



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

**Habitus e Intersubjetividad en el programa de
servicio social tutorial UNAM Peraj “Adopta un
Amig@”.**

TESIS

Que para obtener el grado de:
Licenciado en Sociología

PRESENTA

Joel Velázquez Trejo

DIRECTORA DE TESIS

Dra. María Esther Navarro Lara



Ciudad Universitaria, CD. MX. Septiembre, 2020



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.

Dedicatorias

A mi madre y mi padre por permitirme conocer el mundo desde su mirada y enseñarme a comprometerme con la vida, por su apoyo, ejemplo y amor que me acompañan a cada paso que doy.

A la memoria de mi abuelita Irene, que siempre me acompaña.

A cada una de mis hermanas por darme el ejemplo de construir un mundo diferente y libre.

Agradecimientos

A la UNAM por hacerme, deshacerme, moldearme, construirme y reconstruirme, en este hacer y ser universitario.

A la Doctora Ma. Esther Navarro, la Maestra Beatriz Cadena, el Doctor Fernando Munguía, la profesora Silvia Cabrera y el Profesor Christian Ascensio por sus observaciones puntuales, su compromiso docente y el seguimiento gracias al cual este trabajo se ha concretado, a pesar de las circunstancias de confinamiento que tomó al mundo por sorpresa en este 2020

A la DGOAE, en particular a la Lic. Socorro Becerril coordinadora general del programa Peraj, a cada coordinadora y coordinador del mismo con quienes aprendí y compartí cada día, sin saber que después de 4 años de trabajo me dejarían tema de tesis, y a cada tutora, tutor, niñas y niños con quienes trabajé.

A Carito, Ere, Mon, Bofi y Malpímss, entre otras y otros, por la insistencia para concluir este trabajo. Y a cada persona que me motivo a continuar con la tesis, no me atrevo a nombrar a todas y todos ya que seguramente cometería el error de olvidar algunos nombres.

A cada Silviófila y Silviófilo que me acompañó en la travesía.

Índice

Introducción	9
Capítulo 1. De la fenomenología al habitus	
Introducción	15
1.1. La necesidad de la intersubjetividad y el habitus	16
1.2. Intersubjetividad constitutiva de la subjetividad	17
1.3. Weber, del <i>ethos</i> al <i>habitus</i>	21
1.4. De Durkheim al <i>habitus</i> en Bourdieu	23
1.5. Campo, capital cultural y violencia simbólica	25
1.6. Caracterización del Programa Peraj con categorías de Bourdieu	27
Recapitulación	30
Capítulo 2. El servicio social en México	
Introducción	31
2.1. Conformación y reglamentación	32
2.2. Origen y razón del servicio social universitario	33
2.3. Historia e implementación del servicio social	34
2.4. El servicio social en la actualidad	37
Recapitulación	40
Capítulo 3. Orientación, Tutoría y Acción tutorial	
Introducción	43
3.1 Concepto de orientación e implicaciones educativas	43
3.1.1. Modelos de intervención en orientación	44
3.1.2. Orientación directiva y orientación asesora	45
3.2 Tutoría	45
3.2.1 Origen etimológico	45
3.2.2 Antecedentes de la tutoría	46
3.2.3 La tutoría en México	49
3.2.4 Definiciones de tutor y tutoría	50

3.2.5	Similitudes y diferencias en los términos: asesoría, mentoría y tutoría	53
3.2.6	Características y cualidades del tutor/a	54
3.3	La acción tutorial	57
3.3.1	Plan de acción tutorial	58
	Recapitulación	59
Capítulo 4. Programa de servicio social tutorial UNAM-PERAJ “Adopta un amig@”		
	Introducción	61
4.1	Antecedentes	61
4.1.1	La historia temprana de PERACH y funcionamiento actual	62
4.1.2	PERACH en América Latina	64
4.1.3	Peraj en México y la UNAM	64
4.1.4	Peraj en la actualidad en México y la UNAM	67
4.2	Objetivo general y objetivos específicos del programa	68
4.2.1	Objetivo general	68
4.2.2	Objetivos específicos	68
4.3	Etapas del programa	70
4.3.1	Proceso de selección	70
4.3.1.1	Selección de escuelas primarias	70
4.3.1.2	Selección de niñas y niños	71
4.3.1.3	Selección de tutoras y tutores	72
4.3.1.4	Selección de coordinadoras y coordinadores	74
4.3.2	Preparación	76
4.3.2.1	Capacitación	76
4.3.2.2	Capacitación a coordinadores	79
4.3.2.3	Promoción del programa	80
4.3.2.4	Capacitación a tutores	81
4.3.3	Etapa inicial	82
4.3.3.1	Etapa inicial del equipo de coordinación	82

4.3.3.2	Etapa inicial de binomios (tutores/as y amig@s)	83
4.3.4	Etapa intermedia	84
4.3.4.1	Etapa intermedia del equipo de coordinación	84
4.3.4.2	Etapa intermedia de binomios (tutores/as y amig@s)	84
4.3.5	Etapa final	85
4.3.5.1	Etapa final del equipo de coordinación	85
4.3.5.2	Etapa final de binomios (tutores/as y amig@s)	86
	Recapitulación	86
	Capítulo 5. Relaciones dentro del programa	
	Introducción	91
	5.1 Orientación directiva y orientación asesora en Peraj	91
	5.2 Relaciones dentro del programa	93
	5.2.1 Relaciones como tutor	93
	5.2.1.1 Relación como tutor con coordinadores/as	93
	5.2.1.2 Relación como tutor con tutores/as	95
	5.2.1.3 Relación como tutor con amig@s	96
	5.2.2 Relaciones como coordinador	97
	5.2.2.1 Relación como coordinador con coordinadores/as	97
	5.2.2.2 Relación como coordinador con tutores/as	102
	5.2.2.3 Relación como coordinador con amig@s	105
	Recapitulación	109
	Conclusiones generales	111
	Referencias	119
	Anexo 1. Experiencia como tutor (2012-2013) y coordinador (2013-2016); Joel Velázquez Trejo	131

Introducción

Entre los diversos programas dentro de la universidad que tienen por objetivo el trabajo con menores de edad, UNAM Peraj Adopta un amig@ es un programa de servicio social centrado en incidir en la vida cotidiana de niños entre 8 y 12 años de edad que asisten a escuelas primarias públicas situadas en las inmediaciones de Ciudad Universitaria, basándose en la estrategia tutorial, pues se considera que es el espacio cotidiano donde se crean vínculos afectivos que repercuten en su contexto familiar y social, propiciando un mejor desarrollo académico.

UNAM Peraj “Adopta un amig@”, es un programa de servicio social tutorial y multidisciplinario que implica un trabajo académico, emocional, afectivo, cultural y recreativo entre un estudiante universitario y un niño entre 8 y 12 años de edad, constituyendo así la formación tutorial de los universitarios.

Al ser un programa multidisciplinario, es decir confluyen estudiantes de diversas carreras y áreas de estudio, el desempeño de la coordinación del mismo además de dar seguimiento y conclusión al servicio social de cada universitario, es principalmente capacitar a los prestadores de servicio social sobre todo a quienes son ajenos al trabajo directo con menores de edad y principalmente a quienes por su formación profesional no han tenido cercanía con tales problemáticas, es el caso de la mayoría de ingenierías, ciencias básicas, arquitectura, filosofía, entre muchas otras, para desarrollar la construcción de su relación interpersonal con los niños con quienes trabajan y de quienes son tutores, de forma que se fortalezca la autoestima de los niños y los tutores posibilitando su expresión afectiva.

Para capacitar a un universitario prestador del servicio social tutorial, no es suficiente con analizar el contexto social, económico o académico de los niños con quienes trabajarán o en todo caso hacer una selección de los tutores y las tutoras más recomendables para dicho trabajo. Para intervenir en la vida cotidiana de los niños se debe capacitar a quienes son el vínculo directo entre dicha institución y los niños. Una herramienta heurística como la perspectiva de observar y reflexionar intersubjetivamente, puede contribuir a ejercer acciones sociales que incidan en la vida cotidiana de los actores: coordinadores, tutores y niños, modificando las

condiciones socio-afectivas y las perspectivas del alcance del trabajo tutorial, pues no sólo los niños y las niñas aprenden de los jóvenes universitarios, la relación de amistad también permite que los universitarios se sensibilicen ante las problemáticas de los niños.

La importancia de reconstruir las relaciones cara a cara, interactuar unos con otros principalmente para evitar las brechas generacionales y el distanciamiento generado por el uso de las nuevas tecnologías, romper con la dinámica de aislamiento para enriquecer las relaciones humanas fortaleciendo el carácter y vencer el miedo al otro.

A pesar de que el programa UNAM Peraj Adopta un Amig@ ha funcionado para promover el desarrollo multidisciplinario como parte de la formación universitaria, ha incentivado el término de los estudios entre los universitarios posibilitando la realización de servicio social, e incluso apoya a los universitarios con una beca exclusiva durante su periodo como tutores, el contexto universitario, las exigencias académicas y los requerimientos que persiguen las facultades para la acreditación de cada carrera, conducen a una desvinculación con cualquier forma de intervención social que no implique la materia de trabajo de cada área de estudio. La especialización que requiere cada área de terminación en las Facultades no considera el trabajo de intervención tutorial en particular la tutoría binomial propuesta por Peraj, como parte de la formación integral de los y las universitarios, sumado a que el servicio social es visto, en muchos de los casos, como un mero trámite para concluir los estudios y obtener el título universitario y que se exhorta a su realización a partir de cierto porcentaje de créditos obtenidos.

La formación que reciben los niños tanto en las escuelas primarias como en su hogar, no considera la interacción con jóvenes universitarios como un proceso formativo. Por un lado, las estrategias educativas para evitar el abandono y principalmente el rezago escolar se centran en evitar que los niños repitan un grado escolar, sin considerar la posibilidad de un acompañamiento por mínimo que pueda ser. Por otro lado, la situación en los hogares de los menores resulta una suma de condicionantes que ponen en riesgo de abandono escolar a los menores, entre ellas

diversos tipos de violencia, carencias económicas y que devienen en problemáticas de violencia tanto laboral como socio-afectivas a futuro, en algunos casos si los menores tienen hermanas o hermanos mayores, la relación parental dificulta la construcción de una relación tutorial.

El abandono escolar resulta ser una consecuencia de diversos contextos de violencia social y de género, pero también este abandono en sí, representa una forma de violencia simbólica que excluye a cada individuo de la integración social y afectiva que representa la convivencia escolar. Al aislamiento de los menores, que puede ser consecuencia de las problemáticas ya mencionada, necesariamente debemos sumarle la cantidad de horas que los niños dedican al uso de nuevas tecnologías y las implicaciones que tiene el uso de redes sociales virtuales. La interacción que los niños solían encontrar en su calle, unidad, colonia o barrio, con vecinos o con los amigos de la escuela se ha ido sustituyendo por el uso de dichas redes, por lo tanto, sus círculos de afectividad se ven reducidos a la familia y la escuela en primera instancia, fuera de ello la interacción que los niños pueden tener en otros círculos depende del capital económico y cultural de su familia.

En ambos casos, tanto para los jóvenes universitarios, como para los niños, la desvinculación de la interacción social se vuelve cotidiana y se asume como necesaria en los procesos de formación escolar. Esto es lo que llama mi atención y en lo que parece importante resaltar la necesidad de crear espacios donde interactúen, se realicen y se expresen las subjetividades e intersubjetividades cara a cara, en la vida cotidiana.

Me parece tarea de reflexión sociológica el aislamiento al que nos enfrentamos tanto los universitarios como los niños, propiciado por los procesos de formación académica, el uso de nuevas formas de interacción en las redes sociales, la desvinculación social y la brecha generacional.

A lo largo de los próximos cinco capítulos se contextualizará y definirá el proceso de la formación tutorial en el marco de la institucionalización del servicio social en México y la UNAM, las particularidades del programa de servicio social tutorial Peraj

y finalmente hará una descripción de las relaciones de los actores dentro del programa, considerando las categorías teórico-metodológicas.

En el primer capítulo se hace un breve recorrido histórico de los conceptos que implican las dos perspectivas teóricas, con la finalidad de delimitar las aportaciones, los alcances y los límites de la construcción de la realidad a partir de las mismas. Finalmente se construirá el concepto de *Habitus* de los actores del programa, mismo que permitirá abordar metodológicamente la investigación y reflexionar a lo largo de los capítulos con ambas perspectivas sociológicas.

En el segundo capítulo se explica el surgimiento y conformación del servicio social en México y la UNAM, a partir de ello se describe el proceso de institucionalización del mismo en el marco de la autonomía universitaria y cómo éste se ha interiorizado en los alumnos que deciden participar como tutores y coordinadores del programa Peraj. El proceso institucional, se relaciona con la conformación de las categorías del constructivismo estructuralista.

En el tercer capítulo se explican y definen los conceptos de tutor y tutoría, con la finalidad de definir el eje principal del proceso en que se basa el trabajo de acompañamiento del servicio social Peraj, es decir del acompañamiento a los niños y del acompañamiento a los tutores. Se relacionan algunas categorías teóricas del capítulo primero con el plan de acción tutorial que implica el programa de servicio social Peraj, principalmente en el proceso de orientación de las relaciones entre los actores en el mismo.

En el cuarto capítulo se explican los antecedentes y origen del programa Peraj, su historia más reciente en México y América Latina, y su implementación en la UNAM. Se describe el plan de acción tutorial del programa de servicio social tutorial UNAM Peraj “Adopta un amig@”, los objetivos generales y específicos, y se explican las etapas del mismo durante los 10 meses que dura un ciclo de trabajo anual: a) proceso de selección, b) preparación, c) etapa inicial, d) etapa intermedia y e) etapa final. Al concluir el capítulo se problematizan algunas características y procesos en la implementación del programa y el desarrollo del mismo.

En el último capítulo se explican los conceptos de Orientación directiva y asesora, para explicar la construcción de las relaciones entre los actores del programa a lo largo del capítulo y de las interacciones de las mismas, considerando que la descripción de las relaciones, parten de la experiencia propia, es decir, con sus respectivos sesgos de observación. La descripción de las relaciones entre los actores del programa a partir de la experiencia personal, son la forma de mostrar la intersubjetividad en la construcción de la realidad de la vida cotidiana en el programa Peraj y de las relaciones de dominación y exclusión que reproducen un capital cultural por medio de un habitus propio de proceso de formación tutorial.

La hipótesis general es la siguiente: La construcción del espacio intersubjetivo en el programa Peraj posibilita una interacción que evita el aislamiento en tutores y niños. Partiendo de ello, en el presente trabajo se analiza y categoriza la construcción de las relaciones de los actores del programa Peraj, desde los límites y alcances de dos perspectivas sociológicas, la fenomenología presente en Alfred Schütz y el constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu. Y para desarrollar este análisis se responderá a las siguientes hipótesis particulares: 1) Las relaciones entre los participantes del programa son significativas en cada etapa del mismo y se requiere una categorización para su análisis. Y 2) La reflexión intersubjetiva posibilita a cada participante del programa conocer los límites y posibilidades de sus acciones.

Al final de la investigación se explican los resultados obtenidos al considerar las categorías teórico-metodológicas seleccionadas, evidenciando los hallazgos de la observación sociológica y las problemáticas de la implementación de dicho programa.

Capítulo 1

Introducción

Para darle sentido a las observaciones que hice como prestador de servicio social y posteriormente como coordinador del programa Peraj, es decir: la construcción de relaciones sociales, de dominación y de transmisión de conocimiento, me propuse construir un aparato analítico que me permitiese abordar la cuestión sociológicamente, en principio por el rigor que implica el desarrollo del trabajo de tesis, pero principalmente para definir y explicar el nivel de dichas observaciones.

Al concluir mi etapa como tutor y coordinador del programa Peraj, consideré que la construcción de la realidad social en Alfred Schütz¹, Berger² y Luckmann³ era la mejor forma de comprender la construcción de las relaciones significativas entre los actores del programa. Al considerar estas relaciones como intersubjetivas, tome distancia de la mera observación psicológica de cada actor, pero a la construcción intersubjetiva de las relaciones faltaba integrar las estructuras institucionales, como el servicio social y la formación tutorial. Hacía falta una herramienta metodológica con que pudiese integrar ambas perspectivas, es decir, observar un sistema de relaciones sociales inscritas en el marco de una formación tutorial, evidentemente pedagógica, que implica relaciones de dominación, pero que a su vez posibilitan una forma de aprendizaje diferente al sistema escolarizado basado en la construcción intersubjetiva de los sujetos.

El concepto de *habitus*, enriquecido por Pierre Bourdieu⁴ y su desarrollo del concepto de *capital cultural* en sus trabajos más importantes en torno a la reproducción social en la educación, son la herramienta metodológica con que pretendo abordar la construcción y reproducción de la realidad social de los actores del programa Peraj.

¹ (1899-1959) Abogado y economista austríaco que introduce la fenomenología en las ciencias sociales exiliado en 1939 en Estados Unidos y que se integra a la Nueva Escuela de Investigación Social de Nueva York. Discípulo directo de Edmund Husserl.

² (1929-2017) Sociólogo y teólogo luterano, coautor del texto "La construcción social de la realidad" junto con Luckmann.

³ (1927-2016) Sociólogo alemán que trabajó en las áreas de sociología de la comunicación, sociología del conocimiento, sociología de la religión, y filosofía de la ciencia, coautor del texto "La construcción social de la realidad" junto con Berger.

⁴ (1930-2002) Sociólogo destacado en estudios contemporáneos, autonombró su modelo sociológico como constructivismo estructuralista

1.1. La necesidad de la intersubjetividad y el habitus

A raíz de mi experiencia dentro del programa como tutor y coordinador⁵, me pareció de suma importancia y hasta cierto punto inevitable como ejercicio de reflexión sociológica, relacionar la riqueza que introduce Schütz desde la fenomenología, que parte de construir significativamente la realidad social directamente vivenciada a partir de la intersubjetividad, con la construcción de los conceptos de *habitus* y *Capital cultural*, que devienen de una larga tradición de reflexión conceptual y que pasa por algunos⁶ de los más importantes filósofos y sociólogos, desde Max Weber⁷, Émile Durkheim⁸ y Carl Marx⁹, hasta llegar a Pierre Bourdieu.

Es evidente y hasta de sentido común, decir que los niños que asisten al programa Peraj construyen una relación significativa que difícilmente encontrarían en otro espacio, es decir con un universitario como tutor. Pero lo que vale desde la sociología reflexiva es analizar el modo en que existe una transferencia de conocimiento, de capital cultural desde los tutores hacia los menores y desde los coordinadores hacia los tutores, ya que precisamente esta transferencia se realiza en el proceso de orientación directiva y asesora, que detallo más adelante, así como la reproducción de las formas de exclusión e inclusión que se dan en las relaciones entre los actores. Existe pues un *habitus* de cada actor del programa, una forma de actuar durante la estancia de los universitarios y los niños en el mismo, y por consiguiente un campo de acción en donde se desenvuelven.

