a la tutoría por el proyecto académico, por el otro, llevaron a delimitar el campo de la tutoría en la UACM. El equipo de diseño de la Carpeta del Estudiante decidió acotar la función de esta práctica al ámbito académico. Se precisó que el objetivo de la tutoría en la UACM sería la promoción de la autonomía académica del estudiante. Esta se definió como “la capacidad del estudiante para tomar decisiones propias, luego de conocer, analizar, sopesar y usar los recursos de los que dispone y que la universidad le ofrece para elegir su propio camino formativo.”⁴²

La decisión de delimitar el espacio de la tutoría al desarrollo de la autonomía académica constituye un esfuerzo por hacer manejable la intervención tutorial; sin embargo conlleva el riesgo de privilegiar la dimensión cognitiva sobre la afectiva y desvincular lo académico de un sistema complejo.

Sabemos que el desarrollo humano es un proceso dinámico que ocurre en sistemas (incluyendo las relaciones dentro de la familia, la comunidad, la cultura y el medio ambiente) y, por tanto, toda práctica ha de considerar la complejidad de las

⁴² Juan Carlos López, Intervención en el Seminario-taller de tutoría en la UACM realizado del 3 de octubre al 5 diciembre de 2006 en el plantel San Lorenzo Tezonco, UACM.

relaciones entre estos sistemas.⁴³ Los problemas “académicos” que se manifiestan en el espacio de la tutoría casi siempre están relacionados con factores extra académicos, donde conflictos de todo tipo juegan un papel determinante. Desavenencias familiares, enfermedades, crisis emocionales y existenciales, problemas legales, depresión, inseguridad en las propias capacidades, desconcierto ante los nuevos retos, prejuicios, mitos, mandatos y falsas expectativas en la educación son factores estrechamente relacionados con el hacer o no hacer académico.

Se puede argumentar que el profesor-tutor de la UACM es un “experto” en su disciplina; pero carece de las habilidades y conocimientos para abordar problemáticas que trascienden el ámbito académico. En otro momento valdría la pena indagar sobre los temores y prejuicios ocultos tras la negativa a trabar una relación de mayor complejidad con el tutorado. Una relación donde hablar con y sobre el otro implique la disposición a tratar de entender lo “extra-académico.” Pero lo cierto es que la UACM determina que todo profesor-investigador de tiempo completo o de medio tiempo tiene entre sus obligaciones la de prestar tutoría y todo estudiante inscrito tiene derecho a recibirla.⁴⁴

Es innegable, quien decide emprender una carrera universitaria se topa con innumerables obstáculos de orden extra-académico. En el caso de los estudiantes de la UACM éstos pueden ser muy serios y complicados. Cuando se interpone un obstáculo de cualquier tipo en el proyecto educativo del estudiante, la intervención tutorial pertinente marca la diferencia. Como sostiene Fresán⁴⁵ las amenazas al concepto de sí mismo que sufre el estudiante se reducen al mínimo con el

⁴³ Pedro Reygadas, “Cerebro, emociones, aprendizaje” en Periódico La Jornada, Educación, Suplemento de la UACM, núm. 3, 3 de octubre de 2009, p.5.

⁴⁴ Estatuto General Orgánico de la UACM, Art 95, enero de 2010, p.12.

⁴⁵ Magdalena Fresán, *op. cit.*, p. 68.

acompañamiento del tutor. Conozco muchos casos de estudiantes de la UACM que con este acompañamiento han logrado sortear graves obstáculos en su paso por la universidad.

Para que la intervención tutorial trascienda el voluntarismo individual y/o el paternalismo, se convierta en una cultura basada en el paradigma del aprendizaje y en un sostén fundamental del proyecto de la UACM, pensamos que se requiere de al menos tres condiciones: 1. Que se redefinan y delimiten los conceptos y objetivos de la tutoría desde los motivos que dieron origen a la Universidad; 2. que se gestione institucionalmente la tutoría desde esa perspectiva y 3. que los profesores-tutores desarrollen los saberes necesarios para intervenir en consecuencia con el proyecto educativo de la UACM.

No es objeto de este trabajo abordar la historia de la gestión institucional de la tutoría en la UACM. Sin embargo, no se puede soslayar el hecho de que si bien el proyecto educativo de la UACM concibe a la tutoría, junto con el aula y la asesoría, como un espacio clave de aprendizaje, la estructura académica y organizativa de la Universidad no ha concedido el lugar que le corresponde al ejercicio de esta función. La administración y seguimiento de la intervención tutorial ha estado, por etapas, en manos de académicos o grupos de profesores que voluntariamente se ofrecieron a organizar y gestionar este espacio. Tal fue el caso de la Comisión de Tutorías que se encargó de dirigir el curso de la tutoría en la UACM desde 2005 hasta julio de 2009, fecha en que, a petición de los estudiantes, la rectoría tomó la decisión de eliminar la firma del tutor como requisito para la reinscripción. Esta medida que legítimamente buscaba romper el vínculo de obligatoriedad administrativa entre tutor y tutorado significó un grave revés para el grupo que por cuatro años se había esforzado por

sistematizar y gestionar este espacio en la Universidad. A partir de entonces la asignación de tutores y tutorados ha estado a cargo de la oficina administrativa de Registro Escolar y la intervención tutorial se ha abandonado a la “buena fe” de los tutores. La medida tomada por el rector fue interpretada por muchos profesores y estudiantes como si ya no fuera necesario acompañar y orientar a los tutorados en la definición de su ruta curricular.

Actualmente existe un preocupante vacío institucional. Si bien la tutoría sigue siendo una práctica que despierta interés en muchos profesores y estudiantes, un número importante de ellos piensan que en la UACM la tutoría está en extinción. El único seguimiento institucional de esta intervención se manifiesta en los planes e informes semestrales de actividades de los docentes, donde se solicita a todo profesor e investigador indicar el número de tutorados a su cargo, las horas por semana que destina a la tutoría y los temas que trata en ese lugar.

Este trabajo no pretende abordar el problema de la gestión institucional de la tutoría; sino contribuir en la delimitación y redefinición del concepto y objetivos de la tutoría desde los motivos que dan origen a la Universidad. Así mismo nos preocupa reflexionar sobre los saberes que a nuestro entender deberán desarrollar los tutores de la UACM. Un intento por definir la dimensión de la tutoría para construir un modelo congruente con el proyecto educativo de la UACM se presenta en los siguientes apartados. La propuesta sobre los saberes necesarios para una práctica tutorial basada en el pensamiento de Paulo Freire, se desarrolla en el apartado 3.6.

3.3. Una propuesta para definir los contenidos de aprendizaje de la tutoría en la UACM

El Proyecto Educativo de la UACM delimita tres espacios de aprendizaje: el aula, la asesoría y la tutoría. Los contenidos de aprendizaje de los dos primeros están definidos en los programas de los cursos. En el aula, el profesor y el grupo de estudiantes trabajan sobre los contenidos y propósitos del programa en cuestión. En el caso de la asesoría, el objeto de estudio sigue siendo delimitado por los objetivos del programa; aunque en un espacio de atención personalizada. Tanto en el aula como en la asesoría es difícil perderse en ambigüedades; se trata de conocimientos temáticos, conceptuales e informativos establecidos por criterios disciplinares. En el espacio de la tutoría la situación es diferente.

Para el proyecto educativo de la UACM

La tutoría es el único espacio donde estudiante y tutor cuentan con elementos para considerar la situación general del tutorado, en cuanto a su estudio y sus aprendizajes, tanto en el conjunto de materias que cursa en un momento dado, como en su trayectoria a lo largo de los sucesivos semestres... es el ámbito ideal para reconocer los factores que más le ayudan o más le dificultan sus estudios, en tanto que allí se trabaja sobre sus avances y rezagos, los tiempos reales de su participación en “clases” y de estudio sin docente, sus hábitos y estrategias, sus intereses académicos y la situaciones personales que favorecen o dificultan el que alcance sus metas.⁴⁶

⁴⁶ El proyecto educativo de la UACM, p. 63.

Como puede observarse, el listado de asuntos a tratar en la tutoría sale del campo de dominio del profesor. Aquí el objeto de conocimiento no es la disciplina largamente abordada y trabajada por el experto; sino algo que, en primera instancia, puede resultar totalmente ajeno al especialista de una disciplina particular, llámese Mecánica, Estudios Sociales e Históricos, Célula I, etc. El objeto de conocimiento de la tutoría es el quehacer de un sujeto en formación, del estudiante universitario en su tránsito por la institución. En el espacio de la tutoría la tarea de tutor y tutorado será entonces la de construir los conocimientos relativos al quehacer del estudiante universitario en formación a partir de preguntas tales como ¿Cuál es su historia académica? ¿Cuál es su contexto familiar y social? ¿Qué quiere aprender? ¿Por qué? ¿Qué ideas tiene acerca del proceso del aprendizaje? ¿Qué razones lo mueven? ¿Qué obstáculos lo detienen? ¿Cómo actúa en el contexto universitario? etc.

En la tutoría, entonces, el objeto de estudio será el quehacer del estudiante universitario en formación; pero no del estudiante universitario en general, sino del estudiante en contexto. Para fines de análisis y operación, nos parece necesario separar las dos dimensiones del contexto del estudiante. Por un lado, la dimensión relativa al contexto personal del estudiante: su historia personal y sus particularidades sociales, afectivas y cognitivas. Por el otro, la dimensión socio cultural en que ocurre el proceso de aprendizaje; es decir la UACM también con sus particularidades propias.

Es muy probable que el tutor esté mejor preparado para abordar los contenidos de la segunda dimensión; a saber, la UACM y su vinculación con un contexto social más amplio. Sin embargo, en la primera dimensión, el contexto personal del estudiante, el tutorado mismo es quien se encuentra mejor posicionado para aportar los insumos que permitan abordar y desarrollar el objeto de conocimiento. Sólo el tutorado puede

dar respuesta a las preguntas que el tutor formula respecto al quehacer del estudiante universitario, como sujeto con historia, capacidades, deseos, y representaciones propias. Sólo el tutorado puede ofrecer la información y conocimientos para que tanto tutor como tutorado puedan construir y desarrollar conjuntamente los conocimientos del objeto de indagación: el quehacer del estudiante universitario en contexto.

De esta manera, la función de la tutoría en la UACM deberá articularse en torno a la tarea de indagar sobre aquellos asuntos y temas donde el tutorado es el experto (su propio contexto) y a contrastar esa información con los conocimientos relativos al contexto de la UACM y su vinculación con el resto de la sociedad. Ello con la intención de “desafiar” al tutorado a construir la comprensión de su quehacer como estudiante de esta Universidad.

El objeto de conocimiento de la tutoría será, entonces, no una disciplina particular, sino el quehacer del sujeto cognoscente (el tutorado) inmerso en un sistema sociocultural complejo y contradictorio que exige lo mismo objetivos armónicos que contradictorios. Tanto tutor como tutorado deberán abocarse entonces a la tarea de construir el conocimiento sobre el quehacer del estudiante en contexto y analizar la problemática que afecta su desarrollo integral.

¿Qué elementos estructuran la primera dimensión del estudiante en contexto? Aquí la materia gira en torno a la historia de vida del tutorado (personal, familiar, académica) a sus representaciones, motivaciones y actitudes ante el estudio y el conocimiento. Esta dimensión es huidiza, difícil de aprehender, porque ahí se superponen y entrelazan elementos psicológicos, éticos, económicos, sociales, afectivos, etc., que para el mismo tutorado pueden ser difíciles de abordar y conocer.

Se trata de una batalla entre ideales, anhelos, mandatos, prejuicios y mitos relativos a la educación superior que cobra vida en la existencia particular del estudiante.

En caso de la segunda dimensión contextual: la UACM y su vinculación con la sociedad, los profesores-tutores deberán tener una sólida formación sobre lo que significa la Universidad en un contexto dominado por los valores del paradigma neoliberal. Es decir, los profesores-tutores deberán poder identificar los rasgos distintivos del proyecto educativo de la UACM y sus razones. Estos principios fundacionales se expresan en la Ley de la UACM, los Discursos Inaugurales de la Universidad y El proyecto educativo de la UACM, además de otros documentos por elaborar. Así mismo, los tutores deberán conocer cabalmente el funcionamiento de la universidad, su estructura académica y organizativa, sus reglamentos y las instancias pertinentes para poder canalizar a los estudiantes que requieran atención especial.

3.4. La tutoría interpretada desde la Ley de la UACM

Para evitar que la tutoría en la UACM se reduzca, en el mejor de los casos, a combatir el abandono y el rezago escolar, a alcanzar una elevada eficiencia terminal o bien a desdibujarse en acciones dispersas que van desde intervenciones asistencialistas hasta acciones autoritarias, nos propusimos hacer una lectura de la Ley de la UACM para enfocar y precisar un modelo de tutoría que se corresponda con el proyecto académico de la UACM; que se ubique desde una perspectiva singular, acorde con los objetivos y principios de esta universidad.

Los motivos que dan origen a la UACM se expresan en nueve incisos que anteceden el articulado de la Ley. Estos motivos son los siguientes: 1. Aumentar las oportunidades de educación superior; 2. Crear un espacio académico autónomo; 3.

Instituir una universidad de carácter público; 4. Desarrollar un proyecto innovador; 5. Constituir una comunidad académica; 6. Garantizar la libertad académica y la pluralidad de pensamiento; 7. Contribuir al desarrollo cultural, profesional y personal de los estudiantes; 8. Asegurar un alto nivel en todas sus actividades académicas y la plena confiabilidad de los certificados, títulos y grados otorgados y 9. Establecer una relación responsable con la sociedad.

El motivo 4 de la Ley menciona la atención personalizada como un elemento clave en la búsqueda de innovación del proyecto de la UACM.

La universidad deberá [...] empeñarse seriamente en la innovación de métodos de enseñanza y aprendizaje, criterios modernos de diseño curricular, la atención personalizada de los estudiantes, la instauración de sistemas de evaluación eficaces y confiables, la estrecha vinculación de la docencia con la investigación y las demás funciones de la institución, el uso de las herramientas más avanzadas y el establecimiento de mecanismos que garanticen una relación efectiva con la sociedad [...].⁴⁷

Aparte de esta alusión expresa a “atención personalizada”, en cada uno de los nueve motivos se observa, de una u otra manera, la clara y reiterada intención de crear una comunidad estudiantil altamente educada para poner el conocimiento al servicio de una sociedad democrática. Por ejemplo, el motivo 2 asienta que “de nada sirve que las instituciones tengan autonomía si las comunidades académicas no cuentan con la posibilidad de pensar de manera crítica, analítica, inteligente y autónoma.”⁴⁸ Y más adelante, se expresa que el primero de los tres principales propósitos del articulado de

⁴⁷ El subrayado es nuestro. Ley de la UACM, p. 9.

⁴⁸ Ibid., p.6

la ley es “lograr que la autonomía universitaria [...] se traduzca en un ejercicio pleno de la libertad de pensamiento, de desarrollo del pensamiento autónomo, del ejercicio fundamentado en la crítica [...]”⁴⁹

De la misma manera, el propósito 2 establece que la ley debe “garantizar que la institución cumpla sus responsabilidades con los más altos niveles académicos y con genuino sentido social [...]”⁵⁰ En el motivo 3, relativo a instituir una universidad de carácter público, se expresa que a la UACM “tiene como materia de trabajo el conocimiento científico, humanístico y crítico y no le competen ni el conocimiento como mero adiestramiento, ni la simple información, ni mucho menos la propaganda.”⁵¹ En el motivo 5 se establece que para crear una “auténtica comunidad académica” el conocimiento debe ser el elemento de cohesión; y que uno de los grandes retos es desterrar “todo criterio de beneficio privado que genere fragmentación”⁵² de la comunidad. En el motivo 6 se enfatiza que una “formación académica sólida exige prestar atención no solamente a los planes y programas de estudio, sino también [...] a los métodos de aprendizaje, a las relaciones entre estudiantes y maestros.”⁵³

Finalmente en los tres últimos motivos se establece que los planes de estudio deben procurar que las actividades académicas estén orientadas al acrecentamiento de la autonomía de los estudiantes; que la Universidad debe “garantizar un alto nivel en todas sus actividades académicas”⁵⁴; y por último que la misión de la universidad es

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ Idem.

⁵¹ Ibid., p.7

⁵² Ibid., p.10

⁵³ Ibid., p.13

⁵⁴ Ibid., p.14

acercar al saber y a la verdad y buscar “soluciones a las necesidades y carencias de la sociedad.”⁵⁵

Dada la argumentación de estos motivos vemos que el abordaje de la tutoría desde un paradigma humanista general, que busque integrar el desarrollo del estudiante, tanto en el desempeño académico como en la dimensión humana⁵⁶ no es suficiente para diseñar un modelo de tutoría acorde al proyecto educativo de la UACM. Consideramos que es necesario emprender un esfuerzo para vincular la formación personal integral con el contexto social. Se trata de formar individuos que desarrollen su identidad como universitarios y exploren los significados de sus experiencias no sólo para beneficio propio; sino que se constituyan en ciudadanos capaces de ofrecer soluciones a los problemas y carencias de la sociedad.

La UACM está pensada desde un programa educativo que “corresponde a un proyecto de nación democrático, como lo establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Este proyecto democrático de nación exige, además de muchos otros elementos contar con una población altamente educada.”⁵⁷

Dos preguntas obligadas saltan a la vista: ¿Cómo es una población altamente educada en una democracia? ¿Qué tipo de intervenciones son necesarias para favorecer la formación de una comunidad universitaria orientada a la democracia? Porque, con Dewey, entendemos que una democracia “es más que una forma de gobierno; es, en primera medida, un modo de vida en comunidad donde hay una experiencia comunicativa conjunta.”⁵⁸ Es preciso señalar que las sociedades

⁵⁵ Ibid., p.16

⁵⁶ Magdalena Fresán, op. cit., p.68.

⁵⁷ Ibid., p.14

⁵⁸ Tusta Aguilar García, y otros Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales, Narcea, Madrid, 2002, p. 12.

democráticas necesitan ciudadanos reflexivos sobre los grandes temas que en ellas se suscitan; ciudadanos que sepan construir su propia opinión y que participen activamente en las decisiones sociales.⁵⁹

Pensamos que una tutoría enfocada a la consecución de los objetivos de formación antes mencionados deberá orientar la construcción del conocimiento del quehacer del estudiante universitario en contexto desde una perspectiva crítica, científica y humanística.

3.5 Una formación crítica, científica y humanística desde la tutoría

Tanto del IEMS como la UACM identifican tres ámbitos formativos para lograr sus fines: el crítico, el científico y el humanístico. Si como asentamos anteriormente el espacio de la tutoría tiene como objeto de estudio el quehacer del estudiante universitario en contexto, sería conveniente acercarnos a la construcción del conocimiento respectivo desde una perspectiva que contemple estos tres ámbitos.

En el caso de la UACM, el objetivo de formar estudiantes desde una perspectiva crítica, científica y humanística está asentado en el Art. 5 de la Ley;⁶⁰ sin embargo es en la Propuesta educativa del IEMS⁶¹ donde se exponen con toda precisión las dimensiones y contenidos de estos ámbitos. De manera que nos enfocamos a revisar este documento para rescatar los componentes a desarrollar desde la tutoría.

La formación crítica, según la Propuesta educativa del IEMS, tiene cinco componentes: a) la actitud crítica, b) el dominio del campo de la crítica, c) la capacidad

⁵⁹ Ibid., p.13.

⁶⁰ Ley de la UACM p. 19

⁶¹ Propuesta Educativa del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Gobierno del D.F., Secretaría de Desarrollo Social, México, 2002, pp. 14-19.

y hábito de vigilancia epistemológica, d) la capacidad y hábito de contextualización teórico-cultural y e) la capacidad y hábito de contextualización histórico-social.⁶²

La actitud crítica, sostiene la Propuesta, es la disposición auténtica de búsqueda de la verdad, entendiendo la verdad no como lo contrario al error o la ignorancia, sino como lo contrario a la mentira, el engaño. La búsqueda de la verdad implica un desafío más de orden moral que intelectual.⁶³ Pensamos que esta actitud crítica debe ser una constante en el proceso de indagación del quehacer del estudiante universitario en contexto. No se tratará, obviamente, de que el tutor se erija en juez indagador de la verdad del estudiante, sino que actúe en calidad de acompañante prudente y cauto que facilite al tutorado a buscar la verdad sobre su quehacer como estudiante universitario en formación. El empeño por indagar la verdad, sean cuales sean sus consecuencias, tendrá un efecto importante en los estudiantes.⁶⁴

Como ya se dijo, en el espacio de la tutoría el objeto de estudio es el quehacer del estudiante en contexto el reto de este espacio será entonces perseguir el dominio del conocimiento del quehacer del estudiante por el estudiante mismo. El tutorado irá construyendo y desarrollando, con apoyo del tutor, ese campo de conocimiento que es su quehacer como estudiante universitario en un contexto delimitado por su historia personal y su contexto social. Evidentemente, así como en cualquier campo disciplinar la Propuesta educativa no persigue que “los estudiantes alcancen un conocimiento pleno de tema alguno”⁶⁵, en la tutoría tampoco se podrá pretender alcanzar el pleno conocimiento del quehacer del estudiante universitario en contexto; pero si se podrá

⁶² Ibid. p.14.