El breve recorrido histórico de los conceptos que me propongo hacer a continuación tiene tres motivos, el primero es delimitar las aportaciones y los alcances de la construcción de la realidad con base en la intersubjetividad, el segundo es mostrar que el *habitus* ha sido trabajado por diversos autores y posee por ello una densidad

⁵ Todas las actividades de mi etapa como tutor (2012-2013) y coordinador (2103-2016), se incluyen en el anexo.

⁶ Solo por mencionar algunos sin hacer un estudio exhaustivo del origen de los conceptos, incluso sin mencionar algunos autores que los retoman.

⁷ (1864-1920) Maximilian Karl Emil Weber filósofo alemán, economista, jurista, politólogo e historiador y sociólogo, fundador del estudio moderno de la sociología y la administración pública, con un marcado sentido antipositivista. Reconocido como uno de los padres de la sociología, junto con Karl Marx, Auguste Comte y Émile Durkheim, sin embargo, para él, la sociología y la historia eran dos empresas convergentes.

⁸ (1858-1917) Sociólogo Francés que parte del estudio de la pedagogía a una mayor amplitud de miras sociológicas, es considerado uno de los padres fundadores de la sociología.

⁹ (1818-1883) Karl Heinrich Marx, economista, filósofo y sociólogo, intelectual de origen judío. Su obra abarca diferentes campos del pensamiento partiendo desde su contribución con el materialismo histórico, en la filosofía, historia, ciencia política, sociología y la economía principalmente, en su trabajo de investigación propuso siempre la unión entre teoría y práctica.

reflexiva y una tradición teórica de suma importancia dentro de la sociología a la que cada autor ha contribuido de forma precisa, y por último, diferenciar dentro de dicha tradición reflexiva¹⁰, el significado y el uso del concepto para Bourdieu especificando las características del mismo y de algunos conceptos como; campo, capital cultural y violencia simbólica, para construir el concepto de *Habitus* de los actores del programa, mismo que me permitirá abordar metodológicamente mi investigación y reflexionar a lo largo de los capítulos con una perspectiva sociológica.

1.2. Intersubjetividad constitutiva de la subjetividad

Para este apartado es necesario recurrir a dos filósofos que se posicionan y se contraponen con referencia al reconocimiento del “otro”¹¹, dos filósofos que indiscutiblemente aportan desde la fenomenología a la discusión sociológica en la construcción de la realidad. Se trata de Kant¹² y su contemporáneo Hegel¹³.

Para Kant hacer dicho reconocimiento del otro es un ejercicio de la propia voluntad, mientras que Hegel hace el reconocimiento del otro en tanto se da la relación con el otro, solo en ese espacio se puede construir la libertad y la dignidad. “Gracias a que sabemos de nosotros podemos saber del mundo, pero llegamos a comprender esto precisamente porque, partiendo del conocimiento del mundo, descubrimos que este conocimiento se fundamenta en el saber de nosotros mismos” (Acosta, 2009: 30). Centrémonos en Hegel para aclarar que la intersubjetividad, bajo el argumento de mutuo reconocimiento, es la condición de posibilidad de la subjetividad.¹⁴ Para Hegel, este reconocimiento es una suposición que no va más allá de ser un mero ejercicio teórico, y que de hecho, cualquier relación con otros seres humanos sólo

¹⁰ Una rama de la sociología se define como sociología reflexiva en tanto que algunos de sus conceptos provienen de la filosofía, en el caso particular de Bourdieu, se puede ubicar el concepto del *habitus* incluso desde la teología.

¹¹ Sería imposible hacer aquí un recorrido histórico conceptual desde la filosofía acerca del “otro” y su reconocimiento, sin embargo, me parece pertinente retomar ambas posturas, ya que también son motivo de reflexión para la fenomenología.

¹² (1724-1804) Immanuel Kant, filósofo prusiano de la Ilustración. Primer representante del criticismo y precursor del idealismo alemán. Uno de los pensadores más influyentes de la Europa moderna y de la filosofía universal. Además, se trata del último pensador de la modernidad, anterior a la filosofía contemporánea que comienza en 1831 tras la muerte de Hegel.

¹³ (1770-1831) Georg Wilhelm Friedrich Hegel, filósofo del Idealismo alemán, el último de la Modernidad. Defensor de la Razón que resultaba de la relación dialéctica entre los raciocinios individuales y los hechos impredecibles de la realidad, y cuya sustancia sólo podía aprehenderse a posteriori, una razón “histórica” a la vez que colectiva.

¹⁴ La autoconciencia hace posible la conciencia, aunque la conciencia haga posible conocer la autoconciencia precisamente como su propio fundamento.

son posibles, en tanto que estos son considerados como algo más que medios, es decir, decimos que participamos de un espacio y una vida propiamente humanos en la medida en que nos relacionamos con los otros como fines, y estos a su vez nos consideran como un fin y no como medio para la satisfacción de sus necesidades,. Para diferenciarse de Kant, Hegel insistirá en que la demanda de reconocimiento como seres humanos no es el resultado de la transformación de las relaciones sociales, ni es una idea regulativa que guía la vida en sociedad, sino que es por el contrario, “lo constitutivo de las relaciones intersubjetivas y, más allá de eso, su condición de posibilidad” (Acosta, 2009: 27). Por lo tanto, la satisfacción de las necesidades no es lo que posibilita y condiciona las relaciones intersubjetivas, sino la necesidad existente de llamar sobre sí la atención del otro, porque sólo a través de esta interacción podemos ser en verdad nosotros mismos.

Y es precisamente bajo esta concepción Hegeliana¹⁵, que Schütz, Berger y Luckmann, abordan la cuestión de la intersubjetividad desde la fenomenología para enriquecer la construcción de la realidad social, desarrollando para la sociología el método fenomenológico. Sin ocuparse de los aspectos más generales y propios de la fenomenología trascendental de Kant o Hegel, se centran en el significado de los fenómenos para los sujetos y en la construcción de la realidad social. Abandonan la concepción fenomenológica de la intersubjetividad en la filosofía, como flujo de conciencia interior, y la comprenden como el vivir del ser humano en comunidad social e histórica. Sus propuestas socio-fenomenológicas conllevan al tránsito de lo individual a lo social y de lo natural a lo histórico.

Partiendo del análisis de las actitudes que desvinculan la conciencia temporal interna del mundo temporal vivido, Schütz construye el concepto de la *epoché*¹⁶ y con ello desarrolla su teoría del significado, referente a las acciones de los otros¹⁷, es

¹⁵ Y también de otros filósofos, principalmente a Edmund Husserl quien se considera el fundador del proyecto de la filosofía trascendental, por un lado, y por otro a David Hume quien retoma un enfoque fenomenológico de la razón en su obra *Tratado sobre la naturaleza humana*

¹⁶ Lo desarrolla en su texto “La construcción significativa del mundo social” de 1932.

¹⁷ Bajo la observación de las acciones de los otros, las intenciones de los actores que observamos difiere de la interpretación de las vivencias propias.

decir, que podemos suponer que “las acciones de los demás significan y dan sentido a algo y por lo tanto podemos interpretarlas” (1932: 49).

Haciendo énfasis en la acción de los sujetos basada en la interacción social del mundo de la vida cotidiana, la observación intersubjetiva nos posibilita reinterpretar la realidad a partir de las acciones y la subjetividad del actor:

El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado, Al mismo tiempo las objetividades y sucesos que se encuentran ya en éste ámbito (incluyendo los actos y los resultados de las acciones de los hombres) limitan su libertad de acción. Lo ponen ante obstáculos que pueden ser superados, así como ante barreras que son insuperables. Además, sólo dentro de ese ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos. Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es...la realidad fundamental y eminente del Hombre (Schütz, Alfred y Luckmann, Thomas, 1973: 25).

Ahora bien, las vivencias son la interpretación, resultado de la interacción social. Es lo que interpretamos de las acciones de los otros en la vida cotidiana, independientemente del tiempo en que se realizaron¹⁸ y cada fase de la vivencia se mezcla con la siguiente sin tener límites definidos a medida que es vivenciada, la única distinción entre estas fases de las vivencias es definida en la medida en que, esta o aquella, quedan bajo nuestro foco de atención¹⁹.

Para observar nuestras propias vivencias se requiere atenderlas reflexivamente, para observar la vivencia del otro, basta con mirarlas sin el acto reflexivo. Esto significa que mientras yo sólo puedo observar mis propias vivencias después de pasadas y transcurridas, puedo observar las tuyas cuando están efectivamente ocurriendo. Ello implica a su vez, que tú y yo somos, en un sentido específico, “simultáneos”²⁰, que “coexistimos”, que nuestras respectivas corrientes de conciencia se intersectan. Lo que se quiere decir, entonces, con la palabra

¹⁸ La corriente de la conciencia del otro es simultánea con la mía, sin embargo, si deseo observar una de mis propias vivencias, debo realizar un acto reflexivo de atención. Pero en este caso lo que contemplo es una experiencia pasada, no una experiencia que ocurra en la actualidad.

¹⁹ A lo largo de los primeros 19 apartados del texto “La construcción significativa del mundo social”, Schütz describe las características de la duración de las vivencias, haciendo énfasis en que son artificiales cuando son interpretadas, es decir, ajenas al tiempo en realmente se realizaron.

²⁰ La importancia de la simultaneidad en Schütz, es en referencia específica de compartir el mismo tiempo y espacio.

simultaneidad de dos duraciones o corrientes de conciencia es simplemente: el fenómeno de envejecer juntos²¹.

Luego entonces, para hacer una relación social no basta con partir de la conciencia de uno o del otro, es decir, se requiere que la orientación hacia el otro de cada participante, se coloree con un conocimiento específico de la manera específica en que éste es considerado por el otro participante. Esto sólo es posible, dentro de la realidad social directamente vivenciada, ya que sólo ahí en ese espacio y tiempo, se encuentran directamente nuestras miradas y notamos realmente cómo el otro nos está mirando (Schütz, 1989).

Sólo a partir de la situación cara a cara, desde la vivencia común del mundo en el nosotros, puede constituirse el mundo intersubjetivo. Y es el único punto a partir del cual se puede deducir.

El punto de encuentro entre estos tres autores parte del concepto de la intersubjetividad. En el texto *La construcción social de la realidad*, se entiende a la intersubjetividad como el encuentro de un sujeto con otra conciencia que va constituyendo el mundo en su propia perspectiva. La intersubjetividad no se reduce al encuentro cara a cara, va más allá, ampliándose a todas las dimensiones de la vida social (Berger y Luckmann, 1986)

La representación subjetiva de las expresiones de la interacción social en la vida cotidiana, nos permitirá interpretar la construcción de las subjetividades dentro del programa Peraj:

...al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores, al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común, influyendo sobre ellos y recibiendo a nuestra vez su influencia, al hacer todas estas cosas, comprendemos la conducta de los otros y suponemos que ellos comprenden la nuestra (Schütz, 1974: 39).

Sin embargo, es necesario identificar a los actores y sus relaciones, es decir, identificar las relaciones cara a cara que se dan en el programa, aquellas que son simultáneas. No hay una relación más significativa que otra, al menos desde la

²¹ Dicha simultaneidad no es más que el sincronismo de dos corrientes de conciencia, la mía y la tuya.

perspectiva de Schütz²², es decir, tan importante es la relación coordinador/a-tutor/a, como lo es Tutor/a-niño/a, o niño/a-niño/a.

Como sociólogo y coordinador del programa Peraj, me surgieron algunas preguntas a resolver a partir del día a día, del diario vivir, es decir, de la vida cotidiana en el actuar de cada actor del programa: ¿el espacio intersubjetivo del programa Peraj posibilita una interacción que evita el aislamiento en tutores y niños? ¿Cómo es la relación significativa entre los participantes del programa? ¿Contribuye la reflexión intersubjetiva a cada participante del programa? Algunas respuestas a estas preguntas, efectivamente desde la perspectiva de Schütz, se resuelven en la simultaneidad, en las relaciones cara a cara de los participantes, es por ello que en el último capítulo procuro hacer el ejercicio reflexivo, principalmente descriptivo, de dichas relaciones, apelando a mis experiencias durante el tiempo que trabajé en el programa.

1.3. Weber, del *ethos* al *habitus*

Ahora pasemos a rastrear brevemente el concepto de *habitus* en Max Weber, considerando una importante coincidencia entre él y Schütz como punto de partida, me refiero al reconocimiento de la importancia de la comprensión del sentido de la acción humana para la explicación de los procesos sociales.

Para Weber, el *habitus* tiene su raíz y origen en otro concepto anclado en procesos históricos; el *ethos*²³, el cual podemos definir más específicamente en la argumentación del texto La ética protestante y el espíritu del capitalismo en el cual se propone, “determinar la influencia de ciertos ideales religiosos en la formación de una mentalidad económica, de un *ethos* económico, fijándonos en el caso concreto de las conexiones de la ética económica moderna con la ética racional del protestantismo ascético” (2001: 22). Se trata de una ética particular, en el sentido de un conjunto de reglas implícitas, socialmente construidas, consideradas razonables en el grupo social en que se desarrollan y por lo tanto son vividas

²² Es importante mencionarlo ya que más adelante cuando revisemos el concepto de “Capital cultural”, sí existe una diferencia en relación a la transferencia o reproducción del mismo en cada relación entre los actores del programa.

²³ El término que Weber toma prestado del griego *ethos*, designa en el griego clásico la forma de ser, el carácter, la disposición de espíritu y la manera de percibir, que está en el origen de un modo de actuar en el mundo social.

efectivamente. Para Weber se trata de un largo proceso educativo, proceso histórico que puede ser ubicado de algún modo dentro de la historia contemporánea, principalmente en las regiones económicamente más desarrolladas durante los siglos XVI y XVII, ya que es ahí donde también se dan las condiciones que revolucionan las ideas de la iglesia.

Con el estudio e investigación de la ética económica en tanto actitudes prácticas dentro de las religiones, es decir, como procesos de racionalización de la conducta, Weber elabora instrumentos conceptuales que poco a poco nos conducirán del *ethos* al *habitus*. En el texto 'Sociología de las religiones', profundiza en este estudio y da cuenta que durante diferentes épocas de la historia ha habido intereses de ganancia y lucro, sin embargo, sólo el capitalismo con la racionalización de la conducta, se explica como un fenómeno de la cultura occidental²⁴(1996:495)

Finalmente, cuando Weber habla de *habitus*, se refiere a principios de interiorización de la conducta que definían modos de vida por medio de la racionalización práctica. Mientras que, al referirse al *ethos* apunta en sentido más general a la actitud práctica, el *habitus* es más preciso "poniendo el acento sobre los efectos de la racionalización en la construcción de modos de vida coherentes y estructurados" (Martínez, 2007: 52)

Alfred Schütz coincide con Max Weber en el reconocimiento de la importancia de la comprensión del sentido de la acción humana para la explicación de los procesos sociales. Para ambos, la sociedad es un conjunto de personas que actúan en el mundo y cuyas acciones tienen sentido; y es relevante tratar de comprender este sentido para poder explicar los resultados del accionar de los sujetos. Sin embargo, mientras que para Weber la comprensión es el método específico que la sociología utiliza para rastrear los motivos de los actores y así poder asignar sentido a sus acciones, Schütz considera que el mundo en el cual vivimos es un mundo de significados, un mundo cuyo sentido y significación es construido por nosotros

²⁴ La racionalización de la conducta en la cultura occidental, implica la diferenciación y sistematización de los órdenes de la cultura, incluyendo a los sujetos, la vida social y cultural; racionalización y desarrollo de la ciencia, la música, arquitectura, arte, la organización del Estado, del trabajo. Lo más importante del estudio de Weber es saber qué esferas han sido racionalizadas y en qué dirección.

mismos y los seres humanos que nos precedieron. Por tanto, para Schütz la comprensión de dichos significados es nuestra manera de vivir en el mundo; la comprensión es ontológica, no sólo metodológica.

De este pequeño pero sustantivo apartado, retomaremos la racionalización de la conducta propia del mundo occidental descrita por Weber para referirnos al proceso que conduce a la especialización de los universitarios en sus diversas áreas de estudio.

1.4. De Durkheim al *habitus* en Bourdieu

En este apartado en que iremos reconstruyendo el concepto de *habitus* en Bourdieu, partiendo de como lo definió en algunos de sus textos, es pertinente y a la vez necesario, recordar a uno de sus principales antecesores y con quien compartió el interés por los estudios en epistemología y etnografía, se trata de Émile Durkheim, si bien no uso el término como tal, si construyó a partir de sus primeros estudios pedagógicos sobre la educación en Francia²⁵, el modo de entender del ser universitario, en ellos menciona que la manera de ser, es disposición de actuar y pensar, es el resultado de la educación basada en la concepción cristiana de la persona²⁶, concepción que finalmente será transpuesta a la educación moderna de las humanidades (Durkheim; 1982). Grange Juliette al referirse a la concepción del ser universitario en Durkheim nos dice lo siguiente: “Es en este sentido que la literatura, la historia, las ciencias son conjuntamente formadoras de un *habitus* como manera de ser en el mundo de una actitud fundamental a la vez moral y social, y no sólo de conocimientos particulares” (2011: 35). Se trata de una formación integral del hombre.

Del mismo modo que Durkheim, Bourdieu le concede a la educación y la escuela un papel importante en sus reflexiones en torno a su formulación general del espacio social, sin embargo, para él los dos grandes ejes estructurantes de la sociedad contemporánea serían la posesión de capital económico y de capital escolar. La

²⁵ El análisis y estudio de la educación en Francia es el punto de encuentro entre ambos autores.

²⁶ El cristianismo consiste esencialmente en una actitud del alma, en cierto *habitus* del ser moral como adquisición de una disposición interior.

educación es el punto de partida para entender la dominación: “esta sólo podría ejercerse eficazmente porque los sujetos han interiorizado en la socialización los principios y estructuras que les hacen someterse” (Criado, 2004: 69).

Ahora bien, a diferencia de Durkheim, Bourdieu va más allá de las concepciones morales del hombre y su conformación como tal en el proceso educativo, es decir, a lo largo de varias de sus obras va describiendo, matizando y sobre todo clarificando su concepto del *habitus* de forma tal que, una de sus principales riquezas es que “permite cancelar cierta cantidad de alternativas falsas que estorban la reflexión sociológica, como aquellas que oponen lo individual y lo social, la libertad y el determinismo, lo subjetivo y lo objetivo, lo cualitativo y lo cuantitativo, lo micro y lo macro y así sucesivamente” (Heran, 1987: 393)

La subjetividad que nos propone Bourdieu expuesta en los cuerpos socializados es diferente de la profunda disposición moral cristiana de actuar y pensar presente en Durkheim. Su concepto de *habitus*, le permite tomar distancia tanto del subjetivismo psicológico, como del objetivismo estructuralista, y a su vez de la noción de determinismo social²⁷, es así que ningún modelo abstracto o regla, se puede aislar de la práctica cotidiana. Comencemos con este primer acercamiento: “Hablar de *habitus* implica plantear que lo individual –y aún lo personal, lo subjetivo- es social, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada” (1992: 101).

En sus libros, *Esquisse d'une théorie de la pratique* y *Le sens pratique*, Bourdieu describe su concepto en términos de estructuración, de forma tal que pareciera inclinarse hacia una determinación social, por un lado nos menciona que el *habitus* es un “sistema de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto principio de generación y estructuración de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente “reguladas” o “regulares” sin ser en absoluto producto de la obediencia a reglas” (2000: 179) y por otro lado también nos dice que el *habitus* “asegura la presencia activa de experiencias pasadas que, dispuestas en cada

²⁷ A pesar de que se le acuse de tener una visión determinista de lo social, él mismo caracterizó su modelo sociológico como constructivismo estructuralista

organismo bajo la forma de esquemas de percepción de pensamiento y acción, tienden [...] a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo” (1980: 91). Sin embargo, en el texto *Questions de sociologie* clarifica que, si bien, el habitus queda estructurado por las prácticas anteriores del sujeto, por sus experiencias pasadas, la disposición del actuar depende del contexto y es en dicho contexto, en donde se pueden generar nuevas prácticas. “El *Habitus*, como la palabra lo indica, es aquello que ha sido adquirido [...] Pero ¿por qué no decir entonces “hábito”? Espontáneamente suele considerarse que el hábito es repetitivo, mecánico, automático, más reproductivo que productivo. Ahora bien, mi intención era insistir en la idea de que el *Habitus* es algo poderosamente generador” (1980: 134).

1.5. Campo, capital cultural y violencia simbólica

Hemos intentado hasta aquí hacer un recorrido por algunos textos de Bourdieu para acercarnos a su concepto de *habitus*, pero éste tan sólo es una herramienta del desarrollo de su obra que corresponde al análisis sociológico de los mecanismos de reproducción y de las jerarquías sociales. Con la finalidad de comprender de forma básica e incipiente²⁸ el todo y las partes de su obra, principalmente de describir algunas de sus categorías más importantes, y con la mirada puesta en el objetivo planteado al inicio del capítulo, que es construir el concepto de *Habitus* de los actores del programa Peraj para reflexionar a lo largo de los capítulos con una perspectiva sociológica, es pertinente entonces a partir de este punto hacer algunas consideraciones. Ya que el mismo Bourdieu nos dice que “Nociones como la de campo, habitus y capital, pueden ser definidas, pero sólo dentro del sistema teórico que ellas constituyen, jamás de forma aislada” (1982: 202)

La primera, consiste en mencionar que para Bourdieu la sociedad se estructura en clases sociales que se encuentran en constante lucha, sin embargo, nos dice que, en el actual desarrollo de la vida moderna no se puede reducir a la sociedad en una lógica única de acumulación de capital como hasta la segunda mitad del siglo XX lo ha venido sosteniendo el Marxismo (Flachsland, 2003). El marxismo como corriente,

²⁸ Por básico e incipiente, me refiero a la relación entre las categorías que desarrolla de campo, habitus, capital cultural y violencia simbólica.

teórico práctica que intentó desvelar los mecanismos de dominación para cambiar la sociedad, está presente en la mayoría de las investigaciones de Bourdieu²⁹, al menos en dos ideas centrales: la sociedad se estructura en clases sociales, y la lucha de estas es la forma en que se relacionan, sin embargo, su aportación va más allá, al afirmar que la lengua es un lugar donde también se libra la lucha de clases.

La segunda, es resaltar que es considerado como sociólogo de la cultura ya que afirma que podemos acceder al conocimiento social, pero para ello es necesario estudiar los campos en que se organiza la sociedad: económico, educativo, artístico, político, etc. Un campo es un espacio relativamente autónomo en los que los agentes³⁰ se posicionan en relaciones de dominación o subordinación³¹ (Giménez, 1997). Se denomina por campo a un sector determinado de la actividad social, es decir que posee estructuras simbólicas, más precisamente como una “red de relaciones objetivas entre posiciones definidas –en su existencia y en las determinaciones que ellas imponen a sus ocupantes- por su situación actual y potencial en la estructura de las distribuciones de las especies de capital (o de poder) cuya posición impone la obtención de beneficios específicos puestos en juego en el campo y, a la vez, por su relación objetiva con las otras posiciones” (Bourdieu, 1996: 21).

La tercera, consiste en contextualizar el *habitus* como generador de los campos, pero que deja espacio para la indeterminación, para cambiar el orden de las cosas. Si bien el *habitus* reproduce la lógica del campo también es potentemente creador: reproduce los condicionamientos sociales, pero, al mismo tiempo, es un productor de prácticas sociales. En el apartado anterior ya hemos dado varias directrices de lo que se entiende por *habitus* es un conjunto de modos de ver, sentir y actuar que, aunque parezcan naturales, son sociales, los modelan las estructuras sociales; son aprendidos, es una subjetividad socializada (Bourdieu, 1992)

²⁹ A pesar de esta presencia del pensamiento marxista, existe un amplio debate en considerar o no marxista a Bourdieu, a riesgo de evitar una discusión que no es el tema que nos apremia, omitiré a los autores de dicho debate.

³⁰ Un agente puede ser: grupos, instituciones o personas.

³¹ A las acciones de los agentes en función de su posición en el campo de fuerzas le denomina “campo de luchas”

La cuarta, es hacer explícito que existe una lucha que establecen los agentes dentro de los campos, esta lucha es por la apropiación del capital³² –no sólo dinero, como capital en el sentido clásico- sino por el *capital cultural*³³, dicho capital funciona dentro de un campo determinado y permite, a quien lo posee, ejercer poder e influencia, es decir, existir dentro del campo dado. En consecuencia, cada acción de los sujetos busca conservar y adquirir dicho capital (Bourdieu, 1997).

La quinta y última derivada de la anterior, consiste en distinguir la consecuencia inmediata que genera la dominación del capital simbólico; la violencia simbólica. La dominación de una clase social sobre otra, depende de la dominación económica³⁴, pero también de la dominación simbólica, dado que esta, construye los discursos de verdad, establece criterios de diferenciación social y clasifica a los grupos sociales. “La violencia simbólica es una acción pedagógica que se ejecuta de tres formas: la educación informal (amigos o grupos sociales), la educación familiar y la educación institucionalizada, es decir, la escuela” (Flachsland, 2003: 58).

1.6. Caracterización del Programa Peraj con las categorías de Bourdieu.

Bajo las consideraciones del apartado anterior, se puede ahora sí, intentar caracterizar con la perspectiva teórica de Bourdieu lo que nos interesa del programa Peraj y construir así nuestras propias categorías. Sin tomar los conceptos de Bourdieu como una mera receta, ya que precisamente cada contexto histórico requiere un análisis propio, pretendo únicamente construir un mapa que guie el desarrollo de la investigación.

Podemos considerar que el programa Peraj, se inscribe dentro del campo de la educación, con sus características propias y dinámicas de reproducción. Los agentes que interactúan en dicho campo son: la UNAM como institución, y los actores participantes, coordinadores/as, tutores/as y niños/as.

Si el capital cultural, son todas aquellas cosas que dan prestigio, las formas de hablar y la visión del mundo, por mencionar sólo algunas de sus características,

³² Para Bourdieu, existen tres tipos de capital: el económico, el social y el cultural.

³³ Esto es: el prestigio, la forma de hablar, la visión del mundo, entre otros.

³⁴ Para Bourdieu negar la existencia de las clases, es en último análisis, negar la existencia de las diferencias y los principios de diferenciación

entonces quienes poseen mayor capital cultural son los tutores y los coordinadores del programa, y por consecuencia son quienes pueden ejercer cierta dominación, en última instancia, el coordinador/a es quien además de poseer la experiencia de haber sido tutor, también posee la investidura de la institución y con ello cierta posición de dominación sobre los tutores.

Tutores/as, coordinadores/as y niños/as, están sometidos a cierta violencia simbólica, pero es necesario identificarla en cada participante que bien podemos considerar como agente. El coordinador/a, se enfrenta a la violencia simbólica que implica representar a la institución, a las relaciones propias del equipo de coordinación y al estatus diferenciado de los tutores y niños como figura de autoridad. La violencia simbólica en los tutores/as es el cumplimiento en tiempo y forma del servicio social que representa la institución y cumplir con ser un ejemplo de vida para los niños/as. Y los niños/as son en quienes la violencia simbólica recae al ser los receptores del proceso formativo tutorial, es decir, toda la acción pedagógica que implica la tutoría se enfoca en mayor parte en ellos, estando aún en un proceso formativo y de interiorización del habitus, esto implica puntualidad, realización de actividades, participación en talleres, colaboración en equipo, entre las acciones más destacadas.

Cada participante o agente tiene un habitus dentro del programa, y con ello se determina un orden jerárquico de estructuración estructurante, con los coordinadores/as en el nivel más alto, seguido de los tutores/as y finalmente los niños/as. Este orden jerárquico explica por consecuencia el hecho de que, si la parte del sistema en donde los agentes son los coordinadores tiene un mal funcionamiento, principalmente con la toma de decisiones y la falta de comunicación, las demás partes tendrán por consecuencia un mal funcionamiento.

Para hacer justicia a las categorías de Bourdieu y no caer en el determinismo, podemos pensar que cada agente posee un habitus que puede generar una dinámica que modifique al campo, al menos en lo que respecta al programa. Esta consideración nos ayuda a entender las diferencias que existen entre cada ciclo de trabajo, aunque las actividades puedan ser las mismas, nunca se viven del mismo

modo, hay coordinadores/as y tutores/as con cualidades y personalidades diferentes y niños con mayor y/o menor disposición de sus habitus a ser receptivos con las actividades. De este modo, para entender el comportamiento de los agentes, es decir, coordinadores/as y tutores/as y niños/as es necesario tener en cuenta la lógica del sistema tutorial, pero también la diferencia de los intereses que les motivan y movilizan en función de su socialización previa en el contexto social universitario en el caso de coordinadores/as y tutores/as y en el contexto social de los niños; el hogar y la escuela primaria.

Por último, dado que la acción pedagógica que ejerce el sistema escolar es más favorable para quienes poseen un capital cultural afín a la escolarización y la dedicación al estudio, es decir, están mejor dispuestos para conformarse a las exigencias de la acción pedagógica y presentan una mayor adaptación al sistema escolarizado, aquellos que carecen de dicho capital cultural presentaran un distanciamiento entre el habitus adquirido en el campo familiar y la adquisición del capital cultural y el habitus que el campo de la escuela inculca³⁵ y exige, con mayores probabilidades de fracaso (Criado, 2004). Y esto aplica para todos los agentes, pero quiero enfocarme en dos momentos:

- El primero es el paso de tutor/a a coordinador/a, es probable que el habitus de un tutor se haya adaptado muy bien al esquema de la tutoría, sin embargo, ello no implica que posea un habitus para desempeñarse como coordinador, será necesario un habitus más identificado con el liderazgo y la docencia, además de la experiencia tutorial.
- El segundo momento y a mi parecer, el más complicado y se relaciona con la transferencia de capital cultural de los tutores hacia los niños y la disposición de éstos a ser receptivos e interiorizarlo, dicho capital cultural se ve reflejado en las actividades propuestas por los tutores/as para trabajar con los niños, en la forma de relacionarse e interactuar. Si esta transferencia fuese determinista, de facto habría una perjudicial consecuencia al considerar la relación tutorial como una relación de dominación y subordinación, dado que sería excluyente, sin

³⁵ En este caso hablamos del habitus que se genera como agente al programa Peraj

embargo, si consideramos la potencialidad del habitus como una subjetividad socializada, podemos pensar que es posible adquirir un habitus que nos permita integrarnos a la dinámica del programa y de este modo generar la posibilidad de construir una realidad diferente, ya no sólo para los niños también para los otros agentes.

Recapitulación

Como mencioné al iniciar este capítulo, me propuse construir un aparato analítico que me permitiese abordar la investigación sociológicamente, principalmente para definir y explicar varias de mis observaciones.

En el desarrollo de los capítulos regresaremos constantemente al análisis de la construcción de la realidad social con Alfred Schütz para comprender la construcción de las relaciones significativas entre los actores del programa. Y para comprender las estructuras institucionales del servicio social y la formación tutorial recurriremos a la caracterización que hemos hecho en el apartado anterior con los conceptos de Pierre Bourdieu de tal forma que abordaremos la construcción y reproducción de la realidad social de los actores del programa Peraj.

Con esta perspectiva nos plantearemos las siguientes tareas a lo largo de los capítulos:

- Caracterizar brevemente la configuración actual del servicio social como proceso de institucionalización y cómo éste se ha interiorizado en los alumnos que deciden participar como tutores y coordinadores del programa Peraj
- Observar los objetivos generales y específicos del programa Peraj a la luz de la configuración de un *habitus*, según el actor de que se trate.
- Finalmente, a la luz de las relaciones de los actores en el programa, caracterizar la potencialidad de las relaciones intersubjetivas y diferenciar las prácticas que reproducen la exclusión-inclusión dentro del mismo.

Capítulo 2. El servicio social en México

Introducción

En el marco del nonagésimo aniversario de la autonomía universitaria en 2019, cabe hacer la reflexión sobre algunas responsabilidades sociales que implicó adquirir este nombramiento hecho por José Vasconcelos³⁶, quien, al ocupar el cargo de Rector de la Universidad en 1920, dejó ver en sus declaraciones la ideología que sustentaba esta nueva forma de concebir a la universidad: “Yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo” (UNAM, 2015).

Una de estas responsabilidades, sin duda se concretó algunos años después con el Presidente Lázaro Cárdenas en 1935, al concebir e implementar el servicio social como requisito indispensable para obtener el título profesional retribuyendo a la sociedad por la educación recibida durante la formación profesional universitaria y como la necesidad de vincular a la universidad con su entorno social, comprometiéndola con la resolución de las necesidades prioritarias de los núcleos de población más desprotegidos.

El servicio social en México y su administración quedó inscrito en el marco de la autonomía universitaria. Sin embargo, a lo largo del siglo XX y lo que ha transcurrido del siglo XXI, la instrumentación e implementación del mismo, han respondido a los cambios económicos, políticos y sociales del país, teniendo como consecuencia un cambio en la concepción del mismo. La actual concepción del servicio social se enmarca en la extensión de los servicios que ofrecen las IES³⁷, para contribuir a la interacción de la academia con el entorno social, poniendo en práctica los conocimientos teóricos y las competencias que adquieren los alumnos durante su trayectoria académica. Se integra al servicio social, como un proceso fundamental en la formación profesional del estudiante.

³⁶ (1882-1959) José Vasconcelos Calderón. Abogado Mexicano, político, escritor, educador, funcionario público y filósofo. Crítico del largo proceso de descomposición del Porfiriato, del desarrollo y triunfo de la Revolución mexicana y del inicio de la etapa del régimen post-revolucionario mexicano. Fue nombrado primer Secretario de Educación Pública del país; además fue el 9.º rector de la Universidad Nacional condecorado como Doctor Honoris Causa por la misma. Fue miembro de El Colegio Nacional y de la Academia Mexicana de la Lengua.

³⁷ Instituciones de Educación Superior

La pregunta que se desprende como parte de esta reflexión sobre el surgimiento de la autonomía universitaria y la concepción original del servicio social es: con la perspectiva actual en que es concebido el servicio social, ¿la retribución social sigue quedando inscrita en el marco de la Autonomía Universitaria? Intentaremos responderla a lo largo de este segundo capítulo.

Finalmente relacionaremos algunas categorías del capítulo 1, principalmente para caracterizar brevemente la configuración actual del servicio social como proceso de institucionalización.

2.1. Conformación y reglamentación

Una institución básica del desarrollo social en México, es el servicio social obligatorio para los estudiantes de educación media superior y superior, mismo que ha sido regulado a través de la Ley Reglamentaria Del Artículo 5º Constitucional, Relativa Al Ejercicio De Las Profesiones³⁸, condicionando la expedición del título profesional al cumplimiento de un servicio social que debe contribuir a la formación académica y la capacitación profesional del estudiante, así como a desarrollar en él la conciencia de solidaridad y de compromiso con la sociedad.

Los compromisos e ideales sociales que surgieron del movimiento revolucionario vivido en México, encontraron punto de encuentro en la convicción de que la educación debería servir como elemento fundamental para el desarrollo nacional. Se priorizó la necesidad de vincular a la universidad con su entorno social, comprometiéndola con la resolución de las necesidades de los núcleos de población más desprotegidos, pero también para apoyar la modernización del aparato productivo. “Ambas misiones se pensaron alcanzar a través de una sola acción, que permitiera la formación de cuadros profesionalmente capacitados en las distintas áreas del conocimiento y socialmente sensibles respecto a los problemas comunitarios” (Mungaray, 2002: 30).

³⁸ Ley Reglamentaria Del Artículo 5º Constitucional, Relativa Al Ejercicio De Las Profesiones CAPITULO II Condiciones que deben llenarse para obtener un título profesional. ARTICULO 9o.- Para que pueda registrarse un título profesional expedido por institución que no forme parte del sistema educativo nacional será necesario que la Secretaría de Educación Pública revalide, en su caso, los estudios correspondientes y que el interesado acredite haber prestado el servicio social. (DOF, 1945) [Última Reforma 2018]

El artículo tercero, fracción séptima de la Constitución dice: “Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio” (SEGOB, 2014). De este modo, se faculta a todas las organizaciones e instituciones de educación superior autónomas para que establezcan sus propios reglamentos para llevar a cabo el servicio social convirtiéndolo en parte integradora de la formación académica de los estudiantes, con excepción de los estudiantes y profesionales del área de la salud, quienes por medio de convenios entre las instituciones de educación superior y las instituciones del sector salud en el país, que son quienes organizan la realización del servicio social. La facultad de medicina sigue manteniendo los convenios con las instituciones de salud del país, mismas a las que son canalizados según los requerimientos de las diferentes regiones e institutos del país.

2.2. Origen y razón del servicio social universitario

Me parece relevante la perspectiva de Alejandro Mungaray (2002: 31) con referencia al servicio social, principalmente porque realiza una búsqueda que lo rastrea como una labor social dentro de la historia de nuestro país³⁹ que tiene su origen en el derecho colectivo a la tierra y la obligación de desempeñar trabajo gratuito en favor de la comunidad, de hecho al referirse a éste lo considera como: la cultura del servicio social comunitario en México, “es más un valor heredado de las antiguas culturas prehispánicas que un valor adquirido entre el concierto de influencias modernizantes que han llegado con la globalización...el trabajo voluntario en favor de la comunidad, se manejaba desde los tiempos de los aztecas a través del Calpulli.”⁴⁰

³⁹ Pocos son autores que retoman el servicio social desde la época prehispánica.

⁴⁰ *Ibíd.*; pág. 32

La educación superior que impartía la Universidad Nacional ya desde 1910, se vio fuertemente influenciada por el espíritu revolucionario que permeaba al país. Y finalmente, el postulado universitario por una educación superior y una ciencia que incluya a los más desprotegidos, quedó expresado en la constitución de 1917⁴¹. La propuesta de autonomía universitaria de 1929 impulsada por José Vasconcelos, estableció el servicio social obligatorio de los estudiantes en favor de las clases trabajadoras de la nación, como requisito indispensable para obtener el título profesional. Esta es la razón por la cual, la autonomía de las universidades públicas queda condicionada a una retribución social de las necesidades de las comunidades.