⁶³ Ibid. p.15.

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ El subrayado es nuestro. *Ibid.* pp.15-16.

lograr que los estudiantes adquieran un panorama claro de “lo que saben y de lo que no saben” respecto a su actuar como universitarios de la UACM.

La capacidad de vigilancia epistemológica tiene que ver con la capacidad de preguntarse sobre la validez de los procedimientos empleados en la construcción de conocimientos. Así como en cualquier campo de estudio esta capacidad se desarrolla mediante la práctica sistemática de la discusión rigurosa, el espacio de la tutoría puede convertirse en un valioso laboratorio para discutir rigurosamente los objetos centrales de la crítica: los mitos, las falacias, los estereotipos, los intereses ocultos; pero en este caso relacionados con el quehacer del estudiante universitario en formación.

La capacidad y hábito de contextualización teórico-cultural implica la capacidad de “identificar las bases teóricas de las que se desprenden determinados conceptos y el contexto cultural en el cual se originan” y de “establecer relaciones dialógicas entre diversas posiciones teóricas y filosóficas”.⁶⁶ La capacidad de contextualización histórico-social de los conocimientos significa la capacidad de identificar los orígenes de los conocimientos en el devenir histórico y su relación con la estructura social. La tutoría también es un espacio favorable para desarrollar estas capacidades y hábitos; pero en el contexto particular del estudiante en formación. También mediante la práctica de un diálogo riguroso el estudiante podrá desarrollar la capacidad de contextualizarse a sí mismo desde una perspectiva cultural y social y fortalecer su propia identidad y la de su comunidad.

En el ámbito de formación científica, la Propuesta señala la necesidad de desarrollar en los estudiantes a) una actitud científica, b) una cultura científica general, c) el conocimiento sólido de algunas ciencias particulares y d) la capacitación para la

⁶⁶ Ibid. p.16

investigación científica.⁶⁷ De todo lo anterior, para el espacio de la tutoría nos parece pertinente rescatar el punto relativo al desarrollo de una actitud científica, que consiste en la duda sistemática y en la costumbre de sistematizar toda indagación. Nuevamente mediante el diálogo sistemático y un cuidadoso registro, tutor y tutorado pueden desarrollar esta actitud que implica en el estudiante el desarrollo de “una razonable seguridad de sí mismo.”⁶⁸

Respecto a la formación humanística, la Propuesta identifica nueve componentes: a) actitud y conocimientos axiológicos, b) conciencia humanística, c) conciencia moral, d) disposición y capacidad de actuación moral, e) sensibilidad y capacidad de reflexión estéticas, f) capacidad de expresión artística, g) capacidad de interacción social eficaz y responsable, h) capacidad de expresión oral y escrita, i) hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado.

En este ámbito, la cuestión axiológica tiene un peso sustancial. Como dice la Propuesta, “cada quien puede hacer su propio catálogo de valores humanos, éticos, sociales y estéticos.”⁶⁹ No consideramos que la tutoría debe convertirse en un espacio de “transmisión de valores” donde el tutor diga al tutorado lo que tiene que hacer y desde donde tiene que comportarse. Una postura semejante sería contraria a los fundamentos teóricos pedagógicos del proyecto educativo de la UACM. Lo que proponemos es que la tutoría sirva como un espacio de reflexión en torno a las razones y valores que mueven al estudiante a actuar, considerando que el estudiante es el responsable de su propio proceso de aprendizaje.

⁶⁷ Ibid. pp.16-17.

⁶⁸ Ibid. p.17

⁶⁹ Ibid. p. 18

No nos parece conveniente orientar el espacio de tutoría a la enseñanza-aprendizaje de un contenido particular, como el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita, ni enseñar en este espacio a los estudiantes a trabajar de manera ordenada, eficaz y disciplinada. Estas tareas implican un esfuerzo minucioso y de largo alcance. De enfocarnos en ellas, correríamos el riesgo de perder de vista que el objetivo general de la tutoría es construir el conocimiento del quehacer del estudiante universitario en contexto. No obstante, el ejercicio del diálogo tutor-tutorado puede ser un buen laboratorio para desarrollar la habilidad de expresión oral y un seguimiento tutorial ordenado, eficaz y disciplinado puede ser un buen ejemplo para el tutorado.

Con base en la argumentación a favor de incorporar a la tutoría de la UACM los ámbitos de formación crítico, científico y humanístico desde los aspectos contemplados por la Propuesta del Sistema de Bachillerato del Gobierno del D.F., proponemos incluir los siguientes objetivos como ejes en torno a los cuales gire la función tutorial en la UACM:

- Identificar y precisar el proyecto educativo del tutorado a partir de un diálogo abierto y de un procedimiento de indagación riguroso y sistemático.
- Reconocer en la historia personal del estudiante la contradicción de intereses entre lo que él necesita y desea y lo que el contexto le demanda, entre una educación mercantilizada y una educación orientada por las necesidades del estudiante y de la comunidad. Cuestionando el valor que en voz de los medios, la familia, los amigos, la propaganda, etc. el pensamiento hegemónico confiere a la educación (estatus, valor

económico, poder, dominación) el tutorado estará en mejores condiciones para otorgar un significado más sólido a sus decisiones académicas.

- Identificar los elementos que pueden constituir puntos de anclaje para identificar los motivos y razones de los esfuerzos académicos de los estudiantes, las figuras familiares o personajes notables que son ejemplo y los motivan a estudiar, los momentos clave de su historia académica y sus experiencias de logro en esta esfera.
- Identificar y valorar elementos claves de los orígenes, saberes y prácticas de los estudiantes y su comunidad de manera que se sientan confiados en lo que son, desean y pueden lograr y se fortalezcan sus vínculos con la comunidad.
- Enfocar la formación académica como un proceso acompañado de incertidumbres y rupturas, que no significan fracasos ni deben desalentar la consecución de los fines educativos de los estudiantes. Cuando el tutor decide acompañar al tutorado abordando los conflictos como algo natural y positivo, analizando con él las causas y consecuencias, develando lo que hay de oculto en el conflicto y aceptando la complejidad de la situación, es más probable encontrar salidas favorables.
- Identificar el estilo de aprendizaje de los tutorados y los rasgos de su temperamento que favorecen u obstaculizan su trayectoria educativa.
- Observar, identificar y nombrar las emociones y sentimientos de los tutorados en los diferentes momentos de su trayectoria académica,

- Abordar los problemas y obstáculos que enfrentan los estudiantes para lograr sus objetivos de una manera colaborativa por medio de redes de tutorados, tutores y apoyos internos y externos.
- Identificar las necesidades especiales de los tutorados y canalizarlos oportunamente a las instancias internas y externas que corresponda.

Para que la tutoría no se pierda en un mundo de conflictos de todo orden y los tutores no se sientan rebasados por la compleja problemática de los estudiantes, los objetivos mencionados deberán articularse en torno a un eje principal: el proyecto educativo del estudiante. Es decir, que si bien el tutor podrá abordar situaciones aparentemente desvinculadas de lo académico; por ejemplo una desavenencia familiar, un problema económico o una ruptura emocional, su intervención siempre estará orientada por un fin último: llevar a buen término el proyecto educativo del estudiante.

El clima de confianza y privacidad que se puede lograr en el espacio de la tutoría es propicio para que tanto tutor como tutorado aprendan a escuchar atentamente y a comprender lo que dice el otro. De modo que la herramienta básica e indispensable de toda intervención tutorial será el diálogo.

Dialogar no “puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.”⁷⁰ Para dialogar, se requiere la adquisición de comportamientos cognitivos y socioafectivos especiales; es necesario que los interlocutores mantengan una actitud positiva y constructiva, quieran entenderse, respeten la verdad, se respeten

⁷⁰ Pablo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI editores, México, 1974, p.101.

mutuamente, estén dispuestos a escuchar los puntos de vista y razones ajenas hasta entenderlos, estén dispuestos a buscar alternativas aceptables para todos.⁷¹

En términos de Freire, es necesario que los participantes dejen de lado la arrogancia y la autosuficiencia y se encuentren con amor, humildad y fe; “una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear.”⁷²

La comunicación abordada desde esta postura permite que el diálogo se transforme en una “relación horizontal porque la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia.”⁷³ La relación horizontal que se logra gracias al diálogo basado en las premisas anteriores constituye el antídoto principal contra toda tutoría de corte paternalista que pretenda contribuir al mantenimiento del orden en el conjunto de la sociedad.

3.6 Los saberes indispensables del tutor desde una enfoque freiriano

Para que los tutores de la UACM puedan desarrollar su función en coherencia con los principios del proyecto educativo de nuestra Universidad nos parece conveniente partir de una perspectiva freiriana e intentar homologar la naturaleza del proceso de formación tutor- tutorado con el proceso de formación docente-*discente*.

En la UACM, la tutoría deberá entenderse, lo mismo que cualquier espacio de aprendizaje, desde el paradigma del aprendizaje. Desde este enfoque pedagógico el aprendizaje es el propósito fundamental de todas las acciones educativas; es decir “la enseñanza tiene un papel fundamental de mediación, cuyo fin es que el estudiante

⁷¹ Tusta Aguilar, *op.cit.*, p. 43.

⁷² Paulo Freire, *op. cit.*, p.100.

⁷³ *Ibid.*, p.101.

aprenda de forma significativa, a partir de sus conocimientos, necesidades, intereses y experiencias.”⁷⁴

Desde el enfoque freiriano “enseñar no es transmitir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia construcción o producción.”⁷⁵ Según este principio, en los procesos de formación no hay un sujeto que transmite conocimientos e imprime la forma y un objeto que recibe los contenidos acumulados y se deja formar; sino que ambos, el educador y el educando, el docente y el *discente*, a pesar de las diferencias que los connotan, se educan y forman mutuamente, construyen y desarrollan conocimientos.

Con base en los principios “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” y “quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado”⁷⁶, la tutoría en el modelo de la UACM debería aspirar a convertirse en un espacio de aprendizaje donde el tutor se forma y re-forma al “tutorear” y el tutorado se forma y forma al ser “tutoreado”; es decir un espacio de encuentro entre dos sujetos que mutuamente se forman y re-forman como universitarios vinculados con su contexto.

La transferencia al espacio de la tutoría de los saberes que Freire considera necesarios para la práctica docente puede ser un ejercicio que ilumine y enriquezca la práctica tutorial en tanto práctica docente. La lista de estos saberes es larga y merece estudio y reflexión. A continuación haremos el traslado de algunos de estos saberes al campo de la tutoría.

⁷⁴ UACM, *El proyecto educativo de la UACM*, p. 50.

⁷⁵ Pablo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI editores, México, 2006, p. 24.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 25.

1) Enseñar exige rigor metódico, dice Freire; tutorear también. El rigor metódico tiene que ver con la capacidad de pensar acertadamente. Esto significa que el docente deja de lado la memorización y se acerca al conocimiento con una actitud crítica e indagadora. Es tarea del educador enseñar no sólo los contenidos, sino a pensar correctamente. Una de las condiciones para pensar acertadamente es “que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas.”⁷⁷

Pensar acertadamente es irreconciliable con la desvergüenza de la arrogancia de quien está lleno de soberbia. Una de las bellezas de estar en el mundo es, al intervenir en el mundo, conocer el mundo. Pero el mundo tiene historicidad, como nosotros y nuestro conocimiento. Es importante conocer el conocimiento existente y también saber que estamos aptos para la producción de conocimiento aún no existente. Acercarse a los objetos cognoscibles con la conciencia de la historicidad de las personas, los conocimientos, el mundo. “La “do-*discencia*” –docencia-*discencia*- y la investigación, indivisibles, son las prácticas requeridas por los dos momentos del ciclo gnoseológico: se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y a la vez se produce conocimiento aún no existente.”⁷⁸

Lo mismo que en el proceso de docencia-*discencia*, en el espacio de tutoría es imperativo el rigor metódico. Este rigor tiene que ver con la creación de las condiciones para pensar acertadamente. Considerando que en la tutoría el objeto cognoscible es el quehacer de los estudiantes en contexto, el “no estar demasiado seguros de nuestras certezas” significa poner en duda los conocimientos que tanto el tutor tiene del quehacer del tutorado, como el tutorado de su propio quehacer como estudiante

⁷⁷ Ibid.. p. 24.
⁷⁸ Ibid. p. 39.

universitario. Ejerciendo la crítica con curiosidad, creatividad, humildad y persistencia, tutor y tutorado estarán en posibilidades de reconocer su historicidad. Hay conocimientos existentes sobre su propio quehacer que será necesario aprender; pero también hay conocimientos no existentes que ambos sujetos habrán de desarrollar.

Al reconocer los dos momentos del ciclo gnoseológico: los conocimientos existentes y los conocimientos por construir; y por lo tanto reconociendo su propia historicidad, tanto tutor como tutorado estarán en condiciones de enseñar, aprender e investigar a la vez. Esto permite flexibilizar representaciones, abatir prejuicios y dar cabida a nuevas posibilidades de imaginarse y estar en el mundo.

2) Enseñar exige investigación; tutorear también. “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.” Lo mismo podría decirse de la tutoría. Sin investigación no hay conocimiento del estudiante. Es necesario indagar sobre lo que el tutorado vive, piensa, imagina. Al preguntar, el tutor investiga sobre el tutorado y éste a su vez aprende a preguntarse. Con este saber el tutor está en posibilidad de crear las condiciones para que el estudiante desarrolle una curiosidad natural sobre sí mismo, lo que lo mueve o lo inmoviliza, y pase de una curiosidad ingenua a una curiosidad cada vez más precisa, metódica, rigurosa, en términos de Freire una “curiosidad epistemológica.”

3) Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos; tutorear también. Si el educador debe respetar los saberes de los educandos, para el tutor estos saberes representan la base misma del objeto de conocimiento de la tutoría. Nadie mejor que el tutorado conoce sus antecedentes, las influencias del medio, las expectativas, los deseos y temores que lo mueven o paralizan. Es únicamente a partir de estos

conocimientos que se puede ir construyendo la historia de vida, las metas, estrategias, posibles obstáculos, posibles logros.

4) Enseñar exige crítica; tutorear también. Para Freire el paso del saber hecho de pura experiencia al saber que resulta de procedimientos rigurosos no se da mediante una ruptura, sino por una superación. Esta superación se logra cuando la curiosidad ingenua se vuelve crítica. “Una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que podemos defendernos de “irracionalismos” resultantes de, o producidos por, cierto exceso de “racionalidad” de nuestro tiempo altamente tecnificado”⁷⁹ Si en el espacio de tutoría, tutor y tutorado se acercan a las experiencias académicas del estudiante desde el ejercicio de la crítica, la indagación metódica y rigurosa de lo vivido, es muy factible superar prejuicios e irracionalismos en torno a lo que el estudiante puede o no puede hacer, lo que desea o no desea aprender, lo que es capaz o no es capaz de lograr en la vida académica.

5) Enseñar exige estética y ética; tutorear también. Para Freire el paso de la ingenuidad a la crítica deberá estar acompañado de la ética y la estética. Al ser capaces de valorar, de comparar, de decidir, hombres y mujeres nos volvimos seres éticos. No es posible pensar a los seres humanos lejos y mucho menos fuera de la ética. Por eso. “Transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador.”⁸⁰

⁷⁹ Ibid. p. 33.

⁸⁰ Ibid. p. 34.

Este saber es más que pertinente en el espacio de la tutoría. Cuando tutor y tutorado se enfrentan ante una dificultad de cualquier índole que pone en riesgo el futuro del estudiante, es preciso pensar con profundidad para comprender e interpretar los hechos y al revisar los hallazgos abrirse a la posibilidad de cambiar y reconocer el derecho de hacerlo. A la luz de un pensamiento así de acertado, cualquier “fracaso” puede ser revertido, cualquier “tropiezo” puede ser desandado. Al reconocer su derecho a cambiar, el estudiante gana seguridad y puede regresar confiado a seguir construyendo su proyecto académico y de vida.

6) Enseñar exige corporizar las palabras en el ejemplo; tutorear también. “Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen. Pensar acertadamente es hacer acertadamente.”⁸¹

Este saber en el campo de la tutoría, me parece, es el único que podría asegurar el acercamiento voluntario a la tutoría de nuestros estudiantes; más allá del requisito meramente burocrático para conseguir la firma del tutor para avalar la ruta curricular. La autoridad del tutor que podría corresponderse con la libertad del tutorado de acercarse a este espacio se habrá construido precisamente desde la congruencia existente entre discurso y ejemplo de vida del tutor.

7) Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y cualquier rechazo de cualquier forma de discriminación; tutorear también. Es propio del pensar acertado la disponibilidad al riesgo, la asunción de lo nuevo. Lo mismo ocurre con el rechazo definitivo de cualquier forma de discriminación. Los prejuicios de raza, clase, género, ofenden la sustantividad del ser humano y niegan la democracia. La tutoría es un

⁸¹ Ibid. p. 35.

espacio privilegiado para lograr un encuentro libre de preconceptos. La intimidad que se logra en el encuentro de la tutoría puede resultar muy amenazante para un tutor con prejuicios, sea de género, edad o clase social. Por el contrario la capacidad de trascenderlos, fortalece la relación y confiere a ambas partes una ilimitada libertad para ensayar creativamente nuevas formas de abordar los retos de la vida universitaria desde el contexto particular del tutorado.

8) Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica; tutorear también. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica.⁸² En la tutoría la reflexión crítica sobre la práctica es un saber que previene contra el abuso de autoridad. El encuentro privado de tutor-tutorado puede resultar muy amenazante. La voz del tutor puede tener consecuencias impensables.

En una ocasión una tutorada me comunicó que ya casi no veía la televisión porque „hace seis meses usted me dijo que ver tanta televisión no favorecía buenos hábitos de estudio.’ Grande fue mi sorpresa ante el efecto de una intervención que yo ya había olvidado. Un tutor que no reflexiona sobre su práctica, no puede responsabilizarse de lo que dice o hace. Un monitoreo permanente de lo que el tutor dice y las razones por las que lo dice es condición fundamental para que los efectos en el tutorado no sean deplorables ni fortuitos. Aquí también se requiere de mucho rigor.

9) Enseñar exige reconocer y asumir la identidad cultural; tutorear también. Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los estudiantes puedan ensayar la experiencia profunda de

⁸² Ibid. p. 40.

asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformante, creador, realizador de sueños.”⁸³ La cuestión de la identidad cultural (dimensión individual y de clase de los estudiantes) es fundamental en la práctica educativa progresista.

En la tutoría, la privacidad del encuentro es muy propicia para reconocer las condiciones particulares de cada tutorado, su historia, influencias, figuras importantes, sueños, anhelos, temores. La experiencia para un tutorado de ser visto, escuchado, aceptado y apreciado por su tutor tiene efectos multiplicadores de sus cualidades y fortalezas. Se cumple lo que Latapí rescata en el Códice Florentino sobre las funciones del “sabio y maestro”, el *tlatimini de los nahuas*, “de él emanaba una energía que transformaba a los demás “haciendo sabios sus rostros”; él ponía un espejo ante los otros, y éstos “adquirían un rostro”; los hacía “cuerdos, cuidadosos”; gracias a él “la gente humanizaba su querer y recibía una estricta enseñanza”; él “confortaba el corazón, confortaba a la gente”, o sea les infundía esperanza.”⁸⁴ Cuando el tutor reconoce y acepta plenamente la identidad cultural del tutorado con sus dimensiones individuales y sociales, se convierte en un espejo donde el tutorado puede reconocer su propio rostro, volverse cuerdo, cuidadoso y nutrirse de esperanza.

⁸³ Ibid. p. 42.

⁸⁴ Pablo Latapí Sarre, “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro” Conferencia de clausura. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa Mérida, Yuc., 5-9 de noviembre de 2007, PDF, p.12.

Capítulo III

Investigación desde la práctica de la tutoría: Historias de vida de dos estudiantes de nuevo ingreso de la UACM

1. Espacio de la investigación y metodología

Interesada por estudiar la manera como lo académico y lo extra-académico se relacionan y entrelazan en el paso de los estudiantes por la universidad, y cómo los factores extra-escolares inciden en las acciones de los estudiantes y el significado conferido a dichas acciones, me propuse indagar en las historias de vida de seis de los 19 tutorados que me fueron asignados en octubre de 2005.

Todos los tutorados eran de nuevo ingreso, de manera que tanto a ellos como a mi nos tocó iniciarnos al mismo tiempo en la UACM y en el espacio de la tutoría. A la mayoría de ellos les he acompañado, advirtiendo sus avances y tropiezos. Sin embargo, seleccioné un grupo de seis, cuatro mujeres y dos hombres, para indagar sobre sus historias de vida y sobre el significado que atribuyen a su quehacer universitario.

Los criterios para elegir a los seis informantes fueron una mezcla de factores objetivos y subjetivos. Consideré importante incluir lo mismo a estudiantes cuyas condiciones materiales de vida eran más desahogadas en términos de ingreso que a estudiantes cuya situación económica era conflictiva. Así mismo tomé en cuenta los resultados académicos obtenidos luego de cumplir el primer semestre en la universidad; es decir, incluí a tres estudiantes que concluyeron satisfactoriamente los cursos del Programa de Integración y a tres estudiantes que habían tenido tropiezos en la adquisición de conocimientos del área de matemáticas.

Dentro de los factores subjetivos elegí a estudiantes con los que me podía comunicar con mayor facilidad y a estudiantes con los que era más difícil entablar un diálogo, a estudiantes que parecían más autónomos y seguros de sí mismos y estudiantes que se mostraban más tímidos e introvertidos. Evidentemente, en el curso de la investigación mis nociones y prejuicios variaron; encontré información que modificó mis percepciones y me abrió el panorama para tener una comprensión más compleja de sus personalidades y procesos de integración a la Universidad.

Las entrevistas se realizaron de manera individual con cada uno de los estudiantes dentro de mi cubículo y las voces fueron grabadas, previa anuencia de los informantes. Las sesiones se llevaron a cabo de mediados de mayo a principios de agosto de 2006. A lo largo de estos meses cada estudiante estuvo presente de tres a cinco veces en mi cubículo y las sesiones duraron de treinta a setenta minutos.

El proceso de entrevistas y captura de información finalizó en el caso de los seis tutorados. Sin embargo, en este trabajo sólo se presentan dos historias de vida: Francisca y Bragada. Tomé esta decisión porque advertí que lo logrado con ellas era suficiente para dar cuenta de la utilidad de la entrevista a profundidad en el diagnóstico e intervención tutorial. Además sentí la necesidad de conceder mayor espacio y tiempo a la reflexión sobre los contenidos de aprendizaje de la tutoría y los saberes que un tutor necesita conforme al proyecto educativo de la UACM.

¿Por qué elegí a estas dos estudiantes sobre los cuatro restantes? Evidentemente la facilidad para entablar un diálogo franco y abierto con ellas jugó un papel determinante. Ambas estudiantes se mostraban sueltas y confiadas para contestar mi bombardeo de preguntas.

En el caso de Bragada, reconozco que los lazos que ella se encargó de estrechar conmigo desde que supo que sería su tutora resultaron tan sólidos que me resultaba muy fácil tenerla cerca en cualquier día y a cualquier hora. Además, ella misma me impulsaba a que continuara con el relato de su historia, al punto de solicitarme, después de cada entrevista, que le mostrara lo que había capturado de la grabación. Sobra decir que más tardaba yo en entregarle el texto escrito que ella en regresármelo con la plana enmendada.

En el caso de Francisca lo que me cautivó fue su elocuencia, su franqueza para hablar desde el fondo de su corazón, su simpatía para narrar los hechos, su capacidad para crear figuras en torno a la experiencia educativa, su desparpajo al dirigirse a mi. Había pasión, entusiasmo, entrega en cada una de sus aportaciones y yo sentía que se me abrían de par en par las puertas de una experiencia singular.

Consideré que profundizar en las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes; en las experiencias vividas a lo largo de su paso por la escuela; y en sus motivaciones, deseos y anhelos en torno a la formación universitaria, me colocaría en una mejor posición para intervenir acertadamente como tutora. Los conocimientos sistemáticos que los profesores disponemos sobre las condiciones de nuestros estudiantes son en general escasos. Como dice Gil Antón “los estudiantes, actores centrales de la actividad de toda universidad que se respete, nos son desconocidos.”¹

Me pareció significativo analizar de qué manera los estudiantes viven el proceso de transición e integración al nivel universitario a partir de su historia de vida. Para ello, me propuse identificar experiencias claves vividas a lo largo de su trayectoria escolar y analizar lo que éstas significan en su vida como estudiantes universitarios. Para este

¹ Manuel Gil Antón, *Retos de la docencia universitaria*, Colección Galatea, Núm 4., UACM, México, 2005, p. 10.

fin eché mano de la herramienta favorita de la metodología cualitativa: la entrevista a profundidad. La finalidad de esta técnica es obtener información “mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales.”² Consideré que con este procedimiento podría acercarme a conocer el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes y a los significados que dan a sus acciones como universitarios. Hacer esto, supuse, me colocaría en una situación idónea para realizar diagnósticos más detallados de mis tutorados y lograr una intervención tutorial más oportuna. Al optar por esta vía asumo como intención “encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo.”³

La entrevista es un espacio artificial creado por la interacción de entrevistador y entrevistado, donde ambas partes intervienen con sus características personales (biológicas, culturales, sociales y conductuales); y por lo tanto una vía que no aspira a la “objetividad”. La validez de este trabajo radica en su autenticidad y credibilidad y en la aplicabilidad de los resultados. Por una parte, el espacio creado en las entrevistas abrió a los estudiantes-tutorados la posibilidad de hablar de hechos y representaciones que normalmente permanecen ocultos o negados y que el diálogo permite abordar, acotar y aclarar. Por la otra, la investigadora-tutora desarrolló habilidades dialógicas para construir conjuntamente con los tutorados conocimientos sobre su vida universitaria y buscar soluciones a los obstáculos que se presentan en el camino. En

² José Ignacio Ruiz Olabuénaga, *Metodología de la investigación cualitativa*, 3ª edición, Universidad de Deusto, Bilbao, 2003, p-165.

³ *Ibid.*, p. 166.

esta medida, la tutoría cobró mayor sentido y estuvo en posibilidad de brindar un mejor servicio a los estudiantes.

Como corresponde a la técnica de la entrevista a profundidad, el entrevistador sostiene una conversación individualizada; hace un recorrido panorámico del mundo de significados del actor - aunque éste se refiera a un solo tema -; y dirige y controla el rumbo de la entrevista. Lo cual no implica rigidez ni en cuanto al contenido, ni en cuanto a la forma de desarrollar la conversación. En suma, la herramienta que elegí corresponde a una entrevista no estructurada, con preguntas abiertas y cerradas; donde no existe una lista fija de preguntas abiertas pero sí un guión orientador (ver Anexo). Porque sin guión la entrevista “es un camino muerto, con frecuencia no conduce a ninguna parte y pierde las mejores oportunidades de captar el significado que se busca.”⁴

De manera que el guión general fue el mismo para cada estudiante, pero la formulación de las preguntas y en ocasiones el orden en que se hicieron varió de un entrevistado a otro; pues como ya se mencionó, unos estudiantes eran más elocuentes que otros. En el caso de los más introvertidos, en ocasiones fue necesario recurrir a varias preguntas tangenciales antes de lograr que se explayaran en los núcleos de su historia de vida.

En términos generales, las entrevistas constaron de los siguientes momentos. En primer lugar, juntos los estudiantes y yo trazamos los orígenes de sus familias; es decir asentamos información relativa a los abuelos paternos y maternos, al padre y a la madre, a los tíos y tías por parte de la madre y el padre, a los primos y primas y a los hermanos y hermanas de cada estudiante. La finalidad era detectar tres aspectos

⁴ *Ibid.*, p. 68

básicos en la familia de cada entrevistado: escolaridad, ocupación y redes de ocupación y migración hacia los Estados Unidos.

En vista de la influencia que la familia tiene en las representaciones mentales y prácticas de los estudiantes en torno a la educación superior, se consideró fundamental abordar en el primer momento de las entrevistas el tema de la escolaridad y ocupación de todos los integrantes de la familia extensa. Con el estudio de la constelación familiar se buscó ubicar a los individuos dentro del contexto de un grupo social intermedio y reconocer los elementos del capital cultural ahí presente. Resulta fundamental trazar la mediación entre los estudiantes y la sociedad a través de la familia; porque “los grupos restringidos o primarios, [...] la familia, los pequeños grupos de trabajo o la vecindad, constituyen los grupos que participan al mismo tiempo de la dimensión psicológica de sus miembros y de la dimensión estructural de un sistema social.”⁵

Después de trazar el mapa familiar se buscó detectar aquellos episodios de vida que pudieran ser fundamentales para el comportamiento y percepción de los estudiantes respecto a su desempeño académico y extra-académico; y aquellos significados en torno a la educación que los estudiantes construyen en el seno de la familia y la escuela. Dentro de los puntos abordados se analizó la presencia de modelos o figuras motivadoras para el estudio, las nociones de la familia sobre las funciones de la educación superior, las figuras que sostienen o debilitan el desempeño académico, las expectativas puestas en la educación superior, todo ello inscrito dentro de los momentos marcados por los ciclos de educación primaria, secundaria, preparatoria y finalmente el ingreso y los primeros dos semestres de estancia en la

⁵ Ramón Reséndiz García, “Biografía: Proceso y nudos teórico-metodológicos” *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Porrúa, 2004, p 159.

UACM. En suma, se indagó sobre la maneras como los tutorados entrevistados daban sentido a su vida en el momento de integrarse a la universidad.

Una vez terminada la fase de recogida de la información, se llevó a cabo la fase de análisis e interpretación. El análisis de las entrevistas, según Ruiz Olabuénaga⁶, tiene como finalidad comprender el mundo tal como el propio entrevistado lo construye. Este objetivo se articula en tres momentos: a) Estructurar el construct personal de cada entrevistado, entendiendo “construct” como la suma de todos los elementos significativos de la experiencia personal del entrevistado en un todo único, personal e irrepetible que hace las funciones de mundo objetivo y real.⁷ b) Captar el significado que este construct encierra. c) Elaborar el relato para transmitir el construct y el significado al mundo exterior.

Para analizar la información proporcionada por los tutorados se siguieron las orientaciones de Olabuénaga. A saber, en primera instancia se leyeron varias veces las entrevistas transcritas y los detalles del contexto en que se realizaron. Posteriormente se organizó el material en torno a las fases o momentos críticos que más huella han dejado en la evolución de los tutorados entrevistados. Estos momentos o fases se convirtieron en “núcleos” en torno a los cuales se fue elaborando la reconstrucción de la entrevista. Una vez fijados los núcleos centrales se inició una segunda revisión para buscar y sistematizar las categorías utilizadas en la entrevista. La codificación se hizo con base en palabras o frases; por ejemplo respeto, prestigio, superación personal, poder, muerte y sus respectivos campos semánticos. Para elaborar el construct de la persona entrevistada se señalaron los núcleos de interés

⁶ José Ignacio Ruiz Olabuénaga, *op. cit.*, p. 277.

⁷ *Ibid.*, p. 229.

central: conceptos, eventos, y momentos críticos. Finalmente, se elaboró el relato y se puso a consideración de las tutoradas, quienes hicieron las correcciones pertinentes y dieron su aprobación a las versiones que se exponen a continuación.

Para honrar la confianza que las estudiantes depositaron en su tutora, decidí guardar la confidencialidad de la información proporcionada bajo dos seudónimos: Francisca y Bragada. La elección de estos nombres obedece a la intención de subrayar los rasgos de personalidad dominantes que percibí en ellas.

2. Francisca

Francisca, estudiante de 24 años de la carrera Arte y Patrimonio Cultural, fue entrevistada cuatro veces a lo largo de dos meses (24, 31 de mayo y 7, 31 de julio de 2006). En cada una de las sesiones que variaron de media a una hora, se creó un ambiente de confianza y cordialidad. La estudiante se abrió a responder todas las preguntas que se le formularon. En ningún momento se crearon silencios, ni se despertaron suspicacias. En repetidas ocasiones se recurrió al humor.

A pesar de los diferentes orígenes del nombre Francisca -griego, latín y germano- el significado de todos ellos coincide con el de liberada, osada, franca. Así percibo yo a la estudiante entrevistada: con una personalidad firme y resuelta, directa en su trato conmigo y de voluntad firme para conseguir sus objetivos.

Los orígenes

De los ocho hijos que nacieron del matrimonio entre Luz María y Jorge, Francisca es la quinta. Sus padres son originarios del Distrito Federal, pero una de sus abuelas nació en Pachuca y uno de sus abuelos, en Hermosillo. La figura del abuelo materno es emblemática. “Me dice mi papá que le tenía mucho miedo a mi abuelo

porque trabajaba en el área presidencial. Estuvo en la cosa del 68. El era un halcón negro, o no sé como se les llaman. El estuvo ahí. El fue el que le dio el pitazo a mi abuela para que se llevara a mis tíos, para que se llevara a mi mamá también que estaban estudiando, que se los llevara a Pachuca. Mi mamá no nos ha querido platicar, lo único que nos ha dicho es que sufrió mucho mi abuelo.”(1)⁸ Después de la experiencia del 68, el abuelo dejó de trabajar, se volvió alcohólico y murió de cirrosis.

Jorge, el padre de Francisca, es la cabeza de una estirpe de once hijos (tuvo tres hijos de dos uniones anteriores). Es jubilado del Instituto Politécnico Nacional; fue entrenador en la Escuela Superior de Medicina para los alumnos de fútbol americano. “Ahorita mi papá hace sus trabajos aparte, como sabe plomería y todo eso, de soldar, acomodar, pintar; es lo que hace.” (1) La madre tiene 51 años y también es jubilada del IPN, aunque recientemente retomó su trabajo para ayudar a una de las hijas que trabaja en esa institución.

Redes laborales en la familia

En la historia de Francisca, como se observó en las historias de otros tutorados, se pueden identificar redes laborales en torno a determinados centros de trabajo. En este caso observamos tres: el negocio de mercerías, la empresa Telcel y el Instituto Politécnico Nacional. “Mi hermano Jorge trabaja en el Centro Histórico en una mercería; es el encargado. Mi tía Patricia trabaja también en una mercería en el centro, mi tía Lourdes, también, pero en una mercería diferente. Mi tío Manuel trabaja en la mercería donde trabaja mi tía Lourdes.” (1) Por el lado de Telcel, Francisca refiere “Mi hermana A. trabaja en Telcel, en Atención al Cliente. Mi hermano A. está también trabajando en Telcel, en Atención al Cliente.” (1) En el caso del IPN, la estudiante

⁸ Los números entre paréntesis se refieren al número de sesión en la que la estudiante aportó la información.

informa, “Mi abuelo trabajaba en el IPN, en Medicina; era el encargado del almacén. Mi hermana A. trabaja en el IPN como asesora contable. Mi hermana E. trabaja de tiempo completo en el IPN, en la Voca 6, en el Sistema de Cómputo. Mi hermano I, al momento de fallecer, estaba trabajando en el IPN, en la Escuela de Medicina como ayudante de jefe. “Igual que mi mamá en ese aspecto.” Cuando Francisca advierte estas conexiones exclama “¡Eso ya parece escuela familiar!”(1) Y en efecto el Poli ha sido para esta familia un elemento aglutinador en torno al trabajo y el desarrollo académico.

La familia y el estudio

La escolaridad alcanzada en el seno de la familia extensa se desarrolla en forma de embudo hasta dejar a Francisca en una posición de aislamiento. Los abuelos paternos concluyeron la secundaria. El abuelo materno terminó la primaria y “luego se volvió autodidacta” y la abuela aprendió a leer y a escribir con ayuda de la madre de Francisca. El padre y la madre de Francisca concluyeron la preparatoria a una edad adulta. De los trece tíos por ambas líneas, sólo cuatro varones obtuvieron una licenciatura. Finalmente de los ocho integrantes de su generación, Francisca es la única que realiza estudios universitarios.

La trayectoria de enseñanza media superior y superior de sus cuatro hermanas y tres hermanos, en edades de 18 a 28 años, es inconclusa. La hermana mayor (28 años) “estudió en la ESCA de Sto. Tomás, negocios internacionales. La faltaron 2 semanas para terminar la licenciatura. Se embarazó por primera vez y tuvo que dejar los estudios; porque tenía riesgo en su embarazo.”(1) La segunda hermana (26 años) “dejó truncada su universidad, ni siquiera terminó el primer semestre. No quiso presentar el examen para nivel universitario, entonces optó mejor por entrar a la

Universidad Insurgentes. Sólo estuvo un semestre, ni siquiera lo terminó.”(1) El hermano mayor (25 años) terminó de estudiar hasta la secundaria. “A él no le gusta la escuela tampoco. Dijo yo no quiero estudiar y aunque mi mamá le dio la oportunidad de seguir estudiando, él no quiso.”(1) Renunció a sus estudios en el CETIS 8 “por la razón de que era porrito mi hermano. Se trepaba a los camiones, se iba de parranda, con sus amigos, todos eso.”(1) La hermana que sigue a Francisca (23 años) “se quedó hasta segundo semestre de preparatoria, por floja. ¿Por qué? Porque se embarazó del primer hijo y está en la casa.”(1) La séptima (21 años) “dejó los estudios en el primer semestre de preparatoria, porque tenía anteriormente un novio y le dijo que no estudiara. Y muy obediente mi hermana, dejó de estudiar. ¡Qué linda! ¿verdad?, ese es el amor.”(1) El hermano menor (18 años) dejó de estudiar. “Su meta es terminar la preparatoria abierta. Dice que está en la etapa rebelde y que no quiere estudiar. El quiere salir por sus propios méritos y no con la ayuda de mis padres.”(1) El hermano que falleció a los 25 años estaba en la Voca 11, “dejó de estudiar, porque tuvo muchos problemas con mi papá. Como era el mayor, mi papá siempre le cargó la mano. Cuando dejó de estudiar mi papá decía que era muy flojo, muy tonto o muy retraído. Entonces como mi hermano estuvo así, entró en una depresión y dijo: ‘Yo no quiero seguir estudiando.’ Dejó de estudiar a los 19 años.”(1)

En suma, tres de las cuatro hermanas de Francisca abandonaron sus estudios por dedicarse a la maternidad y al hogar; y en el caso de los tres varones, la deserción escolar se relaciona con la exposición de los jóvenes a los conflictos derivados de la relación con el padre. En el seno de esta familia la relación entre identidades de género y conflictos generacionales y el desempeño académico de sus integrantes será un

factor clave para entender el comportamiento de Francisca a lo largo de su trayectoria escolar y universitaria.

La estudiante narra que tanto su padre como su madre concluyeron la preparatoria abierta cuando ya eran adultos; pero el caso de la madre fue sumamente difícil, porque dos de sus hijas adolescentes se oponían a que siguiera estudiando. “Mis hermanas A y A la chantajearon de que si se iba (a la escuela), se cortaban las venas. Y sí lo llegaron a hacer, se cortaron las venas.”(1) La madre tuvo que suspender sus estudios por un tiempo; pero al final terminó el ciclo, suceso que llena de orgullo a Francisca.

En esta familia el ámbito escolar ha sido un espacio de negociación de afectos y reconocimiento. Así como las hermanas de Francisca llegaron a cortarse las venas para evitar que la madre estudiara, Francisca recurrió al chantaje sentimental en una edad muy temprana, cuando cursaba el cuarto año de primaria.

“En la primaria [...] empecé mi época rebelde; decía „yo no quiero estudiar, ya no quiero estudiar’ y „yo no quiero estudiar’ Y como veía el distanciamiento con mis padres, porque me sentía yo alejada de mis padres y de mis hermanos, no me hallaba, la única forma para mí de llamar la atención ¿qué fue? Reprobar el cuarto año. Dejé de estudiar y dije, „no, yo no estudio, yo no estudio, yo no estudio.’ Entonces, reprobé.”
(2)

Más adelante, al iniciar su vida en la universidad, el tema de los estudios reaparece como la manzana de la discordia, ahora entre ella y sus hermanas. “Hay veces que yo me siento a la mesa y me preguntan mi mamá o mi papá que cómo me fue en la escuela. Yo digo 'bien'. Así, secamente, 'bien'. '¿Por qué?', mi mamá y mi papá me preguntan '¿por qué 'no nos quieres platicar de tus cosas?' Y yo les digo,

'¿cómo quieren que les platique si mis hermanos, principalmente mis hermanas, dicen que soy una universitaria mediocre; o sea, que quiero tomar un título que todavía no tengo.' Porque yo veo que me odian. A tal grado que dicen, „la universitaria fracasada’, todo eso.” (2)

Pero para Francisca el boicoteo no se limita a expresiones ofensivas, también hay acciones que muestran la irritación de sus hermanas. “¡Al saber de que yo quiero seguir superándome me ponen cada barrera! A veces de esconderme la mochila, de borrarle mis trabajos, esas cosas. Me duele. Porque digo, ¡cómo me gustaría que mis hermanos fueran de esas personas que te ayudan! pero no.” (2)

Del amor y las rivalidades en familia al deseo de estudiar

Los conflictos con sus hermanos y hermanas y la admiración que siente por su madre constituyen dos elementos muy poderosos que dan cuenta de su comportamiento como estudiante. Por una parte, la rivalidad con sus hermanos, sobre todo con sus hermanas, que no ocultan su envidia porque ella sí llegó a la universidad, es el motor de su perseverancia. Es necesario demostrarles que se equivocan al burlarse y desconfiar de ella. Por otro lado, la figura de una madre que se enfrenta y vence innumerables obstáculos es un modelo a seguir. Francisca siente la necesidad de demostrar que de los ocho hermanos, ella será la única capaz de tomar la estafeta y dar continuidad a los esfuerzos de toda una vida.