Como resultado de esta correspondencia de las universidades:

“el acceso al título para el ejercicio profesional, supone un intercambio entre los estudiantes y el Estado, a través de las instituciones de educación superior, en tiempo y dedicación en favor de los más necesitados, como una forma de compensar los escasos recursos públicos asignados en favor de una movilidad individual, siempre que a futuro compense a quienes dejan de recibir atención con esos recursos” (Mungaray, 2002: 30).

El servicio social en México y su administración, quedó inscrito en el marco de la autonomía universitaria. Este deber ser de la educación superior, es definido por Alfonso Caso⁴², al señalar que la universidad no debe ni puede crear profesionales para el sólo provecho de los individuos que reciben esta educación. Y que recibir cultura con fondos del Estado, sólo se justifica si el profesional devuelve en forma de acción social, los beneficios que recibió por medio de su cultura (2002).

2.3. Historia e implementación del servicio social.

Los primeros estudiantes encomendados por el doctor Gustavo Baz Prada⁴³ para realizar el servicio social fueron los pasantes de medicina que recientemente habían

⁴¹ La educación que posibilita y favorece el desarrollo social del país en beneficio de la población necesitada, surge con la ideología liberal de la época de la independencia, y se refuerza durante la época de influencia histórica y política de Benito Juárez, la educación se convirtió el medio para consolidar los valores de libertad y el respeto a la constitución y a las leyes.

⁴²(1896-1970) Alfonso Caso Andrade, fue un arqueólogo mexicano que contribuyó al conocimiento de Mesoamérica precolombina. Hermano menor de Antonio que, como él, fue también rector de la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro fundador de la Academia Mexicana de la Historia. Su legado jurídico de mayor importancia fue, sin lugar a dudas, su propuesta de Ley Orgánica de la UNAM, en la que se estableció definitivamente el principio de la autonomía universitaria.

⁴³ (1894-1987) Gustavo Baz Prada fue un médico y político mexicano que ocupó los cargos de gobernador del Estado de México, senador y secretario de Salubridad y Asistencia, entre otros.

terminado su carrera en 1936, durante 5 meses y con una beca de 90 pesos mensuales deberían realizarlo, en una acción coordinada con el gobierno federal de Lázaro Cárdenas, y con recursos del Departamento de Salubridad Pública⁴⁴.

Al establecer e implementar las bases legales del servicio social, los primeros esfuerzos para sistematizarlo e instrumentarlo como práctica obligatoria acontecieron en la Facultad de Medicina de la UNAM, con el propósito de llevar servicios médicos a las comunidades más alejadas del país, impulsando campañas de salud pública dirigidas a los sectores sociales más desprotegidos.

La reforma del artículo 5º. Constitucional, en 1942, es el principal antecedente para que en mayo de 1945 se publique en el Diario Oficial, la Ley Reglamentaria De Los Artículos 4º y 5º. Constitucionales, relativos al ejercicio profesional; y para que, en octubre de ese mismo año, se expida el reglamento de esta ley. A partir de entonces, el servicio social adquiere obligatoriedad constitucional para estudiantes y profesionistas antes de realizar cualquier ejercicio profesional.

Durante el gobierno de Luís Echeverría, el crecimiento de la educación superior incrementa la matrícula entre 1970 y 1980, de 224,000 a 757,000 estudiantes, esto trajo como consecuencia el incremento en la oferta de prestadores de servicio social, pero a falta de una planificación de dicha actividad, se problematiza su operación, y para abril de 1971 el servicio social genera polémicas en la agenda de las reuniones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En 1972, se aseveraba que las instituciones de educación superior utilizaban el servicio social como fuente de mano de obra barata para la industria, a la par que se afirmaba lo importante que era para la formación integral de los alumnos y como extensión de la reciprocidad universitaria hacia la comunidad (Mungaray, 2002).

Rodríguez (1997), describe a detalle los cambios en la normatividad e implementación del servicio social durante los años setenta. El gobierno federal crea en 1972 la Coordinación General de Servicio Social, dependiente de la Secretaría

⁴⁴ En 1937 iniciaron las primeras brigadas multidisciplinarias en apoyo de las pequeñas comunidades, integradas por pasantes de medicina, biología, odontología, veterinaria, ingeniería, arquitectura, derecho y química.

de Educación Pública; en 1973 publica el Código Sanitario y la Ley Federal de Educación, donde se establecen normas para regular la prestación del servicio social; y en 1975 se publica la Ley Nacional de Educación para adultos que establece y regula el servicio social educativo que atiende los programas de alfabetización de adultos, involucrando a alumnos de educación media superior y superior. En 1978 se crea la Comisión Coordinadora de Servicio Social de Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (COSSIES), instancia promotora de convenios entre diferentes niveles de gobierno y las instituciones de educación superior. Este fue el paso más importante desde que se volvió obligatorio el servicio social, con referencia a la organización, colaboración y coordinación interinstitucional del servicio social.

A principios de los años ochenta la agenda de las reuniones de la ANUIES retoma el tema del servicio social, orientándose hacia un esquema de servicio social vigilado y supervisado por maestros y coordinado con el sector público y privado con el objetivo de hacer productiva esta actividad. Pero debido a la crisis económica de esta década, se impulsó principalmente a aquellos servicios sociales que apoyaron la productividad, beneficiando a las comunidades rurales y urbanas marginadas, con ello se limitaron los recursos a programas que apoyaban actividades administrativas.

Al transcurrir una década, en 1990 en el Marco del Programa Nacional de Solidaridad, nuevamente se retoma el tema del servicio social y se implementan acciones para su mejoría. Se funda la Comisión Interinstitucional de Servicio Social (CISS), con un cierto grado de independencia y conformada por un amplio número de instituciones de educación superior, dicha comisión ha concluido que la mayoría de los problemas que presenta la implementación del servicio social, se relacionan con “limitaciones de recursos y espacios, para participar de manera directa en la definición y selección de los proyectos relevantes de acuerdo con el entorno de cada institución” (Rodríguez, 1997: 45).

Finalmente, varios sectores universitarios se percibieron excluidos de las tareas de planeación y organización de la COSSIES, y crearon un órgano interuniversitario

muy similar llamado Comisión Orientadora de Servicio Social, que posteriormente se convirtió en la CISS⁴⁵. Las universidades buscaron mantener su autonomía en contraposición a la ANUIES y ante el Estado, mismo que a través de la COSSIES, busco asumir la dirección del servicio social a nivel nacional articulándolo a los planes nacionales de desarrollo.⁴⁶

2.4.El servicio social en la actualidad.

Durante la conferencia mundial sobre Educación Superior de la UNESCO efectuada en París del 5 al 9 de octubre de 1998, se reconoció en el documento “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” que se requiere crear una nueva visión de la educación superior, con una perspectiva de largo plazo que reconozca las necesidades sociales, con especial atención por el respeto a las culturas y a la protección del entorno. Menciona que la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad y:

“...más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas, en última instancia, la educación superior deberá apuntar a crear una sociedad no violenta y en la que esté excluida la explotación; una sociedad formada por personas cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría” (UNESCO, 1998).

El Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios aprobado en la XXIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, nos menciona que: “la extensión de los servicios, la Vinculación y la Difusión de la cultura se asume como: la función sustantiva que conjuntamente con la docencia en investigación permite responder con pertinencia social y calidad a las demandas tanto de las comunidades académicas como de los diferentes sectores de la sociedad en los ámbitos local, regional, nacional e internacional” (ANUIES, 1987: 11) . Se establece

⁴⁵ Comisión Interuniversitaria de Servicio Social, de la que la UNAM es miembro y por medio de la cual vincula sus programas de prestadores de servicio

⁴⁶ El surgimiento de la CISS refleja la permanencia de una concepción del servicio social como una actividad indisolublemente ligada al quehacer académico y de investigación, que debe ser planeada y organizada desde la propia educación superior.

renovar la función de las IES integrando los siguientes ámbitos: Extensión de los servicios, Vinculación y Difusión de la cultura.

Para Ruíz (2010: 22, 23), estos 3 ámbitos se describen de la siguiente forma:

Se entiende por extensión de los servicios, el conjunto de servicios que ofrecen las IES, tanto al interior como al exterior, siendo estos de carácter académico-profesional, con los cuales se contribuye a la interacción permanente de la academia con el entorno social, poniendo en práctica los conocimientos teóricos y las competencias que adquieren los alumnos durante su trayectoria académica, al tiempo que se coadyuva en el estudio y atención de las necesidades y expectativas sociales. Las áreas de actividad que agrupan los servicios de las instituciones de educación superior son: servicio social; deporte; servicios comunitarios y educación continua.

La vinculación, es la estrategia institucional que involucra a docentes, investigadores y estudiantes de las IES en acciones orientadas a la transferencia del conocimiento a los sectores ´productivos de bienes y servicios público, privado y social, para contribuir al desarrollo socioeconómico del entorno. Los principales programas que las instituciones identifican en la vinculación son: Programa de emprendedores; Estancias y prácticas profesionales; Incubadoras de empresas; Parques científicos y tecnológicos, entre otros.

El ámbito de la difusión de la cultura, se refiere al desarrollo cultural y a su incidencia en la formación integral de la comunidad académica y de la sociedad en general a través del diálogo, rescate, preservación, propagación y enriquecimiento de la cultura en todas sus expresiones y posibilidades, incluidas las manifestaciones del arte, las ciencias, las humanidades y los valores gregarios, mediante la planeación, organización y realización de programas y acciones institucionales. Las áreas de actividad que comprende la difusión de la cultura son: Producción y difusión artística; Divulgación de las humanidades, la ciencia y la tecnología; desarrollo y uso de los medios de comunicación e información (cine, video, internet, entre otros); Labor editorial, y la Preservación y difusión del patrimonio cultural.

Esta nueva perspectiva integra al servicio social, como un proceso fundamental en la formación profesional del estudiante y a su vez, es la estrategia para la

comprensión de la función del programa de estudios que integra su perfil académico, en beneficio individual y comunitario.

El reordenamiento y operatividad del servicio social, queda inscrito en el primer *Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios*, aprobado en el documento “Consolidación y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación Superior” durante la XXIII Reunión Ordinaria, en 1990. En dicha reunión, se señaló a la extensión “como un instrumento imprescindible para el desarrollo de la educación superior: el poder palpar cotidianamente el quehacer de la comunidad, su problemática y necesidad, proporcionan elementos de gran valor para la planeación, el desarrollo de la docencia y la investigación, permiten, asimismo, que estos sean congruentes con los objetivos y problemas nacionales” (Ruíz, 2000: 33). Finalmente queda inscrito en el Artículo 53 de la Ley Reglamentaria Del Artículo 5º Constitucional (1993), que a la letra dice: “se entiende por servicio social, el trabajo de carácter temporal y mediante retribución, que ejecuten y presten los profesionistas y estudiantes en interés de la sociedad y el Estado.”

La concepción que actualmente las IES públicas y privadas tienen sobre el servicio social en nuestro país, la podemos ver en los resultados de la encuesta: “La Situación Actual del Servicio Social de la Educación Superior”, atendida de septiembre de 2006 a junio de 2007, diseñada y aplicada por la ANUIES en 105 instituciones educativas y afiliadas a la misma⁴⁷.

El servicio social en las universidades públicas se concibe como actividades teórico-prácticas temporales y obligatorias que contribuyen a la formación académica y vinculación profesional de los estudiantes con la sociedad y en beneficio de ella, atendiendo un mandato constitucional como requisito para la obtención del título profesional.

Las universidades privadas definen al servicio social como una actividad académica temporal y obligatoria que realizan los estudiantes considerando valores como la solidaridad, la justicia y la equidad, a través de la cual adquieren, refuerzan y aplican

⁴⁷ De las 105 instituciones educativas participantes, respondieron la encuesta 74, lo que corresponde al 70% del universo de la siguiente manera: 35 universidades públicas; 14 universidades privadas; 23 institutos tecnológicos y 2 universidades tecnológicas.

sus conocimientos, logrando con ello, la sensibilización ante las necesidades sociales.

Las instituciones de educación tecnológica, definen al servicio social como una actividad de carácter temporal y obligatorio que fortalece la formación profesional de los estudiantes y retribuye a la sociedad por su educación, cumpliendo con el requisito previo a la obtención del título o grado.

De las definiciones que las IES mencionan con referencia al servicio social, hay cinco aspectos que identifican los procesos inherentes al mismo: es una actividad académica temporal y obligatoria, fortalece la formación integral y contribuye a la sociedad a través de programas institucionales, es un mandato constitucional y finalmente un requisito para la obtención del título profesional (Ruíz, 2010).

Recapitulación

La pregunta que nos planteamos al principio del capítulo sobre el surgimiento de la autonomía universitaria y la concepción original del servicio social fue: con la perspectiva actual en que es concebido el servicio social, ¿la retribución social sigue quedando inscrita en el marco de la Autonomía Universitaria?

La autonomía de las universidades en contraposición a la ANUIES y ante el Estado que a través de la COSSIES buscó asumir la dirección del servicio social a nivel nacional, concibe al servicio social como una actividad ligada al quehacer académico y de investigación que debe ser planeada y organizada desde la propia educación superior, en este sentido una primera respuesta a nuestra pregunta sería afirmativa al concebir la extensión de los servicios como la puesta en práctica de los conocimientos teóricos y las competencias que adquieren los alumnos durante su formación académica, coadyuvando en el estudio y atención de las necesidades y expectativas sociales.

Más que responder a una mejor implementación del servicio social o a la puesta en práctica de los conocimientos de los universitarios, los cambios que han modificado la concepción del servicio social desde que se implementó hasta la fecha, han generado un proceso de institucionalización que responde más bien a los procesos

políticos y económicos del país, destacando en las últimas décadas la influencia del neoliberalismo⁴⁸ en la educación, teniendo la evaluación como directriz. Este proceso es precisamente el que ha permitido que se desvalorice el trabajo realizado en beneficio de la sociedad reduciéndolo en lo más mínimo y también a dirigido la integración de los profesionales a la precariedad laboral.

Recordemos que desde mediados de los 80 del siglo pasado se sentaron las bases para la instauración del neoliberalismo económico. En cuestión educativa la inversión se minimizó, cerrándose los espacios de participación de jóvenes y por consecuencia disminuyó la inserción al mercado laboral, a la vida económica y productiva del país, e incrementó la marginalidad. El neoliberalismo posibilita la introducción de cambios tanto en los objetivos como en los contenidos de la enseñanza (Ruíz, 2012).

Retomemos entonces algunos conceptos y categorías del capítulo 1 para analizar estos cambios en la concepción del servicio social en México, principalmente en el proceso de institucionalización.

Para Bourdieu, los cánones educativos hegemónicos⁴⁹ se imponen bajo el concepto de la globalización⁵⁰, dicha tarea es llevada a cabo por los importadores de productos culturales, es decir, la teorización en el campo de la educación, tiene el papel de hegemonizar a razón de la reproducción de clases, por ello es que la universidad, es el primer instrumento de reproducción. Si la teoría despolitiza los principios de los problemas sociales y políticos, aparentemente se elimina cualquier tipo de referencia a la dominación, también recurriendo a la reducción de lo político a lo moral (Bourdieu, 2001). Esto puede explicarnos la razón por la cual el sentido político con que fue concebido el servicio social le ha sido suprimido, de forma tal que en las definiciones de las IES en concordancia con ANUIES se concibe al

⁴⁸ Ver Radrigán (2001) y la definición que hace de neoliberalismo como un modelo económico y proyecto político impulsado por agentes sociales, ideólogos, intelectuales y dirigentes políticos, pertenecientes a las clases sociales propietarias del capital en sus diversas formas, principalmente capital financiero. Ambos procesos determinan el desarrollo del capitalismo en la época actual.

⁴⁹ Ver Gramsci (1975), donde menciona que por hegemonía se entiende el poder, la imposición y la dirección cultural, política e ideológica de una clase social, o de una de sus fracciones, sobre el conjunto de la sociedad, dicha hegemonía no puede menos que estar basada en la función decisiva que el grupo dirigente ejerce en el núcleo rector de la actividad económica

⁵⁰ Ver Fernández (1999), para entender que la globalización resulta ser un fenómeno histórico consustancial al capitalismo, que, desde la época de Marx, era previsto como forma de expansión capitalista.

servicio social como una extensión de los servicios, en donde tanto universidades públicas como privadas⁵¹ coinciden en cinco aspectos que identifican los procesos inherentes al mismo.

Ahora bien, retomando la hegemonía de los conceptos que menciona Bourdieu, la concepción de la extensión de los servicios que plantean las IES y ANUIES, es un concepto del neoliberalismo se inserta en los objetivos y contenidos de la enseñanza, basta con observar los procesos de certificación con los que se vincula la noción de productividad y calidad sin que se discutan los significados que tienen, asumiendo que economía y educación deben vincularse, ajustando la educación a las políticas del mercado laboral, evidentemente reduciendo la enseñanza a contenidos técnicos y dejando fuera cualquier relación con problemas sociales y cuestiones de humanidades.

Específicamente en la educación superior, la certificación de licenciaturas e instituciones está estrechamente vinculada con la evaluación y el desempeño, si estos son bajos, entonces se aceptan las reformas estructurales institucionales y por lo tanto todos los contenidos de la enseñanza. Esto es precisamente a lo que en parte se refiere Bourdieu al hablarnos de que los cánones educativos dominantes, se imponen con la globalización, si bien no se puede hablar de una teoría neoliberal, porque no lo es sino un modelo económico, si se puede decir que sus conceptos se han hegemonizado desde la universidad despolitizando los principios de los problemas sociales y políticos, por consecuencia la concepción misma del servicio social.

Regresando a la pregunta que nos planteamos, sin duda el servicio social sigue quedando inscrito en el marco de la autonomía universitaria, la cuestión es que el servicio social ha dejado de responder a las razones que le dieron origen y con las que fue concebido. En consecuencia, la mayoría de universitarios se interesan por cumplir el requisito para la titulación garantizando el acceso al mercado laboral, sin valorar el proceso de formación tutorial como una retribución a la sociedad.

⁵¹ Según la encuesta: "La Situación Actual del Servicio Social de la Educación Superior" aplicada y atendida de septiembre de 2006 a junio de 2007 diseñada y aplicada por la ANUIES.

Capítulo 3. Orientación, Tutoría y Acción tutorial

Introducción

El objetivo de este capítulo es definir los conceptos de tutor y tutoría, con la finalidad de comprender el eje principal del proceso en que se basa el trabajo de acompañamiento del servicio social Peraj, es decir, del acompañamiento a los niños y del acompañamiento a los tutores. Para ello será necesario hacer una breve descripción, de algunos modelos de intervención en orientación, ya que la tutoría, a grandes rasgos y sin definirla en este momento, es una forma de orientar.

Se hará un breve recorrido sobre la implementación de la tutoría en México en el ámbito de la educación institucionalizada.

Partiendo de varios autores y sus similitudes y diferencias en torno a la definición de tutor y tutoría, identificaremos algunas de sus características principales, sus cualidades y los ámbitos de intervención según el contexto en que se desarrollen, considerando la relación estrecha entre asesoría y mentoría.

Al concluir el capítulo nos centraremos en relacionar algunas categorías teóricas del capítulo 1 con el plan de acción tutorial que implica el programa de servicio social Peraj, principalmente en el proceso de orientación de las relaciones entre los actores en el mismo.

3.1 Concepto de orientación e implicaciones educativas

M. Luisa Rodríguez Moreno (1988: 11) describe la orientación como un proceso que tiene como finalidad “guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que las rodea”. Por otra parte, Bisquerra (2002: 270) la define como “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de la vida” y que en el caso del alumno atiende a aspectos educativos, vocacionales o sociales.

Con las definiciones anteriores se generan las siguientes reflexiones⁵²(Sabaté, 2006: 19):

1. La orientación es un deber y una finalidad de las instituciones educativas.
2. La orientación debe ser contemplada como una acción preventiva.
3. Requiere de una intervención sistemática, personalizada y secuenciada.
4. Exige un trabajo en red entre los diferentes agentes sociales y educativos.
5. En el ámbito escolar, el rol de orientador, nos remite al de un profesor que, a través del proceso de enseñanza de “contenidos psicológicos” con significación personal, hace más consciente al alumno de sí mismo y de su realidad.

3.1.1. Modelos de intervención en orientación⁵³

Algunas de las perspectivas que intentan configurar o definir el rol y las funciones de la orientación podrían resumirse en los siguientes enfoques:

- Enfoque educativo, fusiona las funciones instructivas del profesor con las propias de la orientación. Es el modelo de acción tutorial actual, donde el profesorado es el máximo protagonista de la orientación y que ha servido para democratizar sus objetivos. Es un modelo orientador de bajo coste que no necesariamente necesita de especialistas.
- Enfoque vocacional, dirigido a guiar el desarrollo vocacional del joven y su proceso de inserción laboral y toma de decisiones. Desafortunadamente, en muchos centros este enfoque se limita a mediciones y valoraciones psicométricas muy alejadas del proceso y los objetivos deseables.
- Enfoque de asesoramiento, prevalece el carácter psicológico y terapéutico del orientador. El orientador es un psicoterapeuta que, bajo demanda del profesorado, ofrece ayuda psicológica al estudiante.

⁵² Nos limitamos en estos 5 ámbitos ya que, tanto Jordi Sabaté como Luisa Rodríguez, se han empeñado en desglosar el proceso de orientación en España, sin embargo, las mismas reflexiones se han desarrollado y discutido, aunque con resultados diferentes en México y algunos países de América Latina.

⁵³ Se hace mención de los modelos de intervención, con el propósito de reconocer y diferenciar el enfoque del programa Peraj de otros enfoques pedagógicos distintos al proceso tutorial, y que corresponde principalmente al enfoque de desarrollo.

- Enfoque de servicios, la intervención es realizada por equipos de apoyo externo. Intervienen bajo demandas específicas, sobre un grupo reducido de sujetos que lo solicitan, se actúa más sobre el problema que sobre el contexto.
- Enfoque de desarrollo,” se basa en los principios de prevención, desarrollo en intervención social. Su intervención está contextualizada en la institución y en el proceso educativo donde se produce, a la vez que estimula, la participación y la colaboración de profesores y padres” (Sampascual, Navas y Castrejón, 1999: 30). Persigue el máximo desarrollo personal, social y académico a través de programas educativos de carácter comprensivo.⁵⁴

3.1.2. Orientación directiva y orientación asesora⁵⁵

La orientación debemos entenderla en un doble sentido, al menos desde la acción tutorial. Orientación directiva, prescriptiva, propia de edades y procesos iniciales. Y la orientación asesora, propia de edades mayores y de procesos consolidados y elaborados. Hablamos pues de la orientación directiva y la orientación asesora (Riart, J, 2006: 28). Volveremos a este apartado al final del capítulo.

3.2 Tutoría

3.2.1 Origen etimológico

La palabra tutoría, procede del latín y está conformada por la suma de tres núcleos claramente delimitados: *tueri* que es sinónimo de “proteger” o “velar”, *tor* que puede definirse como “agente”, y finalmente el sufijo *-ía* que es equivalente a “cualidad”, puede entenderse como el que guía, ampara, protege o defiende (García Nieto, 2001)

La tutoría es la autoridad que se confiere para cuidar de una persona y/o sus bienes en los casos en que, por minoría de edad u otras causas, no tiene completa capacidad civil. La tutoría también hace referencia a la dirección o amparo de una persona respecto de otra y al cargo de tutor.

⁵⁴ Supone una verdadera democratización de la orientación que ofrece más oportunidades al alumnado sin restringir sus actuaciones en unos pocos casos de difícil resolución.

⁵⁵ Este modelo de orientación es de suma importancia para comprender en el último capítulo, las relaciones dentro del programa

3.2.2 Antecedentes de la tutoría.

La consideración del hombre con referencia del grupo social al que pertenecen por nacimiento, ha marcado el principio de estratificación con referencia a la educación, es decir, ya desde la antigüedad clásica los integrantes de los altos estratos sociales, en este caso de la aristocracia, eran los únicos considerados dignos de recibir educación, ya que ésta, era un bien propio de dicho grupo. Los grupos dirigentes ocuparon la educación de sus hijos como una transmisión del saber para poder mantener el estatus. “Las familias acostumbraban delegar en una persona de formación y de su confianza la vigilancia del desarrollo intelectual y personal de sus hijos: el tutor⁵⁶.” (Gallego, 2006: 12)

La tutoría ya como función educativa e institucionalizada, conectada con las clásicas conceptualizaciones de los griegos antiguos, aparece a comienzos del siglo XI en las universidades. Y el tutor era el profesor que ejercía una función de tutela formativa asegurando el estilo universitario, convirtiéndose en el garante de la verdad científica ante los estudiantes que tenía confiados para orientarles en su formación (Lázaro Martínez, Ángel J. 1997)

Durante la edad media, la enseñanza religiosa representada en la figura de los novicios, es el ejemplo más cercano a la figura del tutorial. De este modo, resaltar las diferencias individuales y las aptitudes de las personas sería una característica común de toda esta época.

La revalorización del sujeto durante el renacimiento, produjeron una serie de cambios sociales que se concretaron con la revolución francesa, sin embargo, la aparición de nuevas clases sociales no logró democratizar la educación, si bien se consideró extenderla para atender las demandas del periodo de industrialización, aún no se le consideraba como un derecho, la educación seguía siendo exclusiva de las clases dirigentes.

En los siglos posteriores, autores como “Descartes, Pascal y Locke, Kant, Marx, reconocen la necesidad de que en los procesos educativos se ofrezca experiencia

⁵⁶ Según la autora, el tutor era el encargado de vigilar el desarrollo personal e intelectual de su pupilo

en toma de decisiones y el conocimiento de aptitudes que permitan una adecuada elección” (Expósito, 2014: 28). Sin embargo, tanto adultos como menores de las clases explotadas únicamente eran considerados como sujetos de educación en la medida en que los nuevos puestos de trabajo del mundo industrializado, lo demandaba.⁵⁷

No será hasta mediados del siglo XIX cuando Karl Marx publique *El capital* en 1867, haciendo explícita la situación de explotación de la clase obrera, y con ello numerosas experiencias de democratización de la educación, por ejemplo el sistema Lancasteriano, donde un maestro enseñaba a un grupo y de este grupo se formaban alumnos para ser profesores de nuevos compañeros que aún no habían sido alfabetizados, según Marx nos menciona la autora Sofía Gallego, “Con la educación se lograría que la persona pudiera realizar diferentes trabajos con lo cual se evitaría la dependencia de la persona a una máquina determinada” (2006: 15).

En 1909, Frank Pearson, abre una institución para acoger y orientar a jóvenes en búsqueda de empleo, sería el inicio de la orientación vocacional⁵⁸. La elección profesional era una consecuencia del itinerario que los estudiantes habían seguido, entonces se decidió introducir contenidos profesionales durante la etapa de estudio, a modo que previamente pudiesen hacer su elección profesional, nace la orientación escolar y profesional.

A la par, a principios del siglo XX, surge en Estados Unidos un proyecto educativo para la enseñanza básica llamado *Plan Dalton*, que busca la atención individualizada, autonomía del alumno, autoaprendizaje, desarrollo del sentido de responsabilidad y satisfacción por el trabajo. Este proyecto tuvo mucho éxito y se trasladó a otros países del mundo como Japón, Inglaterra y algunos países Nórdicos, desarrollando propuestas similares.

En 1939 se creó el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia en Francia que, en sus inicios, atendía por correspondencia a niños que huían de la guerra, pero fue

⁵⁷ Véase Gallego (2006), para comprender como la educación se planteó más como una respuesta a una necesidad de la industria que como un derecho de las personas.

⁵⁸ La metodología para la orientación de la juventud está recogida en su obra *Choosing a Vocation* (1909)

hasta 1947 en que se transmitieron las primeras clases magisteriales de casi todas las materias literarias de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de París, a través de Radio Sorbonne (Beltrán, J. y Suárez, J. 2003: 17).

Cabe destacar que la Educación Abierta y a Distancia es la primera forma de institucionalización universitaria de la tutoría, los ejemplos más relevantes son: la ex Unión Soviética y la Open University británica. El caso de la Unión Soviética fue una exitosa experiencia de enseñanza por correspondencia que inicia desde los años 20, para el curso de 1940-1941, eran más de 200.000 alumnos inscritos en esta modalidad, poco menos de la tercera parte de los estudiantes universitarios de la Unión Soviética, de hecho, el derecho a la educación a distancia formaba parte de los derechos constitucionales, según Rumble y Keegan (1982: 15-31) para 1979, existían 2.200.000 soviéticos estudiando bajo esta modalidad. El sistema soviético de enseñanza a distancia, se basaba en dos elementos: material impreso para el estudio individual y sesiones presenciales en seminarios y tutorías, que podían ser reemplazadas por correspondencia en caso de que las distancias fuesen muy largas. La Open University Británica, surge a raíz de una postura política de oposición dentro del sistema inglés con Harold Wilson quien en 1963 propuso la idea de crear una *Universidad del Aire*, usando emisiones de radio, televisión y correspondencia para llevar las enseñanzas a los hogares de los estudiantes, cuando Wilson llegó a primer ministro, encargó a su Ministra J. Lee el proyecto, concretándose así con ciertas modificaciones, la fundación de la Open University en 1969, y fundándose las bases de lo que hoy es la universidad a distancia con la tutoría como uno de sus elementos principales de la formación universitaria (García Aretio, L. 1999: 18).

Después de la segunda guerra mundial viene la declaración de los derechos humanos y es hasta entonces que la educación es considerada como un derecho de todas las personas, por entonces el estado de bienestar estaba en su máximo esplendor y al considerarse a la educación como un derecho de las personas, ésta debería estar al alcance de todos los ciudadanos con el objetivo de que puedan desarrollarse plenamente y aportar lo mejor de cada uno para contribuir al quehacer

social. Para este momento diversos países en el mundo habían adoptado de diversas formas y modalidades el concepto de tutoría, desde reformas educativas como es el caso de España, como programas de intervención como es el caso de Israel, y México no fue la excepción.

3.2.3 La tutoría en México

El antecedente común en diversos trabajos de investigación y tesis de titulación referentes a la tutoría en la Universidad Nacional Autónoma de México, se remonta a los años 40 en la Facultad de Química, que de los años 40 a 70 la tutoría se desarrolló en actividades académicas y la elaboración de proyectos de investigación. También durante los años 70, la actividad tutorial quedó integrada al plan de estudios de maestría y doctorado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

El sistema de educación abierta integró un sistema de seguimiento tutorial, tanto para la modalidad de forma individual como de forma grupal, sistema impulsado principalmente por la Facultad de Psicología (Flores, 2004).

No es hasta 1992 en la universidad de Guadalajara, que se implementa el programa de tutorías como una obligación de todo miembro del personal académico, pero hasta 1994 es que se implementan los programas de capacitación para los nuevos tutores, con la finalidad de garantizar esta actividad como parte del programa obligatorio.

Actualmente diversas universidades públicas y privadas mantienen el esquema de tutoría y asesoramiento a sus alumnos.

Debido a que el enfoque tutorial en México siempre se inclinó a evitar el rezago educativo y propiciar la formación académica, un avance importante de su implementación se da a nivel Medio Superior a partir de 1995 con el programa Maestro tutor en los CECyT del Instituto Politécnico Nacional, la intención de este programa era la homologación en la formación social y cultural como complemento de los planes de asignaturas del Instituto. Finalmente se crea el Programa

Institucional de Tutorías Personalizada, para dar seguimiento a la trayectoria escolar de los alumnos.

El proceso de institucionalización más reciente de la tutoría en nuestro país se encuentra en el Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006, en concordancia con lo estipulado en el Artículo 3° Constitucional⁵⁹ (vigentes es esos años) y en la Ley General de Educación. Con tres programas estratégicos interrelacionados, se busca lograr una formación integral, el Programa Para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que otorga un estímulo para los profesores y el único requisito para acceder a este beneficio es capacitarse para ser tutor, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) que asigna recursos a las instituciones públicas de educación superior, y el Programa Nacional de Becas Para la Educación Superior (PRONABES) que apoya a estudiantes de bajos recursos (ANUIES, 2011). Finalmente se impone la obligatoriedad de la tutoría en todas las Instituciones de Educación Superior (IES), principalmente a través de la ANUIES, y se concreta la interrelación de estos programas con la publicación del libro *Programas Institucionales de Tutorías*⁶⁰, fortaleciendo a las IES en el diseño, ejecución e implementación de programas de tutorías.

Es una actividad pedagógica y una acción complementaria, cuya propósito e importancia es orientar a los alumnos durante su formación; tanto en sus necesidades como problemas académicos, así como de sus inquietudes y aspiraciones (ANUIES, 2001).

3.2.4 Definiciones de tutor y tutoría

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define al tutor como la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o una asignatura, defensor, protector o director en cualquier área, y profesor privado que se encargaba de la educación general de los hijos de una familia (Real Academia, 2018).

⁵⁹ Actualmente (2019) se acaba de reformar el Artículo 3° Constitucional, por ello se menciona la ley vigente en esos años.

⁶⁰ Se hace hincapié en que la tutoría no sustituye el papel del docente, puesto que se lleva a cabo después de las jornadas escolarizadas y generalmente la realiza una persona distinta al profesor.

A continuación, se presentan algunas definiciones de tutor y tutoría de varios autores⁶¹, considerando que el sujeto y la acción están imbricados profundamente.

Arnaiz y Sandarán (1992: 231). La acción tutorial es un proceso de ayuda y de orientación que lleva a cabo el profesor tutor para contribuir en el desarrollo integral del alumno.

Artigot (1973: 18). Es un profesor-aunque no todo profesor tiene por qué ser tutor-qué, además de preocuparse de las actividades relacionadas con la enseñanza que el centro dónde trabaja le encomiende, se encarga de atender diversos aspectos que no quedan cuidados de forma suficiente dentro de las clases.

Boza (2001: 73). El tutor se define así, como “la persona encargada del cuidado de una persona de capacidad civil incompleta”.

Cuadernos de pedagogía (1994: 80). La tutoría se define como la atención continua y permanente que hace el profesor tutor, en coordinación con el resto de profesores, con la intención de conocer a fondo y ayudar u orientar personal, escolar y académicamente a cada alumno en función de sus características, intereses y necesidades personales.

García Correa (1977: 100). Podemos definir al tutor como profesor encargado de un grupo de alumnos en algo más que en dar clase: en ayudar a la decisión del grupo y de cada alumno individual y socialmente, en apoyar al conocimiento, adaptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de sus personalidades y para que lleguen a participar con sus características peculiares de una manera eficaz en la vida comunitaria.

Guiner (2008: 190). Ser tutor o tutora implica buscar la mejor forma de ayudar a los alumnos a que se superen, mejoren y asuman sus propios retos de vida, crear espacios para posibilitar su crecimiento como persona integral o bien con su actitud y forma de actuar ira modelando en su camino al alumno.

⁶¹ Las definiciones que nos presentan Ponce, Lázaro y Asensi, serán las más pertinentes frente al contexto de mi investigación.

Jones (1961: 552). El tutor es un experto cuya principal misión es la de ocuparse de la integración del alumno en lo que se refiere a su escolaridad, vocación y personalidad.

Lázaro y Asensi (1987) La tutoría, es la actividad inherente a la función del profesor, se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje. Afirman que todo profesor es un tutor y que la tutoría incide en los aspectos del ambiente escolar que condicionan la actividad del estudiante y sus realizaciones de éxito o fracaso. Por último, estos autores nos dicen que: El tutor se convierte en una mezcla de asesor personal y de autoridad científica que asesora y sanciona la conducta moral, social e intelectual de sus tutelados. Es el maestro de cada uno en el cada día, es la <guía>, el ejemplo a seguir y consultar, como se mantiene en algunos contextos orientales.

Ponce (2018: 215-235). La tutoría es una acción complementaria a la docencia cuya importancia radica en orientar a los alumnos mediante una atención personalizada, a partir del conocimiento de sus problemas y de sus necesidades académicas, así como de sus inquietudes y aspiraciones profesionales.

Riart (2006: 27). Se puede decir que el tutor/a, de cualquier edad, es la persona capacitada para orientar al alumno (al estudiante) y al grupo-clase, dinamizadora de las personas que interactúan con el alumnado y gestora administrativa de sus tareas hechas en unas condiciones.

Con respecto a la UNAM, la sección ¿quiénes somos? de la página del Sistema Institucional de Tutoría dice lo siguiente:

En la UNAM concebimos a la tutoría como un recurso estratégico que permite fortalecer los programas educativos a través del acompañamiento a los alumnos. Esta actividad, inherente a la función docente, y a través del encuentro y comunicación entre tutor-alumno, permite potenciar el desempeño académico y refuerza las capacidades a lo largo de la estancia en nuestra institución (UNAM, 2019).

Como podemos ver, se considera que en general el tutor es una persona con mayor experiencia en alguna área que puede brindar apoyo y orientación a otra con menor

experiencia o que se encuentra en un proceso de formación. Bajo algunas modalidades de tutoría, el tutor puede ser un par o colega del estudiante, que tiene un mejor dominio o nivel de experiencia de alguna área de conocimiento.⁶²

Estas definiciones de conceptos, engloban y se aproximan en mayor medida al trabajo que los tutores del programa Peraj UNAM “Adopta un amig@”, realizan en su quehacer cotidiano. En general, la tutoría es entendida como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se lleva a cabo mediante la atención personalizada. Algunos de sus objetivos son la solución de los problemas escolares y el mejoramiento de la convivencia social, busca reducir los índices de reprobación y disminuir las tasas de abandono de los estudios. Se utiliza para brindar enseñanza compensatoria o complementaria a aquellos estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje o que no logran participar con éxito de los programas de enseñanza regular.

3.2.5 Similitudes y diferencias en los términos: asesoría, mentoría y tutoría

A pesar de ser conceptos muy diferentes, ya que a cada uno le conciernen diferentes procesos de implementación, es imprescindible señalar que, dentro del programa Peraj dichos procesos se interrelacionan, en los diferentes niveles de relaciones que se dan entre los actores, por ello es necesario identificar la actividad que cada uno implica y diferenciarlos en sus ámbitos correspondientes.