Francisca explica la relación con sus siete hermanos en los siguientes términos: “Yo no he sido santo de devoción de mis hermanos. No sé, tal vez porque era la quinta. No sabían si yo estaba arriba o abajo con los chicos. O sea, siempre me sentí excluida de esa familia... Cuando ya era el momento de que yo me quería sentar con mis hermanas a jugar, digamos a las muñecas o a la casita o al té, me ignoraban o me

pegaban. Entonces yo siempre me he sentido una persona un poco solitaria[...] Me he sentido como abandonada.” (2)

La estudiante percibe a sus hermanos integrados en dos bloques: los mayores y los menores; y se siente sola entre ambos fuegos: “Desde muy chica envidiaba... a mis hermanos todos, yo los envidiaba porque siempre estuvieron juntos. Se platicaban de sus novios y novias, de la escuela. Ellos ya estaban en la secundaria y yo estaba en sexto de primaria. Y decía „ya quiero llegar a la secundaria para platicar’ Pero yo sabía que cuando yo entraba (a la secundaria), ya salían algunos y ya tenían otras ideas. Entonces a mi me dejaban ahí. Los chicos, pues siempre estaban juntos [...] O sea, yo era la persona, en pocas palabras, la intermedia, que no sabía ni adonde estaba, si arriba o abajo. Mis hermanas siempre estuvieron muy, muy pegadas y sí, siento que me ignoraban mucho. Me golpeaban, de jalones y „que te quites’ o no me hablaban [...]. Entonces muchas veces me hicieron llorar.” (2)

La relación con sus hermanos es fuente de dolor y malestar; pero también un acicate importante. “Me gusta que me tengan un poco de respeto mis hermanos. Los he escuchado a veces cuando les preguntan „¿Por qué se va todos los días tu hermana temprano?’ Y mi hermana dice, „es que se va a la universidad.’ ¡Ay! Siento bien bonito. ¿Cómo es posible que yo, a la que mi papá y mi mamá decían, „va a ser la primera que va a desertar’ Y las que mi papá y mi mamá tenían dicho „ellas si van a terminar.’ Desertaron. Entonces, me da gusto saber que quiero más.” (2)

La enorme gratitud que Francisca siente por su madre brota de sus recuerdos. Sabe que su progenitora sacrificó su infancia por la familia. “Mi mamá empezó a trabajar a los trece años. Mi mamá cuando estaba chica dice que vivió de arrimada con su abuela. Ellos vivían en un cuatro de cuatro por cuatro. Su piso era de tierra.

Dormían en petates. Se dormían ahí todos. Mi mamá quiso estudiar y buscó un trabajo: lavaba sábanas en el hospital, no me acuerdo, fue en una clínica. Chiquita; mi mamá no tuvo niñez.”

Y la admiración crece, porque la madre, además de procurar sustento, le enseñó a leer a la abuela. “Porque mi abuela es inculta, mi abuela no sabía leer ni escribir. Le enseñó mi mamá. Mi mamá sí fue a la escuela, mi abuela no. Ahora mi abuela sabe leer, sabe hacer cuentas.”

El ejemplo de la madre funciona en varios planos. Además de reconocer su fortaleza física, emocional, intelectual y espiritual, Francisca admira su porte. “Muchas personas admiran a mi mamá porque le dicen, es que usted siempre está bien arreglada. Es la naturaleza de mi mamá. Aún así cuando murió mi hermano, sí cayó mal; pero al otro día se arregló y todo eso. Entonces mi mamá es así, la admiro mucho.”

Francisca expresa abiertamente su obligación de corresponder a los esfuerzos de su madre. “Porque también estuvo trabajando en una fábrica de esferas. Me acuerdo que dice que su primer salario era de cinco centavos. Así cositas que dices, ¡guau! Ayudó a mi abuela a sobrellevar el problema de mi tía (quien sufre de una discapacidad mental). Vendía también estampitas de vírgenes en los camiones. Dígame si no voy a admirar a mi madre sabiendo todo lo que hizo, luchó.” Y la estudiante no tarda en expresar con toda claridad: “No digo de que es una obligación para mí estudiar, porque no lo es; pero mínimo yo le quiero dar un título. De tantos hijos que tuvo, un título. Ella lo que más anhela es un título.”

En este punto se entrecruzan ambos estímulos: el amor a la madre y la rivalidad con los hermanos. Francisca representa a sus hermanos como los ingratos que han

olvidado el heroísmo de la madre y se representa a sí misma como la única hija con memoria: “...hay veces en que mis hermanos no se acuerdan. Pero yo sí me acuerdo de que todas las noches mi mamá se quedaba conmigo; se quedaba con nosotros a hacer la tarea; sabiendo que ella tenía que madrugar para irse al trabajo. Se quedaba con nosotros. Mi mamá, cuando yo era chica, se cayó y se lastimó la mano. Y me acuerdo que lavaba a mano nuestra ropa, nuestro uniforme para que estuviéramos presentables. Eso es lo que mis hermanos no se acuerdan. Yo sí me acuerdo.”

En estos momentos, cuando habla con tal vehemencia, nos parece percibir una de sus motivaciones más profundas para seguir estudios superiores: la deuda moral con su madre: “Mínimo quiero acordarme y decirle, sabes qué mamá, esto es tuyo. Como cuando terminé la preparatoria le dije, “Esto es tuyo”. “Va para ti, me apoyaste.” Por eso digo, si tengo un logro o soy lo que soy es por mis padres, principalmente por la clase de vida que tuvo mi mamá. Ella desde muy chicos nos platicaba. Y no para decirnos: „Ya ven, ya ven; yo hice esto,” sino para servirnos de ejemplo. „Que si yo puede hacer esto, ustedes pueden hacer cosas mucho más grandes que yo.’ Eso es lo que no vieron mis otros hermanos. ¡Cáspita!”

Entre doctores y licenciados

Fuera del contexto familiar, Francisca ha vivido dos experiencias que resultaron cruciales en el desarrollo de su motivación por estudiar: su inmersión en una institución de educación superior (el IPN) y su desempeño como secretaria en un despacho de abogados.

Los vínculos de la familia con el Instituto Politécnico Nacional permitieron a la estudiante conocer, a muy temprana edad, el mundo de los profesionistas. Cuando le pregunté „¿Por qué quieres estudiar una carrera?’ La estudiante respondió sin

titubeos: “Es la pregunta más fácil que me han hecho. Yo, desde que estaba chica estuve rodeada de personas, doctores, desde chiquita. Y yo me sentaba al lado de un doctor que adoro... y veía cómo hablaba por teléfono, cómo estaba con sus papeles. Y cuando él salía, yo me sentaba en su escritorio y yo lo imitaba. Yo de descarada, lo imitaba. Y mi mamá siempre me dijo que podíamos lograr lo que quisiéramos.”(2)

Cuando a los diecisiete años Francisca decide dejar de estudiar el segundo año de preparatoria e ingresa a trabajar como recepcionista en un despacho jurídico, de nuevo se encuentra con el mundo profesional. “Siento que ahí fue el momento que dije, crucial, de órale. Me abrieron los ojos, porque estuve otra vez con licenciados, abogados, todo eso. Y los licenciados me decían, ‘¿Por qué no estudias? Tienes el carácter para esto.’ Y yo decía, ‘Es que yo no me veo así como licenciada.’ O sea, yo tenía mi autoestima baja. Y el licenciado Chacón me decía, ‘¡Pues cómo no!’ Me metía a su cubículo, platicábamos, me enseñaba cosas que yo no sabía. Me enseñó a litigar. Estuve litigando alguna temporada. Entonces dije: ‘Mamá, ¿sabes qué mamá? Voy a dejar de trabajar; quiero estudiar.’”(2)

Dos amores que acompañan

De los diecisiete a los veinte años Francisca deja de estudiar y se dedica a trabajar; primero como mesera en Samborns, luego como envolvedora en una tienda. “Estuve de trabajito en trabajito. Después me dejé descansar, porque de las matadas y desveladas me puse muy mal. No quería comer, bajé mucho de peso.” Cuando decide volver a la escuela, de nuevo recibe el apoyo de su madre. “Entonces dije: ‘Mamá, ¿sabes qué mamá? Voy a dejar de trabajar; quiero estudiar.’ Y mi mamá me dijo, ‘¿por qué?’ ‘Dame mi segunda oportunidad’, le dije. ‘Y si me das la segunda oportunidad te prometo no reprobar ninguna materia, me voy limpia’ “Entonces mi mamá va e

investiga todo eso y me dice al otro día, „Ya está investigado, quiero que pidas permiso y tal día te vas a inscribir.’

Francisca se prepara para el examen e ingresa en una preparatoria privada “con un puntaje de 95.” Empieza desde el principio, porque piensa, “si ya dejé de estudiar bastante tiempo ¿cómo me voy a meter otra vez a la escuela y revalidar materias si hay cosas que ya se me olvidaron?”

El regreso a la escuela después de dos años de separación le provoca “un poco de miedo, sabiendo que ya estás grande y vas a volver a estar con niños. Y dices, „¡chin! Me siento la vejete de esta escuela’; o sea la gárgola. El primer semestre le cuesta mucho trabajo; pero más adelante, encarrilada dice, “Voy por más.” El resultado final es positivo, Francisca logra terminar el ciclo de la preparatoria y es elegida como vocera de su generación.

En el bachillerato, la estudiante encuentra el tercer estímulo fuera de la familia para perseverar en el estudio; y más adelante para ingresar a la UACM. “Conocí ahí a mi novio; el estudiaba ahí también era igual que yo. Se asemejan nuestras vidas. Tuvimos afinidades en algunos problemas, y teníamos más o menos la edad. Entonces, nos empezamos a juntar como amigos; entre él y yo nos estuvimos ayudando.”

Estudiar es como comer pastel

Francisca termina la preparatoria con un promedio de „9 punto no sé que.’ Refiere a su paso por el bachillerato como „una probadita:’ “Me gustó mucho. La probadita me gustó y dije, „Voy por más’. Es como si te presentaran un pastel. Yo lo tomo así, lo tomé como un pastel. Es como si la típica mamá te dice „prueba esto y si

terminas de hacer la tarea te doy más.’ Entonces, yo le dije, „mamá, ya me engolosiné, quiero más.’

Decidida a seguir estudiando, desde el segundo año de bachillerato Francisca empieza a prepararse para los exámenes de admisión a la universidad; pero como en México el “pastel” no alcanza para todos, Francisca sufre una fuerte decepción. “Hice el examen de la UNAM. ¡Oh sí, maldito examen! Todavía lo recuerdo; tengo dolor de cabeza al recordarlo. Estuve estudiando como loca; me pasaba las noches en vela. Yo hice los dos exámenes, uno fue en febrero y el otro en junio. Me preparé. Fui y todo eso y ¿qué paso? Me presenté; lo hice, bien confiada y ¡sácatelas! Me faltaron tres puntos para quedarme en la Facultad de Derecho. Me bajé toda.” La estudiante estaba por desistir, pero de nuevo la madre-sostén hace su aparición: “Mi mamá me volvió a decir „Ándale, hija, vuélvelo a intentar’ Lo vuelvo a presentar; ahora para el plantel de Acatlán. Y ¿qué pasa? Un punto. No me quedo; me traumé.”

La expresión no es retórica, la estudiante sufrió un golpe decisivo; su propia estima se fue de pique. “Porque yo decía, „Es que no soy nada.’ Yo me sentía así: „Yo no soy nada si no estoy estudiando; soy una mediocre’ y así decía.”

“Ese día me acuerdo que estaba tan mal, que mi novio me dice „bye’; se mete a Internet; investiga y a las nueve, diez de la noche, me dice „¿Sabes qué? No te preocupes. Ya te conseguí una universidad.’ „A ver, perdón, ¿una universidad?’ „¿Quieres seguir estudiando? ¿Sí o no? Sí. Bueno, es una escuela nueva; muchos la consideran escuela patito; es la UACM. ¿La conoces?’ Y yo, „no sé de que me hablas’. Me dice, „paso por ti mañana y vamos a entregar papeles. Porque es el último día de entregar papeles.’ Dije, „¡Charras!’ ¿Qué necesito? No, no he estudiado nada, no sé nada. No sé nada.’ „No te preocupes, vamos; no vas a hacer examen.’ „OK,

perfecto.’ Le digo a mi mamá, „¡Mamá, ya tengo escuela!’ „A ver, hija, ¿qué es eso?’
Mi mamá me ayuda a buscar papeles y todo eso.”

¡Es que entré a la universidad!

Francisca llega al plantel del San Lorenzo Tezonco de la UACM acompañada de su novio. Al primer contacto con la institución, la estudiante toma su primera decisión. “Yo le dije a mi novio, „Si yo voy a entrar a esta escuela, es para terminarla. No voy a ... entrar a esta escuela [y luego cuando vuelva a salir] la convocatoria de la UNAM [la voy a dejar]. Si empiezo algo, lo termino.”

El encuentro con las dimensiones del plantel y el entorno la apabullaron. “La primera impresión que vi fue el cerro, el grandísimo cerro.⁹ Dije, „Ay, qué es eso!’ „Se me va a caer esa cosa.’ Al ingresar a las instalaciones su expresión fue, “¡Guau, está enorme! Me siento como un pez fuera del mar. Me siento que soy un renacuajo, estoy en el charquito; ayúdenme a brincar.” Su súplica fue atendida: el “novio-soporte” literalmente la tomó de la mano.

Juntos estuvieron observando y recibiendo información: “Me acuerdo que estuvimos viendo; hubo muy poca gente ese día; y nos dieron la ruta y todo eso. Y mi novio me dijo „¿Qué te parece la escuela?’ „Pues no sé. Hay que verla.’ Entramos a una plática; me gustó; y me dice „Decídete. ¿Entras o no entras? ¿Buscamos otra escuela? Yo te ayudo a pagar la escuela. ¿Entras o no entras?’ Y empecé a escuchar las carreras, no sé que tanto.”

Entre las pláticas introductorias que le ofrecieron, a Francisca le atrajo el nombre de una carrera: Arte y Patrimonio Cultural. Se preguntó „¿Qué es eso de Arte y

⁹ El plantel San Lorenzo Tezonco de la UACM se ubica al pie del volcán Yuhualitzli, elevación cuyas dimensiones y tonalidades rojizas confieren al paisaje un sello muy notable.

Patrimonio Cultural?’ “Como no sabía que era Arte y Patrimonio Cultural, me entró la espinita y dije, „Voy a entrar a esta escuela.” Así, guiada por una mezcla de curiosidad e intuición Francisca optó por esta carrera.

Recuerda que el día que se publicarían los resultados, perdió el periódico; pero como tenía a la mano los teléfonos de la universidad habló para informarse. “Hablo y que me dicen, „¿Sabes qué? Entrás tal día, estás en tal sede; te quedaste en tu opción; estás inscrita, felicidades.’ No, que yo pego el grito ahí. Y mi mamá, „¿qué te pasa?’ „¡Es que entré a la universidad!

Junto a la enorme emoción de haber logrado ingresar a la universidad, la estudiante confiesa su temor. “Un poco de miedo al saber una nueva ruta, alejada de papi y mami; siempre sentirse protegida de papá, mamá. „Mamá, estoy aquí, ven por mí.’ Le digo a mi mamá „Hay veces que ya siento que me soltaste las alas y estoy volando.’ Pero tengo miedo de dar el sopetón; de caerme. Eso es lo que me da miedo, a veces. Y eso es lo que no quiero hacer, caerme.”(2)

Caer, abandonar los estudios, no llegar a la meta son causa de sufrimiento. Hay figuras que amenazan dentro del propio núcleo familiar: los hermanos. “Me he propuesto no caer en provocaciones de que mis hermanos lleguen a quitarme el aliento y decir, „ya no quiero seguir estudiando.’ Hasta ahorita es mi miedo, todavía. Le digo a mi mamá que lucho todavía contra corriente.”

“Todavía estoy chiquita”... pero no tanto

A siete meses haber ingresado a la universidad, el sentimiento de inferioridad que Francisca vivió ante las dimensiones del plantel sigue pesando sobre su propia estima. “Todos mis días es como si fuera mi primer día. Entro, respiro hondo y digo, „Va, a lo que vienes.’ Esa es mi finalidad ahorita, porque siento todavía que estoy chiquita a

comparación de todo esto. Soy una cochinadita. Así le digo a mi mamá, „soy una cochinadita.”

No obstante, al contacto con sus pares, Francisca va construyendo su identidad como universitaria. “Veo a mis compañeros y digo, hay veces que me sorprende; porque veo a compañeros que están a mi lado y me encantan sus formas de pensar. Digo ¡Guau, qué bonita forma de pensar! O puedo decir „Este es un bruto, no sé qué estás haciendo aquí.”

Su encuentro con los primeros profesores también indican el camino. “¡Tengo tantos profesores que me han inspirado!” Al referirse a su profesora de Expresión Oral y Escrita exclama: „Dura, recia, que así se tienen que hacer las cosas. Pero bien o mal te van llevando a una finalidad, que es superarte. No ser una persona que se deja, que diga „ay, lo que me diga el profesor, tengo que bajar la cabeza.’ No, ellos te dicen, „tienes que hacer esto y tienes que ser autónomo. Nosotros no te vamos a exigir esto. Tú lo tienes que sacar por tu lado.’ Eso es lo que digo, ¡Guau, eso es lo que me gusta de esta escuela! La finalidad es que tú seas independiente; no que seas dependiente de alguien; sino independiente. ¡Eso es lo que me gusta de esto!”

El diálogo consigo misma

A lo largo de la entrevista con Francisca se observaron dos características muy peculiares de su estilo discursivo, que al parecer constituyen dos activadores de su pensamiento. El primero se refiere a los constantes diálogos que reconstruye de memoria y que no son mera retórica, sino un recurso para avanzar en su reflexión. Por ejemplo, al referir sus encuentros con los profesores, la estudiante cita lo dicho por los otros y a partir de ahí adopta su propia postura. Tal es el caso del párrafo antes citado: “... ellos te dicen, „tienes que hacer esto y tienes que ser autónomo. Nosotros no te

vamos a exigir esto. Tú lo tienes que sacar por tu lado.’ Eso es lo que digo, ¡Guau, eso es lo que me gusta de esta escuela!”

El segundo recurso consiste en el hábito de elaborar una serie de interrogantes para poder dar respuesta a una pregunta. Por ejemplo, al solicitar su valoración sobre los tres talleres del Programa de Integración mi pregunta sólo sirve como detonador: Para responder a profundidad, Francisca elabora por sí misma una serie de preguntas, que al final la llevan adoptar una postura diferente a la inicial. A mi interrogante “¿Sientes que valió la pena el Programa de Integración antes de empezar con las materias del Ciclo Básico?” la estudiante responde: “Por una parte sí. En Expresión Oral, sí. ¿Por qué? Porque bien o mal me di cuenta de mis fallas, de mi redacción que me fallaba, de cómo expresarme ante el público [...].’ ¿Módulo C? Matemáticas no sé para qué las tuve; o sea, sí es importante saber las matemáticas; pero yo no iba para ingeniería; tal vez las cosas más elementales sí las sé hacer: sumar, restar, multiplicar, dividir y ya. Pero a mí, en mi carrera ¿de qué me va a servir factorización, para qué me va a servir sacar parábola? Para nada. Para mí eso fue una pérdida de tiempo. ¿Matemáticas? Desde mi punto de vista que voy para sociales, no me sirvió de nada. En vez de llevarlas, hubiera podido adelantar otras materias. Para mi carrera yo excluiría matemáticas.”(4)

Sin embargo, más adelante la estudiante rectifica: “El semestre pasado me ayudó mucho para ver mis defectos en el aspecto académico, mis fallas. Matemáticas digo que no es tan importante, pero bien o mal me ayudaron a acordarme de cosas que ya había olvidado, como sacar perímetro y área; algún día tal vez lo necesite. Sí me gustó, me ayudó a formar mi forma de ver las cosas académicamente hablando. ¿En qué aspecto? En matemáticas fue un paso más. Recordar, retomar todo lo que había

visto anteriormente, desde primaria. Totalmente correcto. Había cosas que ya había olvidado.”