- **Asesoría:**

Como ya hemos visto al inicio del capítulo, la asesoría se considera una actividad de apoyo académico a la formación del estudiante, encaminada a objetivos específicos como podría ser subsanar deficiencias de aprendizaje en una asignatura o en temas particulares.

⁶² Esta consideración es importante debido a la diferencia de edades que llega a haber entre los actores del programa, es decir entre los coordinadores y los tutores, el coordinador puede ser más joven incluso que el tutor, pero posee la experiencia del proceso tutorial y el conocimiento de las actividades del programa Peraj, tiene un mejor dominio del habitus del programa, para hablar en términos de Bourdieu.

En el desarrollo de una tesis, por ejemplo, el asesor tiene la función de orientar al estudiante en áreas específicas del desarrollo de la misma.

- **Mentoría:**

En general se considera que el mentor brinda apoyo, orientación y acompañamiento a una persona durante un período más extenso de tiempo que el destinado a la tutoría. En algunos países (como en Estados Unidos de Norteamérica) es más común utilizar el término de mentor al referirse a la función de acompañamiento y de orientación que realiza un maestro.

- **Tutoría:**

Según las definiciones de tutor y tutoría que hemos revisado, la tutoría es una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación, mediante una atención personalizada a partir del conocimiento de sus problemas y de sus necesidades académicas, así como de sus inquietudes y aspiraciones profesionales. Esta actividad es complementaria a la docencia, pero no sustituye las tareas del docente, a través de las cuáles se presentan a los alumnos contenidos diversos para que los asimilen, dominen o recreen mediante síntesis innovadoras.

La tutoría tiene dos propósitos generales (Ponce, 2018:225).

- Favorecer el desempeño académico de los alumnos.
- Contribuir a la formación integral del estudiante.

3.2.6 Características y cualidades del tutor/a

De la gran diversidad de textos que existen sobre características y cualidades de un tutor/a, la mejor aproximación al perfil de los actores del programa Peraj UNAM, tanto de tutores/as como de coordinadores/as, es la que describe Joan Riart (2006: 27-30), nos dice que: la persona capacitada para ser tutor, debe tener las siguientes características:

- Aptitudes específicas. No todas las personas valen para ejercer de tutoras, esto debería contemplarse con mayor atención en cualquier edad. El tutor/a debe poseer aptitudes relacionales, afectivas y discursivas en grado elevado.
- Maduración personal. En el sentido de persona capaz de tomar decisiones correctas y adecuadas. Teniendo claro que la edad cronológica no es garantía de nada en muchas ocasiones.
- Conocimientos adecuados. El elemento más fácil de adquirir. Justamente hablamos de un tipo de profesión que reclama por sí misma una formación continuada, dado el mundo cambiante en el que hay que interactuar.
Podríamos concluir añadiendo un aspecto a veces olvidado.
- Las actitudes positivas hacia su trabajo, es decir, el tutor/a debe poseer ganas, motivación, voluntad y deseos de sentirse realizado como persona en la actividad tutorial. Se pueden poseer todos los puntos anteriores, pero sin ganas de ser tutor, su trabajo no será satisfactorio ni para él, ni para las personas sobre las que actúa, por muchas cualidades que tenga para ello.

El tutor/a debe dedicar tiempos específicos para ejercer la tutoría, tanto en educación infantil como a nivel medio superior y superior. Se debe disponer de un espacio personal, es decir, no compartido con otros tutores. Y se debe disponer de materiales de soporte para ejercer su actividad y, y el soporte de los especialistas que le acompañan.

Para Riart (2006), el conjunto de aspectos que se encuentran dentro de esta definición abarca desde la tutoría en Educación Infantil hasta la universitaria.

Con referencia a las cualidades, nos menciona lo siguiente:

- a) Debe poseer dos situaciones personales esenciales:
 1. Madurez como persona, alejado de las inestabilidades adolescentes, por muy joven que sea.
 2. Estabilidad emocional, alejado de bloqueos afectivos o de labilidad relacional y afectiva.
- b) Debe mantener dos actitudes esenciales:

1. Empatía. Como actitud espontánea de voluntad de conectar con el tutorado interlocutor de manera positiva y para la relación con él.
 2. Actitud positiva respecto a todos y cada uno de los alumnos. No basta ser empático/a y tener buena comunicación, se tiene que tomar una actitud de mayor potenciación.
- c) Debe tener dos capacidades importantes:
1. Mediar en conflictos. Esta será sin duda una actividad continua. Son necesarios los conocimientos y aptitudes para saber mediar en todo tipo de conflictos.
 2. Comunicación. El tutor/a debe ser un excelente comunicador. Si no es por naturaleza una persona comunicadora, lo debe ser cuando actúe como tutor.
- d) Debe tener dos campos de formación ineludible:
1. Aspectos psicopedagógicos. Requiere aprender y formarse en temas sobre déficits cognitivos y sobre adicciones, esta formación debe ser, continua y fluctuante según los contextos que las situaciones y los sucesos le impongan.
 2. Sobre currículum y edades evolutivas. Obviamente debe conocer con exactitud el currículum actual de su grupo-clase, con lo que implica de didácticas de áreas y aprendizajes anteriores y de la posible diversidad de su alumnado. Y también conocer con gran aproximación las características evolutivas de la edad de sus tutorados.

Riart (2006: 32) nos menciona con referencia al ámbito de la tutoría, que: la potenciación de la figura del tutor va más allá de la simple ampliación de sus atribuciones. Hasta ahora esa ampliación se ha llevado a cabo sin establecer acciones concretas de formación, apoyo o desarrollo profesional. En este contexto, los orientadores deben estar muy implicados y participar activamente.

Finalmente, los principales ámbitos de intervención del tutor son:

- a) La atención a la diversidad.
- b) La orientación personal, académica y profesional.
- c) La enseñanza de la autonomía y responsabilidad personal.
- d) La participación en el grupo y en la sociedad.
- e) La coordinación académica y administrativa.

3.3 Acción Tutorial

La tutoría es el nivel más básico y, al mismo tiempo el más importante de la orientación, atiende a la totalidad del alumnado siendo inherente al proceso educativo e instructivo, por lo tanto, debe estar bien diseñada, planificada y organizada.

Entendemos por acción tutorial el proceso de atención, ayuda y seguimiento continuo de todo el alumnado en su contexto educativo. Basándose en las necesidades percibidas y los criterios pedagógicos de cada centro se concretan diversas modalidades, según decisiones organizativas, curriculares y de disposición de recursos. Por ello es fundamental hacer un planteamiento amplio, general y explícito que garantice una mejor respuesta a estos objetivos educativos planteados y a las necesidades de la totalidad de la población (Sabaté, Jordi, 2006).

Según Sabaté, para centrar esta visión de la acción tutorial, deberemos considerar como fundamentales una serie de aspectos previos:

- Primero, la acción tutorial requiere la participación e implicación de todo el equipo educativo. Y será el tutor o tutora de un grupo determinado quien actuará como interlocutor y dinamizador principal entre cada miembro del grupo clase y el colectivo de profesionales que intervienen en su educación, las familias u otros agentes.
- Segundo, la acción tutorial deberá responder a un proyecto educativo en el que los objetivos de actuación del equipo docente serán el alumnado y su proceso de desarrollo global, cognición (competencias, aprendizajes, orientación

académica); afectos (personalidad, socialización, emociones, conductas) y praxias (habilidades generales y específicas).

- Tercero, la acción tutorial deberá dar respuesta a las necesidades del alumnado como grupo e individualmente, previniendo dificultades y ofreciendo recursos para lograr su valorización y su futura integración social.
- Cuarto y último, se deben considerar, como ejes fundamentales de la acción tutorial: el grupo de iguales-como núcleo educativo en el que cada uno de sus miembros hace un aprendizaje social-, la toma de decisiones de cara al propio proceso de formación, los aspectos individuales y el contexto y las necesidades sociales. Por tanto, será objetivo prioritario el desarrollo de unos valores personales, profesionales y sociales entre el alumnado para que sus miembros puedan actuar como ciudadanos implicados en el contexto en el que se encuentran.

3.3.1 Plan de acción tutorial

Finalmente, el ámbito de actuación de la tutoría, debe quedar inscrito en el marco de un plan de acción tutorial (PAT), que se define como el conjunto de acciones educativas de orientación personal, académica y profesional, diseñadas y planificadas por los tutores, profesores y orientador con la colaboración de los alumnos y de la misma comunidad educativa actuando siempre en función de sus necesidades (Planas, J. 2002).

En este caso, al hablar del programa Peraj, estamos refiriéndonos específicamente al plan de acción tutorial que la Dirección General de Orientación y Atención Escolar de la UNAM ha implementado en el marco de sus competencias. Si bien, Sabaté y Planas nos mencionan el proceso integral en torno al ámbito de actuación de la tutoría en los centros educativos, nos tenemos que limitar únicamente en los alcances del programa de servicio social, dado que no se trata de un centro escolar con docentes definidos, aunque sí, con una coordinación establecida y un plan de trabajo respectivamente.

Recapitulación

Como hemos visto a lo largo de este capítulo la tutoría implica orientación, por lo tanto, acompañamiento y docencia, pero tanto en su definición, características y cualidades, asumir una tutoría implica que ¡no todo docente vale para ser tutor! Especialmente para todos los que trabajan con adolescentes y niños.

Partiendo de las definiciones de Artigot (1973), García Correa (1977), Ponce (2018), Lazaro y Asensi (1987), se puede considerar que las personas que quieran dedicarse a la educación obligatoriamente deberían adquirir una formación tutorial amplia y adecuada. En consecuencia, para ser coordinador del programa Peraj UNAM “Adopta un amig@” es necesario haber sido tutor del mismo, poseer la formación de dicho proceso y la homologación necesaria en periodo de capacitación para formar parte del equipo de coordinación.

El programa Peraj por sus características, se inscribe en el enfoque de orientación de desarrollo, o al menos es lo que su objetivo general y los específicos se proponen. Sin embargo, la peculiaridad del enfoque tutorial comparte algo de los otros enfoques y es la razón por la que es pertinente mencionarlos. No limitarse en un enfoque en específico representa una ventaja si hablamos de la construcción de la realidad intersubjetiva, es decir de las relaciones cara a cara de la vida diaria, puesto que la relación tutorial se enriquece de todas las orientaciones.

La mayoría de autores que hemos revisado definen al tutor en función de la tutoría o de la acción tutorial, existen coincidencias claras que previamente hemos señalado, pero a grandes rasgos se considera como una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación. Quiero arriesgarme a decir que se trata entonces de dos formas de transferencia de Capital cultural:

- La primera, de aquellos que poseen la experiencia; el habitus, de haber trabajado en el programa como tutores y ahora se desempeñan como coordinadores del programa.
- La segunda de los tutores hacia los niños, tanto en experiencia de vida como de conocimientos especializados.

Las características que debe tener un tutor (y en el caso del programa Peraj, también el coordinador) son principalmente aptitudes de afectividad y empatía, mediación y asertividad comunicativa, maduración personal, conocimientos adecuados en su área de estudio y actitudes positivas hacia el trabajo desempeñado, es decir, motivación y voluntad principalmente. Estas características, deben ser dirigidas por un conjunto de acciones organizadas y planificadas por los centros educativos, en este caso del programa de servicio social, definidas como: acción tutorial. La tutoría dentro del programa Peraj, interrelacionan, los procesos de orientación y mentoría principalmente, en los diferentes niveles de relaciones que se dan entre los actores.

Finalmente, la característica principal de las relaciones dentro del programa, se dan a través de dos procesos: la orientación directiva y la orientación asesora, hablando en términos de orientación y tutoría. Retomaremos estas dos formas en el capítulo 5 para abordar la construcción de las relaciones en el programa.

Capítulo 4. Programa de servicio social tutorial UNAM-Peraj “Adopta un amig@”

Introducción

En los dos capítulos previos se analizó, por un lado, la conformación actual del servicio social en México, principalmente su proceso de institucionalización y el cambio que ello ha implicado en la concepción del mismo en los estudiantes universitarios en la actualidad, conformando así algunas categorías basadas en el desarrollo teórico y conceptual de Pierre Bourdieu. Por otro lado, construimos una definición de tutor y tutoría con implicación en la orientación educativa, expresada en la acción tutorial que ejercen los centros educativos, enfocándonos en el plan de acción tutorial.

En el siguiente capítulo haremos una descripción general del plan de acción tutorial del programa de servicio social tutorial UNAM Peraj “Adopta un amig@”. Comenzaremos con sus antecedentes y origen, su historia más reciente en México y América Latina y finalmente su implementación en la UNAM. Enunciaremos los objetivos generales y específicos, con los que actualmente se rige. Y finalmente se describen las etapas del mismo durante un ciclo de trabajo.

El objetivo propuesto es la descripción detallada de cada parte del programa, de tal suerte que al finalizar problematicemos bajo la mirada teórica que nos hemos propuesto desde el primer capítulo, no sin considerar el riesgo que implica dicho ejercicio, a razón de la obtención de resultados y el enriquecimiento de la observación sociológica de la realidad.

4.1. Antecedentes.

Se presentan los antecedentes, objetivos, estructura y el programa de actividades del servicio social UNAM Peraj Adopta un amig@, con el propósito de familiarizar a las lectoras y lectores con dicho programa, esta información se encuentra en el *Manual de operación* (2010). En éste, se menciona que el programa pretende retomar la experiencia realizada en Israel a iniciativa de la Asociación de Amigos del Instituto Weizmann de Ciencias A.C y que se desarrolla partiendo de dos actores

fundamentales: “El acompañamiento a niños de escuelas públicas y la tutoría de jóvenes universitarios en tiempo de servicio social.” (2010: 6).

4.1.1. La historia temprana de PERACH y funcionamiento actual

Este programa de nombre Peraj “adopta un amig@”, originalmente llamado PERACH en hebreo, se inició en noviembre de 1972 por el Dr. Rony Attar, entonces estudiante graduado de ciencias de la computación en el Weizmann Institute of Science (The Perach Tutorial Project: 2019). Luego, presentó al Ministerio de Educación de Israel un plan para atraer a un gran número de estudiantes universitarios a un Servicio Nacional de tutoría individual, a cambio de una recompensa monetaria vinculada a su matrícula universitaria. El proyecto comenzó en abril de 1973, cuando el Prof. Haim Harari, entonces Decano de la Escuela de Graduados del Instituto Weizmann, se convirtió en un socio apasionado para la implementación del plan y le dio el nombre de PERACH, que significa "Flor" en hebreo, y bajo el acrónimo de "Tutoring Project". Esta asociación única, estableció a PERACH como una empresa a nivel nacional: el Doctor Rony expandió a PERACH de la modesta prueba piloto con una docena de estudiantes y científicos en el Instituto Weizmann actuando como tutores, a todas las universidades de Israel brindándoles apoyo ilimitado y estableciendo al Instituto Weizmann como el hogar permanente del proyecto, se procuró convencer al Gobierno de que adoptase gradualmente a PERACH como una Empresa Nacional. Durante esos años, el proyecto se construyó sobre la base de tres pilares centrales, los cuales hasta el día de hoy siguen siendo vigentes (Péraj. Proyecto de Tutoría: 2019):

- a) El fuerte vínculo entre el espíritu voluntario del estudiante-tutor y la recompensa e incentivo de una beca, que cubre parte de la matrícula universitaria⁶³.

⁶³ El caso particular del apoyo económico otorgado a los estudiantes tutores del programa en Israel, es un tema que queda pendiente a discutir, ya que, a diferencia de la UNAM, las colegiaturas tienen un elevado costo. Ello no implica que los apoyos proporcionados por PRONABES a los tutores en México no les sea de gran ayuda, sólo es precisar que de dicho apoyo no depende el pago de una colegiatura.

- b) PERACH se enfoca principalmente en la tutoría individual, dirigida a los niños desfavorecidos socialmente en desventaja en las escuelas primarias, con una variedad de actividades auxiliares que se agregan gradualmente a este núcleo.
- c) Capacitar a varias universidades y colegios para proporcionar la columna vertebral administrativa para ejecutar el proyecto, bajo la sede nacional y un sistema unificado de operaciones. Esto asegura que la Oficina Central en el Instituto Weizmann, que controla y coordina la actividad nacional, se mantenga como un equipo pequeño, sin convertirse en una sobrecarga para la empresa.

En 1978, Amos Carmeli asumió el cargo de Director General Nacional del proyecto. Fue fundamental en 1982 cuando se estableció por primera vez un vínculo formal entre la beca de tutoría y el aumento de la matrícula universitaria. Amos ha diversificado y ampliado el proyecto más de diez veces, superando los 25,000 estudiantes por año, a la vez que lo mantiene como una organización eficiente y magra. Actualmente, PERACH ha tocado directamente las vidas de un millón de israelíes, tutores y niños, logrando el reconocimiento público como un ícono nacional al recibir el prestigioso Premio Israel en mayo de 2008.

En la actualidad, el proyecto PERACH se ha convertido en el proyecto tutorial más importante de Israel y es financiado por medio del Ministerio de Educación, el Instituto Weizmann de ciencias es la sede del programa y no sólo se ha proyectado a nivel nacional, sino que ha sumado esfuerzos para implementarse en 22 países en todo el mundo: Alemania, Argentina, Brasil, Bulgaria, Chile, China, Filipinas, Francia, Gran Bretaña, Holanda, Hungría, Irlanda del Norte, Islandia, Kenia, México, Nigeria, Nueva Zelanda, Singapur, Suecia y Uruguay.

El funcionamiento actual de PERACH Israel es el siguiente: Los mentores⁶⁴ se reúnen con sus mentoreados durante dos horas, dos veces por semana, dichos encuentros se llevan a cabo en la casa del alumno⁶⁵ (para familiarizar al mentor con el hogar y la vida familiar del niño), en el campus universitario, en los patios de recreo, en las bibliotecas, en los museos o en los centros de enriquecimiento

⁶⁴ El programa en Israel, nombra a los tutores como mentores, recordemos que en el capítulo 3 precisamos las diferencias, en el caso de México, se habla de tutores/as

⁶⁵ Esta es la principal diferencia entre México e Israel, el único momento en que el tutor de Peraj UNAM visita el hogar del niño/a es cuando debe entrevistar a la familia, al inicio del programa

PERACH. Las actividades son supervisadas por los coordinadores de PERACH, dejando a la pareja mucha libertad para decidir qué hacer: preparar la tarea, jugar juegos de computadora o fútbol, ir al cine, ir de excursión a la naturaleza, etc.

4.1.2 PERACH en América Latina

Chile fue el primer país en donde se implementó el programa PERACH en América Latina (Ciudades para un Futuro más Sostenible: 2019), importando los dos objetivos principales mencionados anteriormente. Bajo el nombre de “Adopta un hermano” se puso en marcha el programa piloto en 1999 con 90 tutores y 90 niños, se focalizaron territorios y escuelas en contextos de pobreza y se invitó a los niños, niñas, y a sus familias a ser parte del reconocimiento de las responsabilidades en el fortalecimiento del proyecto educativo. Se incorporó un objetivo más al programa; que fuesen los propios niños y niñas quienes, a partir de su juicio, elegirían el futuro educativo acorde a sus necesidades y preferencias (UNICEF, 2000: 75).

El periodo de la tutoría es de dos años, basado en estrategias de educación no formal (no escolarizado), los niños y niñas, son partícipes de un proceso para reconocer y ejercer sus derechos fundamentales. Durante el primer año trabajan con un solo tutor que les acompaña, durante el segundo año de se acompañan de dos monitores quienes se enfocan en desarrollar aprendizaje significativo en los niños y niñas para resolver tareas en común o compartidas.

En el reporte de 2002, Adopta un herman@ (Chile), que participó como Experiencia seleccionada en el Concurso de Buenas Prácticas patrocinado por Dubái, se menciona que: “el programa apuesta por transformarse en espacio de aprendizaje y formación para todos los actores, siendo para los universitarios una práctica social de alto contenido técnico y político frente al desafío de superar pobreza” (Ciudades para un Futuro más Sostenible: 2019).

4.1.3 Peraj en México y la UNAM

Este modelo de intervención tutorial llama la atención del Físico mexicano Armando Jinich, quien al pertenecer a la Asociación de Amigos del Instituto Weizmann de Ciencias A.C. entra en contacto con el programa y su desarrollo en Israel. En el año 2003 presenta una propuesta de modelo de intervención tutorial al entonces rector

de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Dr. Juan Ramón de la Fuente, sugiriendo un programa piloto dentro de la universidad con duración de un año y bajo la modalidad de servicio social. Se aprueba el proyecto respaldado por el éxito conferido ya en otros países. En el año 2004, la entonces Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE), actualmente Dirección General de Orientación y Atención Educativa, se encargó de acoger al programa y poner en marcha la fase piloto con apenas 11 niños y 11 tutores.

El contexto nacional, exigió del programa, adecuarlo diferente de cómo estaba implementado en Israel y Chile, incorporando un tercer objetivo: abatir el rezago y la deserción escolar⁶⁶. Sin embargo, mientras en Chile se orienta a los menores para elegir su futuro educativo acorde a sus necesidades y preferencias, en México no se considera esta participación, únicamente se adecúa a la política educativa de aquel momento; abatir la deserción escolar y el rezago educativo⁶⁷.

Con esta primera etapa piloto del modelo tutorial, la universidad emprendía un proyecto de educación no formal nunca antes considerado dentro de la misma, sin embargo, a mi parecer, la población beneficiada era mínima considerando que se trataba de la máxima casa de estudios de México. Afortunadamente, para bien del programa y los participantes, el modelo tuvo éxito desde el inicio. Desde aquella etapa piloto, los/as tutores/as son universitarios/as en tiempo de realizar su servicio social con disposición de trabajar con menores de edad y con un perfil de ser alumnos regulares⁶⁸.

Durante los primeros años del programa únicamente eran aceptados como tutores alumnos de la carrera de pedagogía. Los niños y niñas eran alumnos en situación de riesgo pertenecientes a escuelas primarias públicas de colonias alrededor de la universidad, y entre 8 y 12 años de edad. Se adquirió el término de “binomio” para

⁶⁶ El concepto utilizado por la entonces DGOSE: “deserción escolar”, está mal empleado, lo correcto sería “abandono escolar”, ya que la palabra deserción tiene un origen de uso militar y se relaciona con el abandono del deber. En el ámbito educativo fue un concepto introducido en décadas recientes para hablar del alejamiento de los estudios, pero este proceso en nada guarda similitud a la deserción militar, ya que tiene que ver en mayor medida con un proceso de exclusión del sistema educativo que del mero abandono individual, es decir, no se reduce a una decisión personal. Se trata de una crítica pendiente que únicamente enunciaré.

⁶⁷ Durante la primera década del siglo XXI los esfuerzos en política educativa, se volcaron en la evaluación.

⁶⁸ Por regulares, se entiende que cursan el semestre correspondiente y que no han reprobado materias, pero esto no es necesariamente cierto.

denominar a la pareja de universitario/a y el/la menor, para denominar a los niños y las niñas se utiliza el término amig@ y para nombrar a los universitarios prestadores de servicio social se utiliza el término tutor/a únicamente.⁶⁹

Este modelo piloto da paso al crecimiento del programa dentro de la universidad en las Facultades de estudios Superiores y posteriormente a promover su adopción e implementación en otras instituciones de educación superior.

En México se adopta el nombre del acrónimo en hebreo del proyecto tutorial y se conforma la asociación civil Peraj⁷⁰ México A.C, para dar seguimiento a la implementación en universidades públicas y privadas del país. Es entonces cuando se adquiere una adecuación más amplia de los objetivos del instituto Weizmann a la realidad nacional, mismos que podemos leer en la página de Peraj México:

- El Programa busca que por medio de una relación significativa y personalizada entre el universitario y el niño se fortalezcan en el menor: su autoestima, sus habilidades sociales, sus hábitos de estudio y se amplíe su cultura general y sus horizontes. El joven universitario que funge como tutor se convierte en un modelo positivo a seguir para el amig@.
- A los universitarios, Peraj-adopta un amig@ les ofrece un espacio de participación ciudadana donde desarrollar y expresar su compromiso social, enriqueciendo su formación humana como futuros profesionistas, además de que cumplen con el Servicio Social universitario.

En el año 2007 la Secretaría de Educación Pública (SEP) inicia un proyecto piloto a nivel nacional, que consistió en implementar el programa en 12 universidades públicas durante un año, trabajando con cincuenta binomios en cada institución, los resultados se consideraron positivos al concluir el ciclo de trabajo. A diferencia de Israel y Chile, en México se trabaja únicamente durante un año apegándose a la duración del ciclo y calendario escolar de la SEP. Debido al carácter de este proyecto y siendo nuestra casa de estudios la primera institución en adoptar y adecuar el modelo de intervención tutorial, se crea el *Manual de Operación* como

⁶⁹ En adelante se utilizarán estos conceptos si distinción, dando por hecho que se habla de los actores del programa.

⁷⁰ La pronunciación en hebreo de PERACH y en español de PERAJ, no presenta distinción en la misma, únicamente en la escritura, quedando sentado en México la palabra Peraj.

guía para implementar el programa en otras instituciones, tras 4 años de experiencia se amplían los objetivos a nivel institucional, incorporando el carácter multidisciplinario del programa y ampliando la participación tutorial a cualquier carrera del campus (con excepción de Medicina, Químico Fármaco Biólogo y Medicina Veterinaria), ya no sólo la carrera de Pedagogía, promoviendo así el trabajo en equipos multidisciplinarios e incorporando la formación tutorial como complemento de la formación universitaria. La sede de Peraj en DGOAE es actualmente un espacio de convivencia multidisciplinaria que busca contribuir a la formación integral de cada coordinador/a, tutor/a y amig@s⁷¹.

Al año siguiente se crea la alianza SEP-PRONABES y ANUIES posibilitando con ello que se otorgue una beca de manutención durante todo el proceso de tutoría a la mayoría de estudiantes que participan en el programa. La UNAM ha otorgado beca a todos los universitarios participantes, sólo en fechas recientes se han reducido el número de beneficiados, a pesar de que dicho apoyo económico suele ser en ocasiones el único ingreso económico que permite dedicar mayor tiempo a la tutoría y al término de los estudios de cada tutor de forma paralela.

4.1.4 Peraj en la actualidad en México y la UNAM

El último informe actualizado de Peraj corresponde al año 2015 (Informe Anual, 2014- 2015)⁷², se registra que participan 89 universidades implementando el programa en 168 campus y con una participación de 4681 binomios, entre ellos la participación de tutoras es del 63% y 37% de hombres respectivamente, en el caso de los menores no se mencionan los porcentajes de participación por género, pero se menciona que el 62% de los padres sólo concluyeron estudios a nivel secundaria. Sigue presente evitar el rezago académico y el abandono escolar, sin embargo, se ha logrado avanzar en otras áreas que anteriormente no se tenían contempladas, por ejemplo, la investigación en diversas ramas de estudio dentro del programa, destacando trabajos en psicología, pedagogía y sociología entre otras. Destacando

⁷¹ La Universidad Nacional Autónoma de México se convierte una vez más en una referencia, en esta ocasión, de la implementación de un modelo tutorial novedoso basado en la educación no formal implementado institucionalmente.

⁷² A la fecha no existe informe de años recientes, es por ello que la información de dicho informe es la más actualizada.

la participación en trabajos de investigación la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí⁷³.

La UNAM y Peraj México A.C. han sido los principales promotores para implementar el programa tutorial en la mayoría de universidades públicas, se sigue teniendo como referente el programa piloto del 2004 y la segunda edición del *Manual de Operación* editado en 2010. Anualmente se celebra la Reunión Nacional Peraj con una asistencia de más del 90% de las universidades y campus en que se lleva a cabo el programa, en dicho evento se exponen los resultados del trabajo de cada ciclo, pero también las problemáticas y desafíos a los que se enfrenta cada sede del programa.

En la UNAM destacan los trabajos de investigación referentes a los modelos de capacitación de los tutores y los procesos de selección de tutores y amig@s, los informes de servicio social y las propuestas de talleres aplicados en el programa para el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura en los niños⁷⁴.

4.2 Objetivo general y objetivos específicos del programa (DGOAE: 2010)

4.2.1 Objetivo general

Vincular a jóvenes universitarios en servicio social como tutores de niños de escuelas públicas con la finalidad de apoyar su desarrollo

4.2.2 Objetivos específicos

Apoyar del desarrollo de los menores en las áreas:

- a) Escolar – educativa
 - Mejorar la percepción, motivación y la actividad escolar.
 - Fortalecer los hábitos de estudio.
- b) Afectiva – formativa
 - Aumentar la autoestima del niño
 - Facilitar la expresión y modulación de la afectividad

⁷³ Al final del capítulo retomaremos este tema, partiendo de una crítica al poco, por no decir nulo fomento a la investigación dentro del programa.

⁷⁴ Véase en las referencias, el listado de tesis y tesinas que surgen a partir de la implementación del programa.

- Fortalecer la capacidad para establecer vínculos significativos a mediano y largo plazo.
- c) Social
- Fortalecimiento de habilidades sociales.
- d) Lúdico – cultural
- Generar nuevos espacios para realizar el servicio social.
 - Aprovechar la experiencia afectiva, educativa y los conocimientos de los tutores.
 - Enriquecer la información humana y profesional de jóvenes universitarios aumentando su capital humano.
 - Aprovechar la voluntad de las relaciones de compromiso y el espacio para promover la construcción de una cultura solidaria.
 - Realizar actividades que permitan a los niños abrir su visión y enriquecer su bagaje cultural, científico y recreativo.

Apoyar el desarrollo de los estudiantes universitarios en las áreas:

- a) Favorecer la formación integral y compromiso social mediante la atención a población vulnerable y en riesgo.
- b) Desarrollar su capacidad como facilitadores de aprendizaje y generadores de vínculos socio-afectivos para el crecimiento personal, y logro de metas y objetivos.
- c) Fortalecer sus habilidades complementarias al desempeño profesional tales como creatividad, iniciativa, trabajo en equipo, expresión oral y escrita, organización de eventos, autorregulación e integración.
- d) Consolidar la aplicación de conocimientos disciplinares adquiridos mediante la identificación, diseño, elaboración e impartición de temáticas útiles para la formación de niños, de manera dinámica y atractiva que favorezca el interés permanente por todo tipo de conocimiento

4.3 Etapas del programa

4.3.1 Proceso de selección.

4.3.1.1 Selección de escuelas primarias.

Se seleccionan zonas escolares cercanas, de preferencia en los alrededores de la universidad y se convoca a participar a las escuelas que así lo deseen, mediante oficios informativos se les comunica la duración del programa y brevemente en que consiste. La coordinación general del programa se encarga de ofrecer pláticas informativas con directores y profesores de las escuelas seleccionadas, estos a su vez se encargan de informar a los niños y a los padres de familia.

Desafortunadamente existe un sesgo informativo en esta etapa, dado que sólo los maestros son los que informan a los padres y a los niños con los datos de las sesiones informativas. En esta etapa los profesores tienen el criterio de seleccionar a las y los alumnos que así convenga; hay profesores que deciden que asistan los alumnos mejor aplicados, otros en cambio solicitan a los padres de los niños con bajas calificaciones que lleven a sus hijos. Todo depende de lo que los profesores entiendan de los objetivos del programa. Se les informa de los compromisos que adquieren los padres y los hijos y la carta compromiso que han de firmar. La finalidad de que los profesores interactúen en esta etapa es principalmente para que se informen sobre el programa y estén conscientes de los horarios que implica para los niños y las actividades extraescolares que deberán hacer. Así mismo para que les permitan salir a una hora adecuada y evitar así retardos en las sesiones Peraj.

Durante los meses de agosto y septiembre se programan las fechas de entrevistas y la aplicación de instrumentos a los niños y niñas y al finalizar el mes de septiembre quedan inscritos en el programa.

Los instrumentos con que se evalúan a los niños son⁷⁵:

- CPQ cuestionario de personalidad para niños (de 8 a 12 años). R.B Porteer y R.B. Catell

⁷⁵ La aplicación de los instrumentos es determinante para la asignación de los respectivos tutores y para llevar un control de las condiciones de inicio y término del ciclo de cada niño.

- Cuestionario “Queremos conocerte mejor”. Mtro. David Moreno Candil. Dra. María Garza, Mtra. Lourdes Regina Velázquez Pineda. Saúl García Huerta. Edgar Ulises Cobos Ortiz. Peraj México, A.C.

4.3.1.2 Selección de niñas y niños.

Como lo mencioné anteriormente la coordinación del programa Peraj no interviene en la selección de los niños en las escuelas, sin embargo se pueden hacer sugerencias al momento de dar las pláticas informativas, principalmente del perfil de los niños que podrían ser candidatos y candidatas al programa. Una vez seleccionados las y los niños, se les invita a que asistan al aula Peraj al llenado de las pruebas y entrevistas, se programa una sesión informativa para que los padres de familia conozcan la naturaleza del programa, los objetivos y los compromisos que adquieren al participar, y para contestar todas las dudas que tengan sobre el funcionamiento del mismo. En dicha sesión informativa los padres de familia deberán firmar una carta compromiso.

En donde sí toma un papel muy importante el programa es en la asignación de los niños con las y los tutores. Una vez seleccionados los niños por las escuelas y habiendo llenado las pruebas correspondientes, se recurre a un proceso denominado empate, es decir, la conformación de los binomios y que consiste en la asignación del tutor por el tipo de personalidad de los niños, así como de sus gustos. Partiendo de los resultados de la prueba CPQ, se grafican los resultados, según las respuestas de los niños y éstos se ven reflejados en indicadores que perfilan el tipo de personalidad de los menores.

El proceso de empate se realiza por los coordinadores del programa y con el apoyo del grupo de psicólogas y psicopedagogos de la dependencia, quienes sugieren tipos de empates funcionales, cabe destacar que se realiza con criterios subjetivos sobre las personalidades hipotéticas de los niños según sus resultados, sin embargo, el objetivo es realizar el mejor emparejamiento para que la relación de amistad se propicie compensando las personalidades del amig@ y el/la tutor/a, es decir; un amigo introvertido no necesariamente requiere de un tutor extrovertido

puesto que la relación podría complicarse al momento de realizar las actividades, mientras el amigo no querrá participar o se le dificultará, el tutor querrá siempre estar participando, esto puede ocasionar un sesgo en la relación, en cambio, si asignamos un tutor medianamente extrovertido, hipotéticamente incentivará a nuestro amigo a participar en las actividades sin que se sienta obligado a hacerlo.

4.3.1.3 Selección de tutoras y tutores

Para ser parte del equipo de tutores y tutoras del programa Peraj, existen tres formas:

a) Es necesario contar con el número de créditos que solicite la carrera de cada alumno para la realización del servicio social, posteriormente cada alumno deberá registrarse en el portal de servicio social de la DGOAE.

La alianza SEP-PRONABES y ANUIES posibilita que se otorgue una beca de manutención durante todo el proceso de tutoría a la mayoría de estudiantes que participan en el programa, siempre y cuando cumplan los requisitos para la realización del servicio social.

b) Acudir las instalaciones del programa según las fechas indicadas en la convocatoria para registrarse como prestador del servicio social tutorial, de igual modo, se requiere contar con el 70% créditos o estar por obtenerlos durante el transcurso del programa, al acudir a las instalaciones del programa se puede coincidir con las actividades que se realizan entre las 15 y 18 horas.

Las instalaciones del programa se ubican frente a las islas universitarias, ello propicia que a muchos univertarios/as llame su atención las actividades que realizan los tutores y amig@s al aire libre, constantemente los/las univertarios/as se acercan a pedir informes y en algunos casos terminan por inscribirse en el ciclo siguiente.

De igual modo, la alianza SEP-PRONABES y ANUIES posibilita que se otorgue una beca de manutención durante el proceso de tutoría a la mayoría de estudiantes que participan en el programa, siempre y cuando cumplan los requisitos para la realización del servicio social.

c) Hay casos especiales en que universitarios quieren hacer trabajo con niños y piden informes del programa, algunos ya han realizado su servicio social, otros aún no tienen los créditos suficientes. En el caso de alumnos de la carrera de medicina, su facultad no permite la opción de realizar el servicio social en Peraj. Para estos casos se cuenta con la opción del voluntariado, concediéndoles los mismos derechos y obligaciones que los demás tutores y en ocasiones con posibilidad de obtener una beca por parte de la UNAM en caso de requerir apoyo para transporte y material didáctico.

En cualquiera de los tres casos, la selección de los tutores se realiza con el apoyo de los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de 16 factores de la personalidad de Catell⁷⁶ (16 FP), cuyo propósito es detectar los rasgos de personalidad de las y los tutores.
- Entrevista realizada por Psicólogos y psicopedagogos de la dependencia, cuyo propósito es conocer la personalidad del alumno, conocer sus actitudes y aptitudes, para saber si cuenta con el perfil indicado para la labor tutorial.

Una vez seleccionados tutores y tutoras, y habiendo llenado las pruebas correspondientes, se recurre al proceso de empate mencionado anteriormente, que consiste en la asignación del amigo según el tipo de personalidad de los tutores. Partiendo de los resultados de la prueba 16FP, se grafican los resultados según las respuestas de los tutores y éstos se ven reflejados en un indicador que muestra el tipo de personalidad del tutor.

Cabe señalar que el proceso de empate se realiza al mismo tiempo tanto para niños como para los tutores⁷⁷. El proceso del empate concluye con la asignación de los binomios a los respectivos equipos, según se haya determinado previamente la cantidad y distribución de los mismos.

⁷⁶ El cuestionario 16 FP, elaborado por Raymond B. Catell, fue construido para medir los rasgos de la personalidad, se exploran características, tendencias permanentes del carácter de la personalidad, consta de 187 ítems y está dirigido a personas mayores de 16 años.

⁷⁷ En ocasiones se han asignado hasta dos niños a un tutor o tutora dependiendo siempre de las capacidades exploradas en las entrevistas.