En resumen, este diálogo que Francisca entabla consigo misma, le permite reelaborar su opinión sobre la utilidad del taller de matemáticas. La estudiante pasa del extremo de considerar que el taller fue una “pérdida de tiempo” a reconocer que su participación le permitió “dar un paso académico.”

Del huevo a la toronja

Durante todo el Programa de Integración, Francisca experimentó mucha confusión. “En el primer semestre me sentí totalmente fuera de lugar, no sabía qué estaba haciendo, no sabía si iba a llegar a la meta. Mi formación ha sido totalmente diferente. Decía, „tal vez no lo logro, tal vez sí lo logro.” (4) A los siete meses de su ingreso, este sentimiento de inseguridad prevalece; todavía se siente una “cochinadita” aunque con un “poco más de confianza” en sí misma.

En su balance sobre esta primera etapa, el área que más valora es la del lenguaje. “Expresión oral [...] me ayudó totalmente porque me di cuenta de que estaba muy mal en ortografía, en acentos, en cómo plasmar mis ideas, cómo pararme delante de la gente. Me ayudaron a tener más confianza en mí misma y expresar lo que siento. Ya puedo escribir sin tener tan reducido el vocabulario. Mi lengua estaba muy reducida. No salía de “porque” y “es que” Ahora escribiendo, tengo más facilidad.”(4)

Le pregunto qué repercusiones tiene todo esto en su constitución emocional y psicológica y sin dudarle responde: “Superior. ¿Por qué? Porque ya puedo tener una plática con estudiantes de otros ciclos, con profesores. Ya no me voy a sentir minimizada, a pensar ‚Ay, estoy hablando con un profesor y no puedo hablar bien.’ Ya me siento más segura. No tanto como ellos quisieran, no tanto como yo quisiera; pero

conforme voy creciendo y conforme voy adelantando en mis estudios, pues ya, más o menos. Ahora ya puedo hablar con mi profesora de Historia o de Arte, puedo decir: „este texto no me gusta, porque no me parecen estas ideas.’ Mi mundo se está formando. Yo era como un huevito, ahora estoy como del tamaño de una toronja. Mi mundo se está expandiendo.” ¿Y después de la toronja que esperas? le pregunto. “Espero que me vaya a volver más como una sandía; mis dimensiones van creciendo.”

De asesorías y tutorías

Respecto al espacio que la universidad ofrece para asesorías, Francisca se expresa así: “...no en todas las escuelas te prestan ese tiempo; porque tienes que estar correteando a los profesores. „Por favor, por favor explíqueme, explíqueme, no le entendí.’ Ahorita me gusta mucho, quiero aprovechar al máximo, aclarar mis dudas, por mínimas que sean. Para mí, las asesorías están muy bien.” (4)

El discurso en torno a su apreciación de la tutoría es el siguiente: Pues es como un espacio para plasmar tus problemas académicos. Hay veces que puedes hablar personalmente de lo que está pasando a tu alrededor, que te está perjudicando en lo académico. Yo lo veo así. Pues sí me gusta. Tengo más confianza. Así con usted puedo platicar, me da la pauta para más adelante hablar de un igual a otro. Llegar a hablar como si fuera un compañero más; porque hay veces que uno como estudiante piensa que un profesor está hasta las nubes y uno como alumno está hasta abajo. Y conforme vas creciendo dices, bueno trato de alcanzarlo; pero siempre se te hacía inalcanzable el profesor.” (4)

Su aceptación de la tutoría no ocurrió desde el primer momento. “Al principio, cuando me dijeron que iba a tener tutora, dije „¡qué asco! ¡Traumático! ¿Por qué me van a dar una tutora? Ni mis padres, o sea, ya pasé la primaria.’ Pasa eso, cuando nos

conoce nos presenta el plan de qué se trataba. Y dije, bueno, vamos a dar una oportunidad. Voy, me presento con usted, me expresa como es usted humana; no es como los típicos maestros que anteriormente yo tenía y los maestros eran así como muy falsos, que se ponían posturas que no les iban y aquí son así, son más humanos; son más reales. Porque aquí puedes hablar con ellos de igual a igual. Yo por eso decía que los profesores anteriormente para mí eran inalcanzables. Yo me sentía chica y ellos altos, en un pedestal. Yo no los podía alcanzar por más que brincara, por más que me desesperara no los iba a poder alcanzar. Y aquí no, aquí bien o mal ustedes, usted como mi tutora me enseñó a que todos somos una comunidad y aquí no hay de que yo soy más grande que tú, yo tengo mayor experiencia que ustedes, ustedes me tienen que respetar por eso. O sea, hay un respeto mutuo; pero lo que ustedes nos enseñan es que nos dan facilidades de que nosotros nos acerquemos a ustedes, los profesores, a preguntarles, a decirles, a expresarles nuestras molestias en lo académico. A decirles, no me gusta esto, no me gusta puede ver si se puede arreglar. Por eso, yo ahorita que veo a un profesor no me siento ni más, ni menos. Yo los veo igual, un compañero más, nada más con la gran diferencia de que ese compañero me transmite sus conocimientos. Por eso digo que es una escuela que te habla del igual a igual.”(4)

El reto más difícil: la certificación

En su proceso de integración a la universidad, lo que más ha intimidado a Francisca es la certificación. “Porque no son tantos exámenes como en mis otras escuelas. Ya ve que antes era por semestre; te calificaban para pasar cada vez un examen y hasta el último había un examen final. [...] en esta escuela siento un panorama totalmente diferente, porque es cero exámenes, puros trabajos; y el que va a

contar es el último de certificación. Para mi punto de vista [esto] me presiona. No es imposible, porque no es imposible; pero como que lo que pide la academia es muy diferente. Somos alumnos que nunca hemos tenido una experiencia de certificación. Hay algunos de que sí (se refiere a los que ingresan de las preparatorias del IEMS). La mayoría somos de otras escuelas: bachilleratos, preparatorias, Politécnico... Entonces, uno llega aquí y lo primero que es por ciclos: Ciclo de Integración, Básico y Superior, después que Certificación debes hacerla en el Ciclo Básico y que son otros profesores los que te lo van a revisar, con sus propios criterios. Y yo que nunca he llevado eso se me hace muy complicado. Es mucho muy estresante.”

Francisca se refiere a su primera experiencia en el Ciclo Básico cuando se enfrenta a un Comité de Certificación con criterios poco claros y disputas al interior de la academia. Al término del curso Estudios Sociales e Históricos I la estudiante se desconcertó al sentir que algunos profesores le solicitaban conocimientos inalcanzables, más propios de la maestría o el doctorado. La maestra del curso se sorprendió al ver que el comité de certificación pretendía que los estudiantes hicieran un trabajo para el que no estaban capacitados. “Son técnicas que uno no las sabe. La maestra misma está enojada. La Academia está separada; porque unos dicen que somos del Ciclo Básico, que eso nos lo tenían que haber pedido en Ciclo Superior, que es cuando ya tenemos más experiencia en hacer ensayos y nosotros apenas estamos empezando. La mayoría de nosotros que somos de nuevo ingreso nos estamos asustando. Yo en mi caso particular estoy un poco asustada, [por estar presionada] todos los días nada más por un examen o un trabajo, un ensayo; y te digan: „¿Sabes qué? Pasas o no pasas.’ Es importante, porque ahí se va a ver si te presentaste, si pusiste atención en clases, si asimilaste lo que te dieron. Pero se me hace un poco

injusto, porque hay algunos que ya saben el método; pero hay algunos que no sabemos bien.” (3)

Epílogo

Al mes de terminar la entrevistas, Francisca me presentó a su novio, quien me solicitó me convirtiera en su tutora. Yo accedí de buena gana. A lo largo de los últimos meses de 2006 acompañé a ambos por separado. En noviembre de 2006 Francisca se embarazó y a los pocos meses salió de casa de sus padres para vivir con su compañero. La estudiante siguió asistiendo al plantel San Lorenzo Tezonco hasta junio de 2007. A partir de julio dejó de asistir; pero nos seguimos comunicando por correo electrónico. El bebé nació en agosto y desde entonces las comunicaciones entre nosotras empezaron a espaciarse. El 19 de mayo de 2008 Francisca me escribió un mensaje, donde expresaba el siguiente sentir:

quisiera preguntarle tantas cosas, pero una de ellas es ¿Se puede obtener todo lo que una se propone? A veces yo lo dudo y es ahí cuando me siento mal. La extraño mucho y realmente la necesito no como tutora sino como una amiga, me siento tan sola a tal grado que estoy realmente mal, ya que ni siquiera mi familia lo sabe.

A las palabras que la tutora respondió, animándola a pensar en soluciones para buscar alguien que cuidara su bebé mientras ella dedicaba uno o dos días a ir a la universidad, el 22 de mayo Francisca envió la siguiente respuesta:

Gracias por el consejo que me manda a decir. ¿Sabe? trato de mantener tranquila mi cabeza y estar lo mas serena, hoy hablé con A. [su compañero] y me aclaró que tengo que retomar mis estudios, que [...] últimamente me ve muy triste. Creo que es la mejor manera de recuperar mi yo interno.

Realmente estoy deseosa de recuperar mi vida de antes; aunque sé que eso ya no se puede por las razones obvias, [...] se me hace un poco complicado por E., ya que es muy riesgoso que lo lleve a la escuela, recuerde que no todos los profes están de acuerdo con llevar bebés a los salones, por ello me da un poquito de miedo ir a la universidad; porque no dan una solución para las madres estudiantes, ya que siento que por eso abandonan las clases y por ende dejan la escuela. En Centro Histórico no dejaron entrar al bebé a clases, por eso dejé de ir.”

El 22 de mayo de 2008 respondí a su llamado, informando que la UACM no tiene guardería para estudiantes; pero que tratara de buscar al familiar que le había ofrecido cuidar al pequeño. Desde entonces perdí el contacto con ella a pesar de haberle enviado algunos otros correos más. Desconozco la situación actual de Francisca; pero espero que la fuerza e interés que mostró a lo largo de nuestros encuentros le permita en un futuro próximo retomar sus estudios y superar el destino de sus hermanas.

2. Bragada

Tiene 20 años y estudia Ciencia Política y Administración Urbana. Según el diccionario de María Moliner bragado/a es un adjetivo que aplicado a las personas significa “decidido y difícilmente intimidable.” Así percibo yo a esta estudiante cuya apariencia apacible y frágil contrasta con una inquebrantable voluntad de trazarse un camino basado en el conocimiento y el estudio.

Reconozco en Bragada a mi primera maestra en tutoría. Cuando me iniciaba como tutora en la UACM, la estudiante ya llevaba tres años de experiencia en el modelo educativo de los Institutos de Educación Media Superior (IEMS) del Distrito Federal. En

sus primeros días en la universidad, a menudo me abordaba a la entrada de mi cubículo y así, sin más ni más, daba constancia de su existencia con una sonrisa. “Maestra, estoy trabajando como demostradora.” “Maestra ya dejé de trabajar” Confieso que su actitud me desconcertaba, porque yo sentía que la estudiante no tenía por qué dar cuenta de cada una de sus acciones, pero también reconozco que su cercanía me era muy grata. Sabía que se aproximaba a mí no para pedir algo en particular, sino para entablar lazos, para comenzar a construir lo que más tarde se convertiría en una entrañable relación entre tutora y tutorada.

Durante las cinco sesiones de la entrevista (24 mayo, 2 y 27 junio, 3 y 24 julio 2006), el clima de confianza que se logró crear permitió a Bragada compartir conmigo momentos muy significativos de su historia. Según refirió unos meses más tarde en un encuentro con el psicólogo de Servicios Estudiantiles de San Lorenzo Tezonco, la narración de su historia le había ayudado a superar obstáculos de orden emocional que la inquietaban mucho. A su decir, ya no sentía la necesidad de recurrir al servicio de atención psicológica. Al escucharla no pude ocultar mi sorpresa; no sabía que las entrevistas habían tenido tanta influencia en la vida de la estudiante.

Una familia de emigrantes

Bragada proviene de una larga estirpe de emigrantes. “Mis abuelos maternos son de Río Grande, Oaxaca, y mis abuelos paternos eran de Veracruz. Mis abuelos maternos tuvieron once hijos todos nacidos en Oaxaca. Mi mamá vivió muy poco tiempo allá, ya que ella se vino a los dieciséis años de edad al estado de México (Ecatepec) a trabajar y a estudiar. Primero se vino una de sus hermanas, Judith, que trabajaba en la Academia de Policía Femenil. Al poco tiempo de trabajar le dieron su

casa y allí llegó mi mamá. Después se fueron viniendo poco a poco algunas de sus hermanas y hermanos y sobrinos; llegaban allí con mi tía Judith.”(1)

La adversidad económica y la falta de oportunidades ocasionaron la diáspora de la familia originaria de Río Grande en el Distrito Federal, el Estado de México, Oaxaca, Estados Unidos y República Dominicana. “Porque allá en Oaxaca es más difícil.”(1)

Del matrimonio y los once hijos originarios de Río Grande, sólo el abuelo materno y dos de sus hijos siguen arraigados en el lugar. “Porque no se acostumbra a aquí. El está solo allá, pero sus hijas lo ven.”(1) Tiene un ranchito con palmeras y en temporada de cocos los baja y vende. De los dos hijos que lo acompañan, uno se dedica al campo y la otra es abarrotera.

Respecto a los nueve hijos restantes, uno falleció en 2005, cuatro radican en la ciudad de Oaxaca, dos en el Estado de México, la madre de Bragada vive en el D.F. y la menor, Nicomedes, emigró a Estados Unidos. Tuvo la necesidad de irse. Se fue para pagar las deudas de la fiesta de quince años de su hija. Finalmente la abuela, enferma de los ojos, también salió de Río Grande para refugiarse con la tía Judith en el Estado de México.

En un primer momento, además de la tía Nicomedes, el tío más joven también emigró a Estados Unidos; “pero mi tío Maximino ya regresó y se quedaron sus hijos en EEUU; también por necesidad.”(1)

Del tío campesino que continúa en Río Grande, tres hijos de 33, 25 y 22 años radican en EEUU; y una de las hijas, Salomé, emigró a República Dominicana. Fue enviada a Santo Domingo para ocupar el puesto de supervisora del Hotel Presidente.

Por lo que respecta a la familia originaria de Veracruz, la situación de migración no es distinta “de mi papá, casi la mayoría está allá (en EEUU).” (1)

La suerte del padre

María se casó a los 22 años con Ignacio y de su matrimonio nació Bragada y una hermana un año ocho meses menor, Erika. También entonces la necesidad empujó a Ignacio a buscar el sustento en otro lugar; se fue de “mojado” a Estados Unidos hacia fines de los años ochenta cuando las niñas eran muy pequeñas.

“Cuando mi mamá vivía con mi papá vivíamos en Naucalpan, Estado de México. Y después mi papá se fue a Estados Unidos. Ya después nos quedamos con mi tía Judith, mi mamá, mi hermana y yo. Después vino mi papá; nada más a dejar algunas cosas y después se volvió a ir; pero ya no regresó. Fue cuando falleció..., de un accidente automovilístico. Se volteó, iba en un carro.” (1)

Bragada tenía casi cinco años y su hermanita Erika iba a cumplir los tres, “Le iban a hacer sus tres años a mi hermana, pero con la muerte de mi papá ya no se pudo.” (1) La estudiante recuerda con nitidez el momento cuando recibieron la noticia. “Era una noche cuando mi familia y yo estábamos viendo la televisión, cuando sonó el teléfono y contestó mi tía Judith. A ella le dieron la noticia, después sólo le dijo a mi mamá que mi papá estaba grave, nunca le dijo que ya había fallecido. Poco a poco se lo dijo. Al otro día mi mamá estaba planchando la ropa de mi hermana y mía; y llorando. Cuando le preguntamos a mi mamá por qué lloraba, ella nos contestó que mi papá ya había fallecido.” (1)¹⁰

Refiere Bragada que ante la noticia se sintió “normal, porque mi hermana y yo no sabíamos que era la muerte, pero si nos daba miedo verlo, porque nunca habíamos

¹⁰ al escuchar a Bragada vino a mi mente el pasaje de la muerte del padre de Pedro Páramo

“Se levantó despacio y vio la cara de una mujer recostada contra el marco de la puerta, oscurecida todavía por la noche, sollozando.

-¿Por qué lloras, mamá? - preguntó; pues en cuanto puso los pies en el suelo reconoció el rostro de su madre.

- Tu padre ha muerto - le dijo” p.33

visto un muerto. No lloramos. No sabíamos qué era... Nunca habíamos visto a un difunto en una caja. Y sí le agarré miedo a los muertitos, porque cuando lo veía a mi papá me daba miedo. O sea, en su caja. Hasta la fecha me da miedo ver a los difuntos. Luego tengo pesadillas.”(1)

La madre viuda

La tragedia convirtió a la madre de 25 años en cabeza de la familia. El peso de la responsabilidad se había anunciado once años antes, cuando a los dieciséis años María abandonó su pueblo natal. “Porque tenían que trabajar; porque no es lo mismo estar en la ciudad solos que con sus padres. Mi mamá me platica que cuando vino a trabajar se metió a una escuela nocturna; pero no terminó, sólo le faltó un mes. Ella trabajaba en una fábrica, de Nabisco Famosa; ensamblaba galleta. Ahí estuvo un tiempo. Después se dedicó al pollo. Lo vendía en la casa de mi tía, en Ecatepec. Con eso nos sacó adelante a mi hermana y a mí.” (1)

Una niñez con probadita de campo

Cuando Bragada estaba por cursar el segundo año de primaria, su madre decidió volver a Río Grande donde instaló un puesto de dulces y “esquimos” para “sacar adelante” a las hijas. Pero el gusto sólo le duró un año, “como en Oaxaca la situación económica es muy difícil, nos regresamos de nuevo.”(1)

Ese año fue muy importante para Bragada; quien recuerda la experiencia como “Muy bonita y con recuerdos inolvidables, hasta la fecha cuando voy me gusta mucho, ya que todavía tengo a mis amigos de la escuela. Cuando voy los visito y me visitan, salgo con ellos, me invitan a jugar, ir a fiestas. Convivo más con ellos que con mis primos.” (1)

Nueva vida en familia

La madre y sus dos niñas vivieron ocho años en Ecatepec con la tía Judith con relativa tranquilidad y solvencia gracias a los ingresos de la pollería. “Como mi mamá antes vendía pollo, no nos iba tan mal. Todo nos compraba; o sea, estábamos bien económicamente.”(1) Pero cuando Bragada cumplió doce años, María decidió hacer una nueva vida en pareja. La estudiante reconoce que al principio fue difícil aceptar al compañero de su madre; sentía celos “porque siempre estábamos con mi mamá y nos dormíamos con mi mamá. Y ahora, pues ya no.” Bragada lloraba. “Me quería regresar con mi tía Judith; pero a la vez no porque también quería estar con mi mamá.” Al final la niña aceptó a Francisco, “porque él nos quiere como si fuéramos sus hijas, ya que el no tiene hijos.”(1)

Bragada sintió el cambio de vida en varios aspectos. Por un lado, hubo un desplazamiento físico: la familia se mudó de Ecatepec a Topilejo en el sur de la ciudad; porque ahí Francisco disponía de un terreno. Esta situación alejó a Bragada del mundo de la tía Judith donde se sentía acogida y segura. A la pérdida social y afectiva se añadió una pérdida económica; la vida “se complicó un poco, porque mi mamá ya no trabajaba y con el que se casó mi mamá trabajaba a veces, trabajaba por temporadas.” María dejó de recibir los ingresos de la pollería, “porque tenía ahora sí que alguien que le daba dinero.”(2) La posibilidad de reemprender el negocio en Topilejo se vio impedida. “Porque ahí donde yo vivo hay menos posibilidades; o sea, ya hay mucha competencia. ¿En qué local? ¿Con qué cosas? ¿Donde meter el pollo? ¿Quién te lo surte? Es complicado. En Ecatepec surtía un señor el pollo, teníamos el local de mi tía, era más fácil. Y aquí ya no.” (2) La solución de María fue abrir el zaguán de su casa y ponerse a vender dulces. Con los escasos recursos provenientes de esta

actividad y el trabajo ocasional de albañilería de Francisco la familia conseguía su sustento.

Con mucha dignidad Bragada precisa que si bien la familia se instaló en el terreno de Francisco, “mi mamá también lo ayudó a arreglar la casa; por ejemplo, a pintarla, a ponerle el baño y para construir otros dos cuartos.”(1)

La necesidad de ampliar la construcción para albergar a toda la familia, obligó a la pareja a solicitar un préstamo al gobierno del D.F. Sin embargo; en 2004 un carro atropelló a Francisco, le fracturó una pierna y lo dejó incapacitado para trabajar. El accidente complicó más la desfavorable situación económica de la familia. “Como se enfermó, nos atrasamos en el pago y ahorita mi mamá anda arreglando eso, porque también cobran intereses. Ya hemos pagado como \$10,000 y \$11,000; pero eso ya se convirtió en réditos. Deben los \$33,000 del préstamo. Mi mamá está arreglando eso, fue a hablar del accidente para que no nos cobren réditos o nos respeten el pago que habíamos dado.”(1)

El pilar de la familia

La relación de Bragada con su hermana Erika es entrañable y de mucho respeto: “Mi hermana es muy inteligente, ella sabe dibujar muy bien, ella siempre ganaba el primer lugar en la escuela en dibujo.”(1) Erika iba bien en la escuela, terminó la secundaria; pero tuvo que abandonar sus estudios cuando se casó. “Ella ya tiene obligaciones, tiene una bebé de tres años.”(1)

A sus 18 años y con una hija de tres, Erika se ha constituido en el sostén fundamental de la familia. Casada con un albañil alcohólico, sin posibilidades de allegar recursos a la familia, la joven no sólo provee para el mantenimiento de su propio núcleo familiar, sino también del de sus padres. Erika es promotora de la empresa Lala.

“Anteriormente trabajó para una marca poco conocida y le pagaban poco. Por la necesidad se movió. Estuvo buscando direcciones, se movió y pudo entrar a Lala y hasta a la fecha.” (1)

Cuando a María no le alcanzan los 80 ó 100 pesos que gana al día por la venta de dulces; Erika le pasa dinero, “porque también vende Fuller. Si mi mamá ya no tiene para el gas, pues mi hermana le aporta para el gas.”(1)

No obstante el peso que recae sobre su persona, la joven Erika “está haciendo su preparatoria abierta. Cuando se ve apurada, la deja, pero luego la vuelve a retomar.”(1)

La situación de vida de esta joven de 20 años es bastante crítica. Su esposo trabaja por temporadas, “desde hace un mes no está trabajando. Depende de la obra que esté haciendo. Y también estamos buscando direcciones de botargas (los que se visten de muñecos), porque él tiene la estatura que solicitan, o de animador o promotor. O no sé, algo que sea para hombre. El estudió sólo la primaria.(1)

La estudiante-demostradora

Por su parte, Bragada contribuye a la economía de la familia trabajando como demostradora de productos en tiendas departamentales. Se inició en este oficio en noviembre de 2005 y consiguió su primer trabajo gracias a su hermana. “Le dije que me buscara trabajo; pero no de toda la semana. Ella también estuvo buscando direcciones y fue por ella que entré de demostradora.”(1)

Trabaja los viernes, sábados y domingos ocho horas, en horario variable. Dependiendo de la marca, recibe de 150 a 200 pesos al día. Actualmente gana 200 con Nestlé y obtiene ingresos quincenales que varían de los 900 a los 1200 pesos. De ese dinero entrega a su madre de 400 ó 500 pesos a la quincena y el resto lo utiliza

para sus gastos, que aproximadamente son del siguiente orden: En el día se gasta 20 pesos, sólo de pasaje. En desayuno gasta 20 pesos para comprar un sándwich, una quesadilla y agua. Respecto a las copias: “A veces los profesores nos piden comprar fotocopias, de 18 pesos los paquetitos” (1). Total, que en promedio se gasta alrededor de 50 pesos al día.

Adicionalmente, tiene que pagar sus pasajes para ir a la agencia, que está en la calle de Chilpancingo en la colonia Roma Sur. “A veces tengo que ir cada viernes o también los miércoles, porque me cambian de tienda y entonces tengo que ir por mis cartas para poder ingresar a una tienda o tengo que buscar otras agencias.”(1)

Bragada refiere que el trabajo de promotora es muy socorrido por jóvenes necesitadas de ingresos. “Cada promoción dura de dos semanas a uno o dos meses y cuando termina el periodo no es fácil conseguir un nuevo puesto, porque cada agencia ya tiene a sus chicas y ya las conocen. Por ejemplo, si usted va a pedirle la dirección a una demostradora, difícilmente se la da porque es competencia. Y por ejemplo, si entran diez chavos, pues nos quitan el trabajo a nosotras o hay menos posibilidad de que nos den tiendas. Aquí en la universidad ya me he encontrado a varias demostradoras. Tengo una amiga con la que me llevo muy bien y yo le paso el teléfono de mi agencia, porque a veces se acaba el trabajo en las agencias.”(1)

A pesar de las molestas condiciones del trabajo, Bragada justifica su ocupación, porque “comúnmente en los trabajos te pagan \$60.00 por todo el día y aquí siento que te pagan bien, porque son ocho horas, con una hora de comida.”(1)

El trabajo consiste en estar “parada todo el día, pero ya me acostumbré. A veces es aburrido, pero se pasa rápido el tiempo. Por lo común yo estoy en abarrotes.

Los jefes no nos dejan platicar, porque tenemos que vender. Y platicamos en la comida, a veces en las tardes ya cuando terminamos.”(1)

El fantasma de la emigración

Las constantes presiones económicas han llevado a Bragada a pensar en repetidas ocasiones en una salida de emergencia: el fantasma de la emigración a los Estados Unidos va y viene a su cabeza. A lo largo de nuestros encuentros, la estudiante muestra sus coqueteos con esta idea. De hecho ese fue el motivo que nos llevó a visitar Servicios Estudiantiles. Como tutora me sentía obligada a proporcionar la mayor información posible sobre los riesgos de entrar como ilegal a Estados Unidos. Tenía conocimiento de que varios estudiantes de nuestra universidad ya habían pasado por esa situación y pensé que por lo menos habría que promover un encuentro para compartir sus experiencias.

El apoyo institucional no se logró; pero pudimos entablar relación con una estudiante, una señora de mediana edad, cuyo esposo e hijos adolescentes viven ilegalmente en ese país. La narración de las dificultades y peligros a los que se han expuesto provocó que por el momento la estudiante abandonara su propósito. Bragada creía que en un año podría juntar la deuda de sus padres por la construcción de la casa (30,000 pesos) y luego regresar a continuar sus estudios; pero sus familiares y amigos le advirtieron que en un año no lograría conseguir esa suma, además de que cada día resulta más peligroso y arriesgado cruzar la frontera, sea por “la línea” o por el desierto. Bragada tiene muy clara la idea de terminar sus estudios universitarios, “yo quiero seguir estudiando y allá no voy a poder estudiar.” (1) Por el momento ha desistido de la idea y continúa en la lucha diaria por allegarse de los recursos mínimos que le permitan sufragar su subsistencia como estudiante. Sin embargo, en los momentos más críticos

de la constante inseguridad económica de la familia, Bragada vuelve a apuntar su mirada hacia el Norte.

Otro pilar de la familia

Así como el día de hoy Erika constituye un soporte fundamental para Bragada y sus padres, en un momento la tía Judith se erigió como el pilar de la familia. “Siempre mi tía Judith ha sido la cabeza de toda la familia. Ella nos ha ayudado a todos, por ejemplo si estamos mal económicamente, mi tía Judith nos apoya económicamente y siempre nos ha regalado cosas. Por ejemplo, hace algunos años nos regaló un refri.”

(1)

La tía Judith también salió de su pueblo natal para trabajar en la ciudad de México desde muy joven, a los dieciséis años. De todos los hermanos fue la única en terminar los estudios de preparatoria. No se casó ni tiene hijos. “Desde que llegó a la ciudad ingresó a la Academia de Policía y ahí sigue trabajando; pero ya se quiere jubilar. Está lastimada de la columna de manera que mete su incapacidad y se la dan y mientras tanto está arreglando lo de su jubilación.”(1)

Actualmente la tía Judith vive sola porque todos los hermanos ya se independizaron y los primos se fueron a los Estados Unidos, pero en su momento ella fue la que aportó para el mantenimiento de sus hermanos y sobrinos. “Ella es la que anda viendo en la cuestión de dinero.” (1) “A mi tía Judith todos la respetan. Todos le tenemos un cierto respeto. Para levantarle la voz, ¡no! Todos en la familia cuando tenemos problemas recurrimos a ella. Económicamente, moralmente, todo a ella.”(1)

Para Bragada, la tía Judith ocupa un lugar muy particular. Recuerda que de pequeña le inculcaba la idea de estudiar leyes, “Tú tienes que estudiar derecho, porque vas a defender a la familia, por cualquier cosa.” Esa voz quedó grabada en la

estudiante, quien hasta el día de hoy muestra una fuerte inclinación por el cumplimiento de la justicia. En su comunidad ha participado en gestiones públicas y goza del reconocimiento de sus vecinos. En vista de que la UACM todavía no ha concretado la posibilidad de ofrecer el programa de la carrera de Derecho, Bragada busca dar respuesta a sus inquietudes estudiando Ciencia Política y Administración Urbana; aunque no pierde la esperanza de cambiar de programa de estudio cuando se abra la posibilidad.

Necesidad de aprender

A mi solicitud de dar razones para el estudio, Bragada respondió que la necesidad no era reciente. “Siempre quise hacer una carrera, desde chiquita, desde kinder decía yo eso. Desde chiquita siempre anhelé terminar una carrera.”(2) Cuando se me hacía tarde, siempre me enojaba; porque yo quería entrar a la escuela; porque ahí me distraía y me divertía. Cuando se me hacía tarde, hacía siempre mi berrinche de que yo quería entrar a la escuela. A lo mejor será por distracción. Cuando estoy en mi casa como que me aburro.”(1)

Refiere que desde niña le gustó estudiar. “Más que nada, por distracción. O sea, en mi casa lo típico: ver la televisión, comer, jugar; y aquí ya son otras cosas: estudiar. Me distraía, conocía siempre algo nuevo y sobre todo conocía amigas.” (2) Bragada se considera curiosa. De pequeña se preguntaba “Todo, todo lo que yo no entendía, ¿por qué nacen los árboles? Las mariposas ¿de donde venían? ¿Por qué las hormiguitas es que tenían más hormigas? y así. Y cuando me lo explicaban y no entendía me enojaba; porque yo quería entenderlo.” (2) O las actividades manuales, también me gustaban. El día de las madres, por ejemplo, hacía canastas o llevaba

artes plásticas y hacía mis dibujos o mis pinturas. Me emocionaba que me compraran mis colores, mis pinturas, mis acuarelas, todas esas cosas.” (2)

Su necesidad de ir a la escuela es contundente. “Cuando no voy a la escuela por motivo de vacaciones siento que me falta algo, necesito ir a la escuela, aunque esté enferma así me voy a la escuela. Recuerdo en la secundaria cuando me enfermé de varicela, como no se me notaba mucho así me fui y me regresaron, mis amigas me iban a visitar a mi casa, y me platicaban lo que hacían y me daban muchas ganas de irme. Duré como dos meses en cama; porque me dio la varicela muy fuerte. Bueno, de la desesperación y el aburrimiento me quité las costras de la varicela y me fui a la escuela. (1)

Un componente esencial de la representación de Bragada en torno al estudio es el factor distracción. La vida encerrada en casa es aburrida; resulta mucho más divertido y estimulante estar en la escuela. La razón de ello estriba en un hecho fundamental: salir del aislamiento y abrir la posibilidad de dar respuesta a nuestras interrogantes mediante al contacto con los demás. Ante mi pregunta de qué significa para ella aprender, la estudiante responde sin dudar: “estar con gente, conocer a gente; o sea tener más conocimientos.” La respuesta es elocuente; Bragada no tiene divorciada la idea de estar con gente y tener más conocimientos; por el contrario, de manera clara y llana, la estudiante equipara la interacción social con el proceso de adquisición de conocimientos.

A la satisfacción por aprender en contacto con los otros, Bragada añade el gusto por ejercitar sus capacidades psico-cognitivas; sostiene que aprender es agradable, “porque así como adquiero conocimientos, salen más dudas.” (2)

El cumplimiento de las expectativas del entorno familiar también constituye un componente de la representación de la estudiante sobre el estudio. La influencia de la tía Judith resulta clave en su elección de carrera; y el mandato “estudia derecho para defender a la familia” se vuelve parte constitutiva de su propia estructura mental. Dice Bragada, “Pero aún así, aunque ella (la tía Judith) no me dijera, yo quería estudiar derecho o cosas relacionadas a defender a las personas. Y sí, hasta la fecha.” (1)

Para Bragada la posibilidad de abrirse mejores condiciones económicas mediante el estudio de una carrera universitaria es un fuerte estímulo: “Quiero tener una carrera para trabajar, ora sí que de mi carrera. Ya tener una carrera ya es tener un trabajo seguro.”(1) También quiere darle gusto a su madre “de que ya terminé una carrera”.

A la pregunta ¿cuál es el motor más fuerte que te impulsa a estudiar? la estudiante responde: “Más que nada por tener una licenciatura. Sería una satisfacción para mí, de que sí pude. Porque no todos lo logran, porque donde yo vivo, pues casi nadie estudia; o sea, llegas a la prepa y ya, se casan. Y para mí sería un logro, de que sí pude. O sea, personal.” (2) Terminar una licenciatura significa: “Pues ya terminar tus estudios. Y ya de esa carrera, pues ya trabajar de tu carrera. Pues ya tener una carrera, ya te pagan más, ¿no? Lo que te deben de pagar.”(1)

En el discurso de Bragada están implícitas las siguientes ideas: Los estudios terminan al terminar una carrera universitaria. Terminar un plan de estudios es un logro. Terminar una carrera es destacarse de la masa; sobre todo siendo mujer en su contexto socioeconómico donde el grado de estudios más alto a aspirar es la preparatoria. Estudiar una carrera permite conseguir un trabajo seguro. Al terminar una carrera se puede conseguir un trabajo relacionado con lo estudiado. El

trabajo de un egresado de la universidad tiene más valor social y económico; por lo tanto un egresado de la universidad es una persona que vale más que los demás.

Familia y estudios

Y en efecto, alcanzar un nivel de enseñanza superior en un contexto socio económico de pobreza es algo excepcional. Bragada refiere que tanto sus abuelos paternos como maternos son analfabetas. Su madre no terminó la primaria, Francisco, el compañero de su madre tiene la primaria completa. Su hermana Erika tiene mucho interés por el estudio y cursa la preparatoria abierta; pero sólo puede hacerlo de manera intermitente debido a sus obligaciones como madre y sostén económico de la familia. Por el lado materno, Bragada tiene once tíos y tías, de los cuales tres no terminaron la primaria, cuatro tienen la primaria completa, tres concluyeron la secundaria, sólo la tía Judith terminó la preparatoria y ninguno llegó a la universidad. Y en lo que respecta a sus primos y primas, sólo una prima terminó sus estudios como maestra normalista en Oaxaca y otra concluyó la licenciatura en enfermería. En su caso, al igual que en el de Francisca, de una numerosa familia Bragada es la única que ha logrado llegar a la universidad y sostener sus estudios.

Capital cultural en la infancia

Las limitaciones económicas de la familia marcaron la infancia de Bragada. Recuerda que después de que su madre se volvió a casar “la cosa se puso dura” (1) Ya no hubo salidas a Chapultepec, los fines de semana se los pasaba en casa viendo la televisión, oyendo música y jugando con su hermana. Recuerda haber ido al teatro y a algún museo por parte de la escuela y en alguna ocasión al cine con su familia. Un estímulo que recuerda con claridad y gusto es la lectura. “Sí, nos leían (su mamá y su tía Judith) y nos compraban cuentos. Hasta la fecha tenemos un paquete de cuentos

que mi tía nos regaló cuando éramos pequeñas. Ahora esos cuentos son de mi sobrina.”(2)

Recuerdos de la primaria

Recordando su primaria, Bragada refiere lo importante que fue para ella el año en Río Grande, cuando su mamá decidió volver a su tierra. “El año que más me gustó de la primaria fue segundo; porque lo estudié en Oaxaca. Me gustó mucho y hasta la fecha los compañeros que tenía en segundo todavía me siguen hablando.” (2) La invito a que recupere los recuerdos agradables de ese año escolar y francamente responde “De las clases casi no, yo de lo que me acuerdo es de la convivencia con mis compañeros. Era muy divertido. Jugábamos mucho. Todos éramos unidos. Así de que „no, no le hables a ella’, nada. Ahí éramos todos unidos y nos íbamos al río a ver cómo nacían las ranas, los renacuajos.” (2) Los maestros organizaban esas salidas a la naturaleza, al río, al campo. Afirma que los maestros “eran muy buenas personas, de ahí mismo, de la comunidad.” (2)

De regreso a México, Bragada se incorporó a la primaria en Ecatepec, donde la escuela era normal, más bien “aburrida”, “porque la convivencia con mis compañeros ya no era igual, cada quien con su grupito de amigos.” (2) No obstante entre los recuerdos de ese mundo gris y hostil, sobresale la figura de un maestro singular, el maestro Gilberto. Bragada lo describe así: “Quién sabe si ya falleció, porque ya estaba muy grande. Él nos quería mucho. Todavía en quinto nos pegaba con el borrador. Nos pegaba en serio con el borrador. Pero nos quería mucho. Porque había un niño llamado Luciano que estaba muy delgadito y tenía los ojos muy grandes, y como salidos. Y pues todos le hacían burla porque estaba muy delgadito, muy chistoso ese niño. Y pues el maestro decía que no se burlaran de él, porque pues así era.

Entonces, ese niño un día se desquitó con un compañero que le estaba haciendo burla y le pegó. Y entonces su mamá fue a reclamarle al niño y el maestro le dijo que no le reclamara, que era un niño. Y el maestro se puso a llorar. Se ponía a llorar por nosotros; que porque éramos unos niños. Pero aún así, sí nos quería mucho. El único maestro que recuerdo.” (2)

De nuevo, la niña y la muerte

A los doce años Bragada ingresó al quinto año en Topilejo y “todo fue muy diferente, fue un cambio muy drástico. Extrañaba mi escuela, a mis maestros, a mis compañeras. Cuando llegué a la primaria a Topilejo, mis compañeros ya tenían a sus amigos, y me acuerdo que mi maestro me regañaba porque no me sabía la dirección de mi casa. No me la sabía porque apenas acababa de llegar a Topilejo; y es más nunca mi mamá, mi hermana y yo habíamos escuchado hablar de Topilejo.”(2)

Todos los compañeros eran nuevos para Bragada, salvo una chica que venía de Ecatepec, se llamaba Sandra Magali. “Ella y yo nos hicimos las mejores amigas. Coincidimos mucho ya que ella también sufrió mucho con el cambio de Ecatepec a Topilejo. Fue por eso que coincidimos; porque nos identificamos. Pero desafortunadamente ella murió cuando faltaba como un mes para salir de sexto año.”

(2)

Bragada echa a andar la memoria para rescatar los recuerdos de su amiga: “En una ocasión me comentó que su ex novio la molestaba mucho y no sabía qué hacer, con un gesto de angustia, pero fue todo lo que me dijo. Pero también recuerdo que un día que estábamos en el recreo vi que sus muñecas estaban lastimadas, y le pregunté que qué le había pasado y ella bajándose las mangas del suéter me dijo me que se había caído de un árbol y cambió el tema. También recuerdo que un viernes que

hicimos una obra de teatro, me dijo que a ver si venía a clases el lunes, le pregunté “¿por qué?” y me dijo que nada más; y ahí quedó. Se llegó el lunes y ella no fue, el martes, miércoles, y fue cuando ya se me hizo muy raro, porque también su novio Ramón no iba; y cuando fue a clase no hablaba y se la pasaba llorando. Le preguntábamos lo que le sucedía y no hablaba, sin saber que ella ya se había ahorcado. Se ahorcó detrás de su casa, ya que había sufrido una violación de su ex novio.” (2)

Así, su mejor amiga se despidió con un mensaje cifrado “a ver si vengo a clase el lunes,” dejando pistas incomprensibles a la adolescente: “Sólo me medio decía de su mamá que la dejó con su tía, y de su ex novio.” (2) A la pérdida de la mejor amiga se agregó la persecución del amigo Ramón, “quien era mi compañero y novio de Sandra, y a quien habían culpado de su muerte; pero él no tenía nada que ver en eso.”(2) Bragada dice no haber sentido un trauma, sino “una gran tristeza. Yo no lo podía creer; y saliendo de la escuela me fui a su casa y comprobé que sí era verdad, lo único que hice fue llorar y llorar.” De esta manera, sin mediación de ningún adulto, maestro o padre, Bragada enfrentó la segunda gran pérdida de su vida.

La secundaria fue buena

El paso por la secundaria no estuvo marcado por tanta carencia, “mi mamá siempre me daba dinero para la torta y el refresco, ella es la que siempre nos ayuda en todo. O mi tía, cuando iba a visitarnos, nos daba los cincuenta pesos o mi primos, que así, toma cien pesos. Mi madrina igual. Nunca me faltó dinero.”(2) De su experiencia en la secundaria Bragada tiene mejores recuerdos, “Porque ahí empecé desde el principio. Todos empezamos desde el principio y nos conocimos y en la primaria, no. Fue una etapa muy bonita, porque conocí a muchos amigos.” (2) Los mejores maestros

eran el profesor Gumersindo, “un maestro muy bueno con sus alumnos, que hasta nos llevaba dulces” y la maestra de química, porque era muy exigente, pero me gustaba, porque yo probaba así cuánto puedo hacer. Era enojona; pero le gustaba que aprendiéramos.”(2)

Bragada se sabe buena estudiante desde siempre. Recuerda que en la secundaria “Siempre podía; nunca me fui a ningún extraordinario y nunca me fui de pinta.”(2) Reconoce que era aplicada, disciplinada, “bien portada;” pero no sumisa. En una ocasión tuvo la valentía de enfrentar el abuso de autoridad de una maestra. “Recuerdo que cuando ya estaba en tercero llegó una maestra muy prepotente, que era hermana, creo de la directora. Yo sí tolero; pero tampoco me dejo. Entonces ella siempre, siempre a todos los chavos, pues los quería traer cortos. Pues yo esa vez, yo no me dejé; y le respondí a la maestra que, pues que no era buena. Siempre se iba a parar al salón y no nos enseñaba nada, nada, nada. Y yo sí un día le dije que no se hiciera tonta. Entonces de ahí me agarró y me sacó un seis en la boleta del último año. Y yo no tenía que sacarme un seis; porque yo iba bien. Y ya no le dije nada, porque ya era el último año y no me iba a dar mi constancia de buena conducta. Pues entonces tampoco ya no le seguí el pleito. Esa es la maestra que más recuerdo pero con mucho rencor, y fue la maestra que nunca quise y sobre todo la peor.” (2)

Pero la prepa, mejor

Bragada ingresó al IEMS de Topilejo y refiere que la preparatoria le gustó más que la secundaria, “porque en la secundaria sí convivía con mis compañeros y jugábamos en el recreo y todo. Pero en la prepa, pues ya conocí más cosas, porque ahí ya era de fiestas. Ya era más divertido. Los maestros, pues ya platicaban más contigo; porque en la secundaria, no. Nada más era de alumno y maestro. Y en la

prepa ya es más de confianza. Y me gustó mucho más porque allá era de todos los grados y en la secundaria era nada más de tu grupo. Y sí, me gustó más.”(2)

La experiencia de la preparatoria fue muy interesante para Bragada y su evaluación final giró en torno a una tesis. “Tenemos que hacer todo un semestre o un año, preparando un tema; y tu directora y tu revisora te revisan esa tesis. Y ya al último la directora, la coordinadora y tu revisora te evalúan. Y todos viéndote así cómo expones el tema.”(2) Su tema giró en torno a “los mensajes subliminales en películas infantiles.” Le pregunto cómo llegó a ese tema y me responde, “pues un día fui a una conferencia y un señor dio la conferencia de esos mensajes y nos pasó cortos de una película y sí me llamó mucho la atención. Entonces yo quise investigar más, más; y de eso hice mi problema eje.” (2) En torno a ese eje trabajó lo psicológico, lo matemático, todo lo relacionado con las diferentes materias. Refiere que le fue bien. “No te califican con todas las materias. Ahí te califican cómo te expresaste, cuánto tiempo duraste, toda la exposición. Cómo te desarrollaste, cómo fue tu presentación, todo. Y saqué 9.1.” (2)

Llama la atención la expresión que la estudiante utiliza para referirse al resultado de sus evaluaciones. Nótese que cuando narra la historia de la maestra de secundaria que la castigó con la calificación, Bragada no dice “me saqué seis” o la profesora “me puso seis”; sino dice “(la maestra) me sacó un seis.” La expresión es muy extraña y a la vez elocuente: denota la presencia de Bragada con el pronombre personal “*me*”; pero traslada la responsabilidad de la acción a la maestra al conjugar el verbo en tercera persona “*sacó*”. No sucede lo mismo cuando Bragada reconoce su plena responsabilidad en el resultado de la tesis del IEMS. En este caso sí dice “me saqué 9.1.” Aquí Bragada reconoce que el resultado es obra y mérito propio. Siempre que la

estudiante siente no haber sido evaluada justamente, usa la expresión: “el maestro me sacó 6” ó “la maestra me sacó 7.” Prestando atención a mis estudiantes, observo que usan la misma expresión cuando no están conformes con los resultados de sus evaluaciones.

Ingreso a la UACM

Bragada intentó ingresar a la universidad dos veces. La primera para estudiar derecho en la UNAM y la segunda para seguir la carrera de psicología en la UAM. Pero en ambos casos el resultado del examen de admisión fue negativo: no alcanzó los puntos exigidos por estas carreras. La estudiante explica el fenómeno por la demanda. “Fue mucha competencia. Además por la carrera que agarré, la de Derecho. Pues sí, hay mucha demanda.”(2) Bragada reconoce que no estudió mucho para los exámenes de admisión; cuando estaba por concluir la preparatoria le dio “más preferencia a la tesis; porque era ya el promedio final. Y también estaban los exámenes. Le di más interés a mi tesis.” (2).

Bragada no se deprimió al ser rechazada por estas dos universidades; porque pensó “de todos modos tengo ahora esta universidad. Ya sabía, de todos modos si no me quedaba, me venía para acá.” (2) Sin embargo, su sentir es ambivalente “iba contenta, y a la vez como que no quería la UACM, quería entrar a la UAM a la UNAM.” (3) Reconoce que su sentimiento por el ingreso a la UACM fue de resignación; “porque era una escuela nueva y pues ya sabe todo lo que dicen.”(3) Para Bragada expresar “lo que dicen” resulta sumamente difícil; sólo responde con risas o monosílabos. Finalmente reconoce: “que no es muy buena escuela; porque es nueva.” Ante la pregunta de quién opina así, la estudiante dice, “Por ejemplo; si le decía a una compañero de la UNAM o de la UPN que estaba estudiando aquí, me decían que en

dónde quedaba porque no la conocían o cosas así.” (3) El referente con el que se identificaba a la UACM era el nombre del Jefe de Gobierno, se hablaba de ella como “la universidad de López Obrador.” “Si uno les hablaba de la UACM, pues no sabían de qué universidad se trataba.”(3)

A la resignación de haber ingresado a una universidad que no era su primera elección, se agregó la resignación de elegir una disciplina que tampoco era la que más le interesaba. Como ya se dijo, desde muy pequeña Bragada se hizo a la idea de estudiar Derecho para “defender a la familia, por cualquier cosa;” pero como la UACM no ofrece esta carrera, Bragada eligió el programa de Ciencia Política y Administración Urbana. “Yo quería algo relacionado con leyes, con derecho y pues la que más se asemejaba era Ciencias Políticas. Por el término político, ¿no? Política por eso. Entonces fue como me inscribí a esa carrera.” (3)

La piedra en el zapato: la certificación

Aún cuando Bragada procede de un IEMS, el ingreso a la UACM le resulta complicado y confuso; ella imaginaba que la universidad “prácticamente era la continuidad de la prepa.”(3) Su decepción gira en torno a la certificación. “La Universidad está muy bien; lo único que no me gusta es la forma de evaluar. De ahí en fuera todo está bien. Porque siento que con un examen yo creo que no es suficiente. Yo creo que se debe tomar en cuenta las asistencias, los trabajos, y en parte el examen.” (1)

La estudiante defiende la forma de evaluar en el IEMS donde el desempeño a lo largo del semestre cubre, aunque sea parcialmente, la certificación; “y ya con la tesis pues ya te dan tu calificación.” Sin embargo, en la UACM la certificación está separada del proceso de enseñanza. Bragada expresa su molestia ante el nuevo reto: “Es que

es nuevo; porque desde la primaria hasta la prepa es lo mismo, o sea te evalúan con asistencias, con trabajos, o sea lo típico todo lo que te evalúan y aquí ya es muy diferente, es un sistema de evaluación diferente.”

Su malestar se origina porque en el taller de matemáticas del Programa de Integración; a pesar de haber asistido a todas las clases y haber hecho todas las tareas, no recibió una evaluación favorable. No se explica cómo no se le tomó en cuenta todo el esfuerzo realizado a lo largo del semestre y los docentes sólo evaluaron sus conocimientos mediante un examen final; y consideraron que la estudiante no cumplía con los contenidos mínimos del programa. Esta situación la desconcierta hasta hacerla pensar en una deserción. Transmite su malestar a su madre y a su hermana. La madre le aconseja que si no está contenta busque otro lugar para estudiar “porque lo importante es que yo esté a gusto”(2); pero la hermana la dice “Alomejor es porque tu no estudias. No, la culpa no es de los maestros ni de cómo te enseñan, ni es de un examen; tú te debes poner más al corriente.” (1)

Le pregunto a Bragada por qué cree que el proyecto de la UACM distingue el aprendizaje de la certificación y me responde: “-mmmm, pues para ponernos a estudiar ahora si de a verdad. Aquí nos han dicho que si el profesor te cae mal o le caes mal, pues ahí iba a ver diferencias, ¿no? Te puede quitar en las calificaciones y aquí pues ya... si te evalúa otro profesor pues ya no hay excusa de que porque me caía mal el profesor.” (3) Bragada ha escuchado las razones de la UACM en torno a la certificación; sin embargo su actitud es de resistencia y molestia. Para ella es importante que en las evaluaciones se tome en cuenta el trabajo realizado en el aula a lo largo del tiempo.

Epílogo

Terminado el proceso de las entrevistas, Bragada asistió al espacio de tutoría consistentemente. El tema que más le inquietaba era el de la emigración. En repetidas ocasiones llegó con la firme decisión de cruzar la frontera; quería aprovechar el contacto de su tía para a trabajar en Estados Unidos y reunir fondos para solventar la deuda de su familia. Yo trataba de analizar con ella la problemática y posibles soluciones. Hablamos con estudiantes que estaban cerca de la experiencia migratoria, hasta que Bragada desistió de sus empeño al valorar las complicaciones y riesgos de cruzar ilegalmente la frontera y reconocer que su deseo por concluir sus estudios en la UACM era mayor.

El 17 de agosto de 2009, Bragada envió un mensaje a mi celular para notificarme sobre la muerte repentina de su tía Judith y expresar su necesidad de viajar a Río Grande para los funerales. Conociendo lo que tía Judith representaba para ella y su familia, temí que el hecho tuviera graves consecuencias en el desempeño académico de mi tutorada. Sin embargo, lo que Bragada me solicitaba era comunicar a sus profesores una disculpa por su ausencia. Ni en ese momento mi tutorada dejó de tener claro su objetivo: concluir el semestre satisfactoriamente. Así ocurrió.

De regreso a México y a la universidad, Bragada me visitó y observé que la pérdida de la querida y admirada tía, figura central en su desempeño académico, se había convertido para mi tutorada en un estímulo redoblado para concluir con su plan de estudios.

En diciembre de 2009, Bragada terminó los cursos de la carrera de Ciencia Política y Administración Urbana y actualmente está realizando su servicio social y preparando su tesis. En la ceremonia oficial de entrega de diplomas a los estudiantes

de la generación 2005-2009 tuve la oportunidad de conocer en persona a los familiares que habían sido largamente descritos en las entrevistas. Ellos y yo festejamos a Bragada con una comida e hicimos votos para que su hermana tenga ahora la oportunidad de seguir estudiando.

Conclusiones

Creada en un contexto hostil a la inversión pública en educación superior y basada en principios y fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos contrarios a las ideas hegemónicas, la UACM se enfrenta a importantes desafíos en todos los planos. Los detractores del nuevo proyecto educativo se manifestaron desde la creación de IEMS y la UACM, vinculando a ambas instituciones con intereses políticos del entonces Jefe de Gobierno y minimizando la complejidad y riqueza los proyectos educativos.

A partir de la teoría de Bourdieu¹ consideramos que la UACM surge como un agente en el campo de la educación que lucha por apropiarse del capital cultural y económico. Esta lucha se libra, por una parte, por el capital económico asignado a la educación superior y, por la otra, por el capital cultural monopolizado por las élites que dominan el campo. En la lucha por el capital cultural, la UACM apuesta a la educación pública y gratuita, a la democratización del conocimiento, a la resignificación de la educación desde una perspectiva humanista, no utilitaria; y sustenta este esfuerzo en una propuesta institucional que incide de manera sesgada en las prácticas acostumbradas en el campo de la educación superior. Esto se expresa en todos los planos: proyecto pedagógico, políticas de ingreso de estudiantes, organización académica y administrativa, políticas de remuneración, del personal docente, forma de gobierno, etc.

La UACM ha puesto en tela de juicio principios y “dogmas” que prevalecen en el campo de la educación superior, por lo cual para sostenerse y desarrollarse requiere

¹ Cecilia Flachslan, *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*, Campo de Ideas, Madrid, 2003, 127 pp.

precisar sus reglas de juego y hacerlas cumplir. En este sentido la nueva forma de gobierno emanada del Estatuto General Orgánico dado el 10 de febrero de 2010 y los procesos electorales para elegir rector, consejos de plantel y nuevos consejeros universitarios que se realizarán en los meses de mayo y junio de 2010 representan un parteaguas en la vida de la universidad. En los próximos meses se convocará y celebrará el Congreso General Universitario. Es un momento propicio para construir propuestas que apuntalen el proyecto educativo de la UACM.

Para permanecer y fortalecerse en el campo de la educación superior, la UACM requiere que quienes se integren a sus filas se desempeñen desde un *habitus* afín al proyecto de la universidad, entendiendo por *habitus* “el conjunto de modos de ver, sentir y actuar que, aunque parezcan naturales, son sociales. Es decir, están moldeados por las estructuras sociales, se aprenden.”²

Quienes se incorporan al proyecto educativo de la UACM, tanto profesores como estudiantes, tienden a ver, sentir y actuar conforme a lo aprendido en las estructuras sociales donde fueron formados y, por lo tanto, reproducen viejos hábitos. Por su parte la UACM requiere de una comunidad que haga suyos los motivos que dieron vida al proyecto y acerque su práctica al proyecto educativo en todos sus aspectos. El choque entre viejos modos de ver, sentir y actuar y los que la institución requiere se manifiesta en la UACM en conflictos que pueden ser apreciados como signos de la inviabilidad del proyecto, cuando en realidad son la expresión de la lucha por el capital simbólico en el campo de la educación superior.

Para apuntalar un proyecto pedagógico cuya razón de ser son los estudiantes y que persigue una formación crítica, científica y humanista, que sirva a la sociedad con

² *Ibid.*, p. 53.

el conocimiento es prioritario sumar y orientar esfuerzos hacia una práctica docente centrada en el estudiante. Como la UACM contempla tres espacios de aprendizaje: aula, asesoría y tutoría; es necesario actuar desde el paradigma del aprendizaje en todos ellos.

Por lo que respecta al ejercicio de la tutoría se observa que si bien a partir de las declaraciones de la UNESCO, en México la ANUIES elabora un Sistema Institucional de Tutoría (SIT) como punto de partida para que las Instituciones de Educación Superior desarrollen sus propios proyectos, en la UACM la tutoría se origina a partir de las ideas reformadoras de la década de los años setenta que en su momento dieron origen al proyecto de Ciencias y Humanidades. A diferencia de la ANUIES que declara como uno de los objetivos prioritarios de la tutoría que una elevada proporción de los estudiantes “culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio”³, en la UACM el tutor

debe estar revisando la situación del tutorado en relación con lo que el propio tutorado se ha propuesto lograr. Si se ha propuesto conseguir una licenciatura, si se ha propuesto conseguir un grado académico o si su interés central está en adquirir una determinada formación académica o si su interés está en revolver ciertas inquietudes intelectuales, académicas, personales. El tutor antes que nada tiene que tener claro qué es lo que

³ ANUIES, *Programas Institucionales de Tutoría, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior, México, 200, p 12.

busca el estudiante, cuál es su proyecto, cuáles son sus intenciones, sus metas.⁴

La Ley de la UACM, en su declaración de motivos, alude a la necesidad de “ofrecer atención personalizada a los estudiantes” como una de las intervenciones clave para dar respuesta a los “retos de estos tiempos.” No obstante, la falta de definición, orientación y seguimiento de la tutoría en la UACM ha originado confusión y resistencias al respecto, tanto por parte de estudiantes como de profesores. Consideramos la necesidad de abrir la discusión en torno al tema y aportar en la construcción de una propuesta de tutoría acorde al proyecto de la UACM.

Como una aportación, en este trabajo consideramos necesario, en primer lugar, delimitar el modelo de universidad al que corresponde la UACM según su posicionamiento ante el paradigma neoliberal para desde ahí definir el proyecto de tutoría correspondiente. Este modelo es el perfil de la nueva universidad latinoamericana, una universidad que no pretende servir a la globalización, sino se concibe como una alternativa basada en el conocimiento. Una universidad decidida a incorporar las culturas, conocimientos y prácticas diversas y plurales. Una universidad preocupada por servir con el conocimiento a los procesos sociales, productivos, sociales y políticos. Una universidad pública abierta a la diversidad social y cultural, que atiende gratuitamente a todos los que solicitan ingreso y que proclama su autonomía para evitar subordinarse a imposiciones ideológicas de cualquier orientación y para deslindar la educación de los acuerdos comerciales.

⁴ Manuel Pérez Rocha, Entrevista del Programa de Tutoría con el Rector de la UACM el 27 de noviembre de 2007 en el plantel Centro Histórico, México.

En segundo lugar, nos pareció pertinente distinguir el contenido de aprendizaje de la tutoría en la UACM frente de los contenidos del aula y la asesoría. Identificamos que el objeto de conocimiento de la tutoría es el quehacer del estudiante universitario en formación y las dos dimensiones que constituyen su contexto a) el contexto personal inmediato y b) el contexto de la UACM vinculado con el resto de la sociedad.

Para enfocar los contenidos de aprendizaje de la tutoría, revisamos la Ley de la UACM para identificar las referencias que aluden al tipo de educación que requiere una nación democrática. Para fortalecer uno de los grandes objetivos de la UACM: lograr una población altamente educada que se corresponda con un proyecto de nación democrático, proponemos impulsar una práctica tutorial desde los tres ámbitos formativos de la Propuesta educativa del IEMS y el proyecto de la UACM: los ámbitos crítico, científico y humanístico.

Sugerimos que en el espacio de la tutoría tutor y tutorado construyan el conocimiento del quehacer del estudiante universitario en formación, desarrollando las actitudes y capacidades propias de los tres ámbitos mencionados: la actitud crítica, el dominio del campo de la crítica, la capacidad y hábito de vigilancia epistemológica, la capacidad y hábito de contextualización teórico-cultural y la capacidad y hábito de contextualización histórico-social. Así mismo nos parece necesario desarrollar la capacidad científica como una indagación rigurosa y sistemática del estudiante en formación y, mediante el diálogo, identificar y fortalecer los valores que estimulan el crecimiento del estudiante universitario.

Finalmente, consideramos que la revisión de los saberes indispensables para la práctica docente según Freire podría servir como referencia del perfil del tutor para la

UACM y como detonador para que los profesores-tutores hagamos la crítica de nuestra práctica tutorial.

En resumen, para que la intervención tutorial se convierta en una cultura basada en el paradigma del aprendizaje y en un sostén fundamental del proyecto de la UACM, se requiere de tres acciones: 1. Precisar el concepto y objetivos de la tutoría desde los motivos que dan origen a la Universidad; 2. Gestionar institucionalmente la tutoría desde esa perspectiva y 3. Fortalecer la formación de los profesores-tutores para que actúen en consecuencia con los principios y motivos del proyecto educativo de la UACM.

En lo relativo a la experiencia de la investigación cualitativa, la estrecha relación que se trabó entre la tutora y las tutoradas y la influencia que ésta ejerció en la integración de las estudiantes a la Universidad y en la solución de conflictos de diversa índole constata que el espacio ofrecido para el acompañamiento personal de los estudiantes puede ser muy favorable para la formación integral.

En el caso de los tutores, el encuentro tutor-tutorado representa una valiosa oportunidad para profundizar en los conocimientos sobre la población estudiantil a la que dirigimos nuestros esfuerzos como docentes, y por lo tanto sensibilizarnos para ofrecer una atención más pertinente. En el caso de los estudiantes, el diálogo tutor-tutorado ofrece la posibilidad de indagar en las razones y sinrazones que los mueven a seguir una carrera universitaria; hacer la crítica de los mitos y mandatos de la educación hegemónica, indagar sobre las aficiones y pasiones relacionadas con el conocimiento, analizar sobre la relación del conocimiento y la solución de los problemas colectivos y, finalmente, reflexionar en torno al fin de constituirse en seres autónomos y responsables del propio aprendizaje.

En el proceso de investigación de las historias de vida de las tutoradas, se constató que el valor más rescatable de la entrevista es la oportunidad que esta técnica ofrece para establecer un “encuentro en el que ambas partes se comportan como si fuesen de igual status durante su duración sea esto o no así.”⁵ Esta horizontalidad en el encuentro propicia la confianza indispensable para entablar el diálogo tutorial, donde la asociación del tutor con la figura de una autoridad, del padre o la madre, puede pesar mucho e inhibir a los estudiantes. En el caso de esta investigación se confirmó que al momento de la entrevista los roles se diluyeron y los estudiantes pudieron explayarse en la narración de sus temores y momentos críticos.

La indagación de la formación académica de los parientes de los estudiantes, a lo largo de tres generaciones: abuelos, padres - tíos; y, hermanos-primos arrojó rasgos comunes y particularidades que pueden dar luz sobre el comportamiento de los estudiantes en la universidad. No es de sorprender que en un país donde en un periodo de 45 años la matrícula total de estudiantes universitarios creció al 2,200%⁶ nuestros estudiantes sean los primeros integrantes de la familia en ingresar a una institución de educación superior. Esto implica un importante desafío a considerar.

A lo largo de las entrevistas se pudieron identificar tres ejes que articulan las acciones de los tutorados en torno a sus estudios universitarios y que son fundamentales para la consecución de objetivos académicos.

1. El eje de las figuras que juegan un papel clave en el estudiante, en sus decisiones, titubeos, logros, fracasos. Estas figuras pueden ubicarse dentro del núcleo familiar: padre, madre, hermanos, cónyuge, o bien pertenecer a un grupo intermedio

⁵ José Ignacio Ruiz Olabuénaga, *op. cit.*, p. 167.

⁶ Gil Antón refiere que “Al llegar a los años sesenta, no llegaban –ni de lejos- a 100 mil los estudiantes en el nivel superior del país. Hoy la matrícula total rebasa los 2 millones 200 mil alumnos.” *Op. cit.*, p. 17

más alejado, el novio, la novia, un amigo o algún profesor o académico o profesional. En el caso de Francisca, su madre y novio; en el de Bragada, su tía Judith y su hermana Erika.

2. El eje de las experiencias fundamentales que marcan la inclinación vocacional del estudiante. En él se ubican los momentos de vida cuando el estudiante descubre o toma conciencia de sus gustos, habilidades, intereses o inclinaciones vocacionales. Los recuerdos en torno a estos momentos son pivotes clave que orientan las acciones de los estudiantes.

3. El eje de las contradicciones que frenan o inhiben los procesos de integración a la vida universitaria. Aquí se ubican las opiniones, valores, expectativas, pensamientos contradictorios que están presentes en los núcleos intermedios, sobre todo en la familia. Tienen que ver con las expectativas que los familiares depositan en el estudiante universitario, sobre lo que para ellos significa estudiar en la universidad, la relación que establecen entre universidad y movilidad social, entre universidad y mejores condiciones de vida, entre ser universitario y seguir perteneciendo al grupo de los no universitarios.

Por lo observado en mi práctica tutorial, los tres elementos mencionados son muy importantes para la consecución de los objetivos académicos del estudiante, aunque el tercero parece ser el decisivo. Siendo las redes familiares un factor fundamental para la sobrevivencia de nuestra población estudiantil, los momentos críticos en torno al significado de la educación en el seno de la familia, representan serios riesgos de que el estudiante desista de su empeño por conseguir sus fines.

Si la familia considera que lo prioritario para el estudiante es estudiar, el grupo familiar estará mejor preparado para soportar contingencias de todo tipo con tal de

apoyar el proyecto académico del estudiante. Por el contrario, si la familia considera que el apoyo del estudiante a la sobrevivencia del grupo es más importante que sus estudios, el estudiante se encontrará en una posición sumamente vulnerable.

En el contexto socioeconómico de la población de la UACM, el significado que el grupo familiar otorga al hecho de estudiar una carrera universitaria es en ocasiones muy contradictorio. No son pocos los tutorados que refieren que sus padres los “presumen,” “Mi hija está estudiando en la universidad,” dicen con orgullo ante su círculo social, donde escasean los universitarios. Pero al mismo tiempo se lamentan de la rebeldía de sus hijos y la atribuyen a la influencia de la Universidad. Una de mis tutoradas refiere que su padre le dice “la letra mata el espíritu” cuando ella no se subordina a su voluntad.

Si bien los procesos de integración a la universidad son complejos y dependen de un sinnúmero de variables, desde esta investigación podemos afirmar que el acompañamiento personal y comprometido del tutor puede arrojar resultados sorprendentes. Es tarea de la UACM hacer un esfuerzo por fortalecer su proyecto de tutoría, diseñar las políticas pertinentes y brindar los apoyos necesarios para que todos los profesores-investigadores estén en condiciones de realizar una práctica tutorial acorde a la misión de la Universidad.

Propuesta

A fin de dar continuidad a este trabajo y convertir un esfuerzo individual en una acción colectiva que permita fortalecer nuestra Universidad, me acerqué a un grupo de académicos de la UACM interesados en el tema y juntos decidimos organizar el taller-seminario “De-construyendo la tutoría en la UACM. una propuesta.” El objetivo es elaborar una propuesta de sistema institucional de tutoría que permita orientar, acompañar y dar seguimiento a la intervención tutorial en la UACM.

El equipo de planeación, integrado por diez personas, se ha encontrado en seis reuniones con una duración de cuatro horas. Hemos definido el objetivo, los contenidos programáticos, la duración y fechas del seminario. La forma de trabajo ha implicado una gran colaboración por parte de todos los integrantes y las decisiones se han tomado de manera consensuada, lo cual ha permitido consolidar el equipo e incrementar la motivación e interés de los participantes por el tema.

Las fechas del seminario están divididas en tres momentos a lo largo de 2010. El primer momento está planeado para el periodo del 21 al 28 de mayo, el segundo, del 4 de junio al 2 de julio y el tercero, del 13 al 27 de agosto.

Los contenidos del programa giran en torno a tres ejes: 1) La tutoría en contexto, 2) Retos de la tutoría en la UACM y 3) Diseño de la propuesta de un sistema institucional de tutoría para la UACM. El primer eje tiene por objetivo identificar los orígenes y fundamentos de la tutoría en la UACM para ubicarla en el contexto nacional e internacional. En el segundo eje nos proponemos realizar un diagnóstico del estado actual de la tutoría en la UACM, precisar sus objetivos, la relación pedagógica y la metodología a seguir en este espacio y, finalmente, en el eje 3 nos proponemos diseñar

una propuesta de un sistema de gestión institucional que identifique los diferentes actores del sistema, sus tareas y funciones, así como delinear la normatividad relativa a la tutoría en la UACM.

La intención es atraer a este espacio de reflexión y discusión a los miembros de la comunidad universitaria interesados en el tema. Un papel importante está destinado a los estudiantes. Nos interesa escuchar cuáles han sido sus experiencias en torno a la tutoría, de qué manera ha sido de provecho para su formación universitaria, cuáles son sus ideas sobre el tema y cuáles, sus necesidades. También ocuparán un lugar importante los compañeros administrativos que desde su lugar han mostrado interés por prestar este servicio a los estudiantes. Pensamos que la tutoría no debe ser una práctica aislada y reservada a los docentes. Mientras mayores instancias y actores de la universidad estén interesadas en participar, los resultados serán más valiosos.

Los principales consensos alcanzados en el seminario, que serán expresados en una propuesta de un sistema de tutoría para la UACM, se presentarán en diversos foros y en particular en el Congreso General Universitario, próximo a celebrarse. Pensamos que desde la crítica de la práctica de la tutoría contribuiremos a fortalecer el proyecto educativo de la UACM .

Bibliografía

Aboites, Hugo, "La crisis de la nueva educación" en *El proyecto educativo de la UACM*, edición revisada (2007), Documentos de Apoyo Académico, UACM, México, 2007, pp. 35-48.

"La encrucijada de la Universidad Latinoamericana" Ponencia presentada en el marco de los trabajos de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, México, D.F. marzo 2010., 18 pp.

"Hacia el fortalecimiento democrático y académico del proyecto de la UACM" Programa de trabajo para optar por el puesto de rector de la UACM para el periodo 2010-14. Ciudad de México, marzo 2010

Aguilar García, Tusta y otros *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*, Narcea, Madrid, 2002, 86 pp.

ANUIES, *Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. Una propuesta de la ANUIES, 1999, extraído el 20 de julio de 2009 desde http://www.anui.es/servicios/p_anui/es/publicaciones/revsup/res113/txt7.htm

. *Programas Institucionales de Tutoría, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior, México, 200, 163 pp.

Brecht, Bertolt, *Cinco dificultades para quien escribe la verdad*, Punto por punto, México, 1964.

Calveiro Garrido, Pilar, *Redes familiares de sumisión y resistencia*, México, UCM, México, 2003, 166 pp.

Concejo Educativo de Castilla y León, *Aprendizaje por competencias: un modelo a debatir*, Documento de trabajo de Concejo Educativo de CyL Publicado por Concejo 7 de octubre de 2007 Concejo Educativo de Castilla y León, extraído el 4 de septiembre de 2009 desde http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=164

Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, UNESCO – Dower Arrendamiento SA de CV, México, 1997, 302 pp.

Dotti, Jorge E. , "Filosofía política y universidad: una aproximación", en Naishat, F, Gracia Raggio A. y Villavicencio Susana *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*, Colihue, Buenos Aires, 2001, pp.33-41.

Estatuto General Orgánico de la UACM, Boletín de la UACM, Año 5, Núm. 29, 18 pp. Extraído el 10 de abril de 2010 desde <http://www.uacm.edu.mx>

Fariñas León, Gloria, *Maestro Para una didáctica del aprender a aprender*, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 2004, 134 pp.

Flachsland, Cecilia, *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*, Campo de Ideas, Madrid, 2003, 127 pp.

Freire, Pablo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI editores, México, 1974, 245 pp.

_____. *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI editores, México, 2006, 139 pp.

Fresán Orozco, Magdalena, "Apuntes para la construcción del marco conceptual de los Programas Institucionales de Tutoría (PIT)" *Detrás del acompañamiento ¿Una nueva cultura docente?*, compilación de González Cevallos, R. y Romo López, A., Universidad de Colima, 2005, pp. 63-88.

Gil Antón, Manuel, *Retos de la docencia universitaria*, Colección Galatea, Núm 4., UACM, México, 2005, 47 pp.

González Maura, Viviana, *El profesor tutor: una necesidad de la universidad del siglo XXI*. Revista Cubana de Educación Superior XXVI (2), 2006, pp. 23-36 consultado el 14 de septiembre de 2007 en http://www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022006/ART3.pdf

González Casanova Pablo. Palabras pronunciadas en la sesión del H. Consejo Universitario celebrado el 19 de noviembre de 1970, en Pinto Mazal, Jorge, *Pablo González Casanova 6 de mayo de 1970 – 7 de diciembre de 1972*, México, UNAM, 1983, pp. 47-56.

_____. Declaraciones hechas ante el H. Consejo Universitario, en la sesión del día 26 de enero de 1971, en Pinto Mazal, Jorge, *Pablo González Casanova 6 de mayo de 1970 – 7 de diciembre de 1972*, México, UNAM, 1983, pp. 57-75.

_____. "Esta no es democracia", La Jornada, 11 de julio de 2006, p. 18.

González Cevallos Rubén e Yzunza Breña Marisa, "Perfil y formación del tutor para el acompañamiento del estudiante", en *Detrás del acompañamiento ¿Una nueva cultura docente?* compilación de González Cevallos, R. y Romo López, A., Universidad de Colima, 2005, pp. 89-110.

Hernández López, Julio, La Jornada, Astillero, viernes 4 de agosto de 2006, p.4.

Iparraguirre Felipe, Yudelsy. Tutoría en la sede Municipal Avileña, 2006, extraído el 11 de septiembre de 2009 de

<http://www.monografias.com/trabajos40/tutoria-universitaria/tutoria-universitaria.shtml>

Knowles, Malcolm, "El estudio autodirigido, guía para el profesor" en Sánchez Hernández, Miriam y López Fernández, Marcela, compliadoras. Del estudio y el estudiante. Lecturas para la reflexión. Antología, Colección Galatea, UACM, México, 2006, 102 pp.

Latapí Sarre, Pablo, "Los riesgos de las Universidades públicas" Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Cusa por la Universidad Autónoma Metropolitana, Este País 195, junio 2007, pp. 28-34.

"¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro" Conferencia de clausura. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa Mérida, Yuc., 5-9 de noviembre de 2007, PDF. 16 pp.
Extraído de
<http://www.mie.uson.mx/PDF/conferencia%20Latapi%20Merida%202007.pdf>

Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Aprobada por la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, II Legislatura el 16 de diciembre de 2004 y publicada en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el 5 de enero de 2005, 20 pp.

López, Juan Carlos, Intervención en el Seminario-taller de tutoría en la UACM realizado del 3 de octubre al 5 diciembre de 2006 en el plantel San Lorenzo Tezonco, UACM.

Lucio, María Guadalupe, Directora General del IEMS. "Los orígenes" en *Memoria Origen de un proyecto educativo*, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Instituto de Educación Media Superior, Secretaría de Desarrollo Social, Gobierno del Distrito Federal, México, 2006, pp 15 - 28.

Luengo González, Enrique, "Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad", 2003, versión en HTML www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf, 65 pp. consultado el 11 de octubre de 2009.

Maldonado, Alma, "El Banco Mundial y la educación superior en los países en desarrollo: ¿Cuáles son los peligros y las promesas? Un análisis del documento "Peligros y Promesas" en: López Segre y F. Maldonado,. *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*. UNESCO- Universidad de San Buenaventura- Boston College, Cali..UNESCO- Universidad de San Buenaventura- Boston College, Cali,2002 extraído el 6 de abril de 2010 de <http://168.96.200.17/gsdll/cgi-bin/library?e=d-000-00---0bcvirt--00-0-0--0prompt-10---4-----0-0l--1-es-50---20-help---00031-001-1-0utfZz-8-00&a=d&c=bcvirt&cl=CL3.1.33&d=HASH01161fcd340276b50800c7ed>

- Martínez Rizo, Felipe, *El diseño de sistema de indicadores educativos: Consideraciones teórico-metodológicas*, INEE, cuaderno 14, México, 2005, 26 pp.
- Montemayor, Carlos “Universidad pública y privatización del conocimiento”, La Jornada, *Perfil*, 20 de diciembre de 2006, p. II
- Moliner María (1991) *Diccionario de uso del español*, Editorial Gredos. Madrid.
- Noriega Chávez, Margarita, *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*, Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Valdés, México, 2005, 259 pp.
- Pérez Rocha, Manuel (2001), “Mensaje del rector de la UCM” en Discursos inaugurales de la Universidad de la Ciudad de México, 3 de septiembre de 2001, pp.13-22.
- _____, Entrevista con el Rector de la UACM en el plantel San Lorenzo Tezonco el 7 de julio de 2005.
- _____, “Los colonos de Iztapalapa” en *Memoria Origen de un proyecto educativo*, Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Instituto de Educación Media Superior, Secretaría de Desarrollo Social, Gobierno del Distrito Federal, México, 2006, pp 29 - 40.
- _____, *Los exámenes*, UACM, Colección Galatea núm. 7, México, 2006, 21 pp.
- _____, Entrevista del Programa de Tutoría de la UACM con el Rector el 27 de noviembre en el plantel Centro Histórico, México, 2007.
- Peña Zepeda, Jorge y Gonzáles, Osmar, “La representación social. Teoría, método y técnica” en *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, Porrúa, México, 2004, pp 327 - 400.
- Propuesta Educativa del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, Gobierno del D.F., Secretaría de Desarrollo Social, México, 2002, 62 pp.
- Reséndiz García, Ramón, “Biografía: Proceso y nudos teórico-metodológicos” *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Porrúa, 2004, pp 135 - 170.
- Reygadas, Pedro, “Cerebro, emociones, aprendizaje” en Periódico La Jornada, Educación, Suplemento de la UACM, núm. 3, 3 de octubre de 2009, p.5.
- Rodríguez Mora, Tania, “El desafío de construir una universidad”, entrevista en el periódico La Mirada, 1ª quincena de julio, 2007, p. 5

Romo López, Alejandra, *La incorporación de los programas de tutorías en las instituciones de educación superior*. ANUIES. 2005, 72 pp. Extraído el 24 de marzo de 2008 desde http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/parte1.pdf

Ruiz Olabuénaga, José Ignacio, *Metodología de la investigación cualitativa*, 3ª edición, Universidad de Deusto, Bilbao, 2003, 341 pp.

Sánchez Hernández, Miriam y López Fernández, Marcela, compiladoras, Los garrotes y las zanahorias, Glosa de un ensayo de Aflic Kohn, UACM, Colección Galatea, Núm. 1, México, 2005, 17 pp.

Stenhouse, Lawrence, *La investigación como base de la enseñanza*, Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins, Ediciones Morata, Madrid, 2004, pp. 150-177.

Theodoropoulou, Alexandra, “¿Produce la universidad un saber crítico? De la crítica de la Academia a la crítica en la Academia” en *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades* compilado por Francisco Naishtat et als., Colihue, Buenos Aires, 2001, pp. 67-73.

UACM, “Curso-taller de Introducción al Proyecto de la UACM”, fotocopias, 2005.

_____, *El proyecto educativo de la UACM*, edición revisada, Documentos de Apoyo Académico, UACM, México, 2007, 126 pp.

UCM, *Los Portafolios*, documentos de trabajo realizados por el Programa de Apoyo Académico de la Universidad de la Ciudad de México, fotocopia, 2000, 150 pp.

UNESCO, *Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior*, 1997, 11 pp. Extraído el 11 de septiembre 2009 desde http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

_____, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, 1998, 23 pp. Extraído el 11 de septiembre de 2009 desde http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Villaseñor García, Guillermo, *La función social de la educación superior en México*, UAM, UNAM, CESU, UV, México, 2004, 320 pp.

Entrevistas a las tutoradas

Francisca.

Primera entrevista: 24 de mayo de 2006

Segunda entrevista 31 de mayo de 2006.

Tercera entrevista 7 de julio de 2006

Cuarta entrevista 31 de julio de 2006

Bragada

Primera entrevista: 24 de mayo de 2006

Segunda entrevista 2 de junio de 2006.

Tercera entrevista 27 de junio de 2006

Cuarta entrevista 3 de julio de 2006

Quinta entrevista. 24 de julio de 2006

Anexo

Guía de las entrevistas

Árbol genealógico

- Nombre, género, edad, parentesco, escolaridad, ocupación, lugar de residencia
- Rejilla de parientes con ocupación y escolaridad

Situación socioeconómica de la familia

- Dirección
- Tipo de casa – propia, rentada / tamaño-cuarto propio / lugar propio para el estudio
- Servicios
- Ingresos

Relaciones actuales con los miembros de la familia.

- Afectos y rechazos
- Dependencia económica
- Comunicación
- Redes de apoyo y solidaridad para el estudio
- Obstáculos para el estudio
- Experiencias en la primaria
- Recuerdos de maestros
- Relaciones entre compañeros
- Experiencias traumáticas
- Experiencias positivas
- Apoyo y obstáculos de la familia para el estudio (ideas y prácticas respecto al estudio)
- Apoyos y obstáculos extra-familiares
- Expectativas que se tenían para su futuros estudios
- Motivación para el estudio
- Figura modelo

Experiencias en la secundaria

- Recuerdos de maestros
- Relaciones entre compañeros
- Experiencias traumáticas
- Experiencias positivas
- Apoyo y obstáculos de la familia para el estudio (ideas y prácticas respecto al estudio)
- Apoyos y obstáculos extra-familiares

- Expectativas que se tenían para su futuros estudios
- Motivación para el estudio
- Figura modelo

Experiencias en la preparatoria

- Recuerdos de maestros
- Relaciones entre compañeros
- Experiencias traumáticas
- Experiencias positivas
- Apoyo y obstáculos de la familia para el estudio (ideas y prácticas respecto al estudio)
- Apoyos y obstáculos extra-familiares
- Expectativas que se tenían para su futuros estudios
- Motivación para el estudio
- Figura modelo

Experiencias de intentos de ingreso a la universidad

- Apoyo y obstáculos de la familia para el estudio (ideas y prácticas respecto al estudio)
- Apoyos y obstáculos extra-familiares

Primeras experiencias en la UACM

- Expectativas la víspera del ingreso
- Primeras impresiones a la llegada: instalaciones, personal administrativo, personal docente, compañeros
- Impresiones del Curso de Introducción a la UACM
- Exámenes diagnóstico

El Ciclo de Integración

- Experiencias en el aula, en asesoría y tutoría
- Actividades culturales, talleres, conferencias, presentaciones
- Obstáculos y apoyos familiares (ideas y prácticas respecto al estudio)
- Obstáculos y apoyos extra-familiares
- Resultados en evaluaciones

El Ciclo básico

- Experiencias en el aula, en asesoría y tutoría
- Actividades culturales, talleres, conferencias, presentaciones
- Obstáculos y apoyos familiares (ideas y prácticas respecto al estudio)
- Obstáculos y apoyos extra-familiares
- Resultados en evaluaciones