Al concluir el proceso de empate, se notifica a los tutores que han sido seleccionados y comienza su proceso de capacitación diseñado y ejecutado por los coordinadores que ya pasaron por el proceso de ser tutores. Más adelante explicaré el proceso de capacitación. Finalmente, al concluir la capacitación se entrega una carta compromiso a los tutores para que la firmen, enfatizando que el compromiso más importante es concluir todo el proceso de la tutoría ya que de ello dependerá la conclusión del servicio social pero principalmente el trabajo y el alcance de los objetivos del programa como un todo relacionado.

4.3.1.4 Selección de coordinadoras y coordinadores.

Antes de finalizar cada ciclo Peraj, la coordinadora general del programa lanza una convocatoria en el mes de mayo dirigida a las y los tutores interesados en participar en el programa como coordinadores, se les envía vía correo electrónico el formato que consta de los siguientes puntos:

- Detallar brevemente las actividades personales planeadas durante el siguiente año
- Se les pregunta ¿en dónde se ven trabajando a futuro?, ¿qué fue lo que más les gustó del programa y lo que menos les gustó?, y ¿qué tan satisfecho se sienten con su participación en el programa?
- Deben mencionar 5 razones por las cuales les gustaría participar como coordinadores y 5 aportaciones que realizarían en caso de ser seleccionados como coordinadores y coordinadoras.

Los cuestionarios de los candidatos son revisados, analizados y discutidos por el equipo de coordinación encabezado por la coordinadora general del programa, cada coordinador comenta sobre el trabajo realizado por sus respectivos tutores, el cumplimiento de sus metas, las actividades realizadas, las actitudes y aptitudes demostradas a lo largo del ciclo y principalmente dar una opinión subjetiva en caso de ser recomendable o no para formar parte del equipo de coordinación. Finalmente se somete a votación la selección del nuevo equipo de coordinación, el papel de la subjetividad de cada coordinador juega un papel importante y dependerá de las respuestas del cuestionario, la relación del tutor con los coordinadores y

principalmente de los resultados obtenidos en el trabajo tutorial, el resultado de la selección de éste nuevo equipo.

Semanas antes de concluir el ciclo de trabajo tutorial, se notifica a los nuevos coordinadores que han sido seleccionados y también a los que no, agradeciendo su interés en participar. Se organiza un convivio de bienvenida para interactuar con el equipo de coordinación actual.

No se cambia de equipo de coordinación por completo frecuentemente uno o dos y hasta tres coordinadores repiten ciclo de trabajo, ya sea por invitación de la coordinadora general o porque las actividades personales del coordinador lo permiten. Esto permite que haya una continuidad del trabajo y un proceso de homologación entre los coordinadores del ciclo en curso con los nuevos seleccionados⁷⁸.

La incorporación a los trabajos de la coordinación es inmediata ya que durante los meses de junio y julio se llevan a cabo las ferias de servicio social en diversas facultades dentro del campus de Ciudad Universitaria y es fundamental asistir para promover el programa e informar a la comunidad estudiantil.

Durante el periodo de promoción del servicio social en diversas facultades de ciudad universitaria, paralelamente inicia el proceso de capacitación de los nuevos coordinadores planificado y ejecutado por el equipo de coordinación saliente. Esta capacitación se implementó en el ciclo 2014-2015, dadas las necesidades del programa y la exigencia de trabajo del equipo de coordinación. Los coordinadores firman también una carta compromiso con el programa y debido a que ya no se tiene que cumplir con el servicio social y la incorporación al programa es voluntaria, dicho compromiso es a título personal, con el equipo de trabajo y con la institución, es decir, con la UNAM.

Los coordinadores reciben un apoyo económico en el mes de noviembre por parte de la DGOAE bajo el concepto de becarios, la cantidad es de 20 mil pesos⁷⁹, es el

⁷⁸ Este proceso de homologación es de suma importancia para afianzar el desarrollo de cada ciclo y el cumplimiento de las metas. Se trata de la primera fase de convivencia entre coordinadores/as, es decir, las primeras impresiones y juicios propios.

⁷⁹ El apoyo económico por el trabajo de coordinador no es considerado como un pago, es asumido por la UNAM sin intervención de Peraj México. A.C.

único pago que reciben por el trabajo realizado, los compromisos y las responsabilidades adquiridos durante todo un ciclo de trabajo. Esta cantidad no se ha modificado en al menos 6 años.

4.3.2 Preparación

Esta etapa concierne principalmente a los coordinadores, ya que son los encargados de la logística y organización del programa de inicio a fin.

4.3.2.1 Capacitación

Durante la capacitación a coordinadores/as y tutores/as, se hace énfasis en el carácter de prevención del programa para evitar el abandono escolar principalmente en la escuela primaria y se brinda un mapeo general de algunas de las causas que intervienen entre ellas económicas, sociales, familiares, de discriminación y violencia.

Los nuevos coordinadores y coordinadoras al haber participado en el programa como tutores, saben que el objetivo es incidir en las y los niños, que implica un trabajo académico, emocional, afectivo, cultural y recreativo durante todo el periodo tutorial. Esta estrategia, se centra en la intervención directa en la vida cotidiana de las y los niños y tutores/as, pues se considera que es ahí desde donde se pueden crear vínculos afectivos que repercuten directamente en su contexto familiar, social y que además vincula el desarrollo académico.

Para intervenir en la vida cotidiana de amig@s y tutores, se deben tener mecanismos que capaciten a quienes sean el vínculo directo entre la institución y los/as menores. Una herramienta heurística como la perspectiva de observar, y reflexionar intersubjetivamente, contribuye a ejercer acciones sociales que incidan directamente en la vida cotidiana de los actores, desde coordinadores/as, tutores/as y amigos/as, y con ello modificar las condiciones socio-afectivas y las perspectivas del alcance del trabajo tutorial, pues no sólo los niños y las niñas aprenden de los jóvenes universitarios, la relación de amistad también permite que los universitarios se sensibilicen ante las problemáticas de los menores.

Al ser un programa multidisciplinario, el desempeño de la coordinación del mismo además de dar seguimiento y conclusión al servicio social de cada universitario/a, es principalmente capacitar y dar seguimiento a la relación del tutor/a y el amig@ durante el tiempo que dura el servicio social, principalmente a quienes no han tenido cercanía con las problemáticas de la infancia, tales como violencia, abandono y aislamiento social, apoyando de este modo la construcción de su relación interpersonal con sus respectivos amig@s de forma que se fortalezca la autoestima de niñas, niños, tutoras y tutores posibilitando su expresión afectiva.

Actualmente, coordinadores/as y tutores/as prestadores de servicio social, son de diversas áreas de estudio, humanidades, ciencias básicas, ciencias biológicas y de la salud, ciencias políticas y sociales, arquitectura, ingeniería, entre otras, por ello es necesario partir de un piso común respecto al trabajo que deben realizar, quizá los alumnos más cercanos al tema y al trabajo son los de la carrera de Pedagogía, pero en general existe un desconocimiento de lo que implica la intervención tutorial. Por esta razón se vuelve prioritario hacer un trabajo de capacitación a cada coordinador y tutor, de forma individual y en equipo, ya que otro de los objetivos del programa es propiciar el trabajo multidisciplinario.

Pero ¿cómo se capacita a este actor universitario/a que proviene de algún área de estudio ajena a la reflexión pedagógica y del trabajo tutorial? Y, consecuentemente, ¿cómo se capacita a dicho actor universitario/a que trabajó como tutor para desempeñar actividades ahora como coordinador del programa al frente de un equipo de universitarios que serán nuevos tutores, pero sobre todo si no es afín a éste tipo de reflexión por el área de estudio en que se desenvuelve en la universidad? No es suficiente con analizar el contexto social, económico o académico de los niños y tutores con quienes trabajarán, o con seleccionar a los tutores y las tutoras más recomendables para dicho trabajo, hacen falta herramientas que generen identificación y un vínculo afectivo de confianza entre cada coordinador y los tutores/as y los/as niños/as.

La capacitación es la primera y una de las etapas más importantes para las y los universitarios que serán tutores/as y coordinadores/as en el programa Peraj. Para

ello se recurre a una herramienta heurística basada en la observación intersubjetiva que parte de la observación de cada tutor/a, desde sus vivencias personales en la vida cotidiana respecto a sus relaciones sociales, pero enfocado principalmente en su etapa de vida entre los 8 y 12 años de edad, pues es ahí en donde podrá encontrar identificación con el/la niño/a con quien trabajará. En el caso de los y las coordinadoras, se enfocan en su proceso de tutoría, los objetivos y metas planteados y logrados a lo largo del ciclo de trabajo, principalmente observando el desarrollo de su relación afectiva en dicho periodo.

Es importante que dicha capacitación sea impartida por quienes han fungido como tutores y coordinadores, o en todo caso por quienes han estado cercanos a las problemáticas del programa y su dinámica interna, pues son ellos/as los que aprendieron a solucionar los problemas que se suscitan en el programa, pero sobre todo los que aprendieron a reflexionar en sus relaciones dentro del mismo, ya sea en la relación tutor(a)-coordinador(a), tutor(a)-tutor(a), tutor(a)-amigo(a), pues este es el objetivo de la reflexión intersubjetiva: conocer estas relaciones y las dinámicas entre ellas, son intersubjetivas en tanto se comparten a los nuevos tutores y coordinadores a modo de experiencia y como solución de problemas.

Al capacitar a los nuevos coordinadores y tutores con una perspectiva intersubjetiva por parte de quienes fueron coordinadores y tutores, también es una forma de integrar a los universitarios al trabajo multidisciplinario y en todo caso una oportunidad de poner en práctica nuestros conocimientos según nuestra área de estudio.

Una vez que se impartieron las capacitaciones, la reflexión intersubjetiva va más allá de la etapa de capacitación, es necesario recurrir constantemente a esta herramienta, ya que de ello depende que el trabajo como coordinadores/as y tutores/as, y las relaciones que construimos durante nuestra estancia en el programa, sean satisfactorias o en todo caso, tengan un mayor alcance, con objetivos y metas.

Coordinadores/as, tutores/as y niños/as han posibilitado una mayor comunicación a partir de compartir la solución de problemáticas, logrando con ello un mejor entendimiento de la construcción intersubjetiva del espacio en la vida cotidiana.

El trabajo que desempeña un coordinador en este programa de servicio social, se puede caracterizar temporalmente en tres etapas de dicha tutoría: inicial, intermedia y final. El propósito de esta caracterización es poder compartir la reflexión de lo que ya se experimentó para ayudar a los nuevos tutores a tomar las mejores decisiones y afrontar las diferentes problemáticas que expresan los niños en el programa.

4.3.2.2 Capacitación a coordinadores

Está dirigida a los nuevos coordinadores del programa Peraj previamente seleccionados. El equipo de coordinación en turno prepara una serie de pláticas, dinámicas y talleres para sensibilizar a los nuevos integrantes, los ejes de dicha capacitación dependerán de los temas que cada coordinador y el equipo en conjunto considere importantes, sin embargo, los ejes elementales para el trabajo desde la coordinación son los siguientes (Manual del participante: 2015-2016):

- Dar a conocer el plan de trabajo del ciclo Peraj.
- Dar a conocer los objetivos del equipo de coordinación dentro del programa.
- Dar a conocer las funciones del coordinador. Responsabilidades administrativas, con sus respectivos equipos de trabajo y con el equipo de coordinación en general.
- Consejos de coordinador a coordinador ante las situaciones más comunes dentro del programa.
- Liderazgo, trabajo en equipo y comunicación asertiva.
- Etapas de la tutoría y el cambio de perspectiva en el paso de tutor a coordinador.
- Seguimiento de binomios, límites y alcances desde la coordinación.

Al ser una capacitación de temas con los que los nuevos coordinadores están familiarizados, se facilita la discusión y reflexión de los mismos, sin embargo, el objetivo primordial de éste proceso, es que cada ex-tutor asuma su nuevo papel

como coordinador, ahora asume un papel de autoridad distinto en una jerarquía muy diferente a ser tutor de un menor, en cierto modo ahora es tutor/a de un universitario/a que a su vez será tutor/a de un niño o niña. La comunicación se vuelve el eje fundamental del equipo de coordinación, de ello dependerá el mejor funcionamiento del mismo, el logro de los objetivos y la pertinencia en la toma de decisiones.

Si bien en los/as tutores/as recae la responsabilidad de incidir en el mundo de vida cotidiana de los/as niños/as, en los/as coordinadores/as recae la responsabilidad de dar seguimiento y apoyo a dicho trabajo logrando con ello una óptima vinculación entre institución y la población. El trabajo multidisciplinario funge un papel de suma importancia, tanto tutores/as como coordinadores/as al pertenecer a diversas áreas de estudio retroalimentan la reflexión intersubjetiva del trabajo de intervención, cada uno/a desde su perspectiva.

En el paso de tutor a coordinador, está en juego la comprensión del enfoque de orientación, no se deja de orientar directivamente, dado que, al ser el líder de un equipo sigue habiendo menores, ser coordinador implica comprender la orientación asesora que requiere la relación con cada tutor/a y acompañar su proceso tutorial. Ya no se es tutor de un menor, ahora se es asesor de un tutor, dicho de otro modo, tutor de un tutor.

4.3.2.3 Promoción del programa

Después del periodo de capacitación a coordinadores, sigue la etapa de promoción del programa Peraj en las diferentes facultades de Ciudad Universitaria. Se forman brigadas de trabajo, cuyo fin es dar toda la información necesaria a los universitarios sobre el programa. La promoción del programa también se ejecuta a través de las redes sociales, principalmente Facebook e Instagram. Se imprimen volantes y carteles que son colocados en las mamparas informativas de las facultades. Durante este periodo se montan guardias informativas en el aula, para atender a los alumnos interesados que llegan a pedir informes⁸⁰.

⁸⁰ Como ya se mencionó anteriormente durante el mes de agosto y septiembre se reciben a los alumnos interesados y se les aplican las respectivas pruebas.

4.3.2.4 Capacitación a tutores

Una de las herramientas más importantes que se brinda a las y los universitarios que serán tutores/as, es una capacitación como parte de la preparación necesaria antes de trabajar con un/una niño/a. Para este propósito se creó un Taller de capacitación para tutores (2015), que sirve de guía y seguimiento al trabajo tutorial durante los 10 meses de trabajo. Parte fundamental de este proceso se basa en identificar en los/as niños/as las habilidades sociales, el sentido de pertenencia y de integración, así como la expresión de su afectividad.

Al concluir el periodo de recepción de solicitudes de los alumnos interesados, se prepara la primera capacitación a los nuevos tutores, diseñada, organizada y ejecutada por el nuevo equipo de coordinación⁸¹. Del mismo modo en que los coordinadores recibieron capacitación, la capacitación a tutores/as dependerá de los temas que la nueva coordinación considere necesarios, de sus áreas de estudio, y principalmente de los requerimientos del trabajo tutorial, los ejes comunes que se imparten, son los siguientes (Taller de capacitación para tutores: 2015):

- Dinámicas de interacción para que se conozcan entre tutores.
- Información sobre el servicio social, historia y actualidad.
- Dar a conocer el plan de trabajo del ciclo Peraj.
- Objetivos del programa, basados en el trabajo de intervención tutorial.
- Exposición de temas referentes a la infancia: ser biopsicosocial, cuerpo e infancia, etapas de desarrollo.
- Sesiones de testimonios de tutores y tutoras que participaron en el ciclo inmediato.
- La intervención tutorial: concepto, etapas, objetivos, manejo lingüístico, prevención de escenarios, límites y alcances, planeación diseño y evaluación del trabajo en el ciclo.
- Liderazgo, trabajo en equipo y cooperación. Integración de equipos multidisciplinares.

⁸¹ Se tiene como referencia el manual de capacitación hecho en 2015, sin embargo, en cada ciclo se hacen las modificaciones que los/as nuevos coordinadores/as consideren pertinentes, según sus perspectivas, intereses, áreas de formación, es decir, desde su subjetividad.

- Habilidades para la vida.
- Taller de lectura.
- Taller de primeros auxilios.
- Dramatización de casos.
- Derechos, obligaciones, responsabilidades y compromisos.

La capacitación a tutores se caracteriza por ser temas detallados que requieren mayor reflexión y especificidad, dado que se trata de temas nuevos y ajenos al área de estudio de la mayoría de tutores, las horas dedicadas a este proceso son entre 10 y 15, distribuidas a lo largo de dos semanas por las tardes.

4.3.3 Etapa inicial

Esta etapa se caracteriza por el reconocimiento mutuo de todos los actores del programa, aunque los coordinadores al iniciar las sesiones de tutoría ya llevan algunos meses trabajando y compartiendo sus experiencias, durante el inicio de las sesiones entre coordinadores/as, se comparte la forma de trabajo en equipo y la resolución de situaciones entre tutores y amigos

4.3.3.1 Etapa inicial del equipo de coordinación

En el momento en que inician las sesiones de trabajo entre binomios, los coordinadores ya iniciaron una relación de reconocimiento previamente, sin embargo, el trabajo personal que cada uno debe llevar a cabo para relacionarse con amigos y tutores, también inicia con las sesiones. La adaptación a la convivencia con las diversas personalidades en sus respectivos equipos, dependerá de la forma de abordar las primeras sesiones por parte del coordinador/a, será en su mayor parte la forma en que obtendrá respuesta de los integrantes de su equipo, es por ello que esta etapa se vuelve crucial para promover confianza, asertividad y empatía, e incentivar el compromiso con el proceso de formación tutorial.

El equipo de coordinación se encarga de que tutores y amigos se familiaricen con las sesiones de trabajo con los compañeros del programa, con las normas generales de comportamiento en las sesiones y con todo aquello que permita que se construya una relación amena entre binomios.

4.3.3.2 Etapa inicial de binomios (tutores/as y amig@s).

El 50% de los universitarios que se acercan a realizar el servicio social en el programa Peraj, son motivados por el apoyo económico que se brinda. Sumado a esto, el tiempo que se requiere de asistencia al programa por semana, es menor que en otros servicios sociales, esto contribuye a que los universitarios consideren que se trata de un servicio que permite realizar otras actividades como trabajo o estudio, sin embargo, al momento de dar las pláticas introductorias y de capacitación se menciona que la atención que requiere el trabajo tutorial, implica un compromiso mayor, dado que se trata de una relación afectiva con un menor de edad. Algunos universitarios deciden no participar, pero son los menores casos.

La mayoría de los universitarios que se quedan a realizar el servicio social, tienen la disposición en actitud y tiempo de formar parte del programa. Si bien son menores las horas de servicio a la semana, el programa se extiende desde septiembre hasta junio concluyendo con la ceremonia de clausura, son aproximadamente 10 meses de trabajo que se adaptan al calendario escolar de la SEP, ello sin considerar las horas de reuniones, grupos focales y organización de actividades que cada tutor debe invertir de forma extra al programa.⁸²

En el caso de los menores, llegan con un desconocimiento de lo que trata el programa, y la mayoría piensa que únicamente van a divertirse al campus universitario, ya que es la idea que los maestros les transmiten. En la mayoría de los casos no consideran que incluso se les va a apoyar en las tareas académicas escolares, el proceso con ellos es más lento ya que no se tiene un plática directamente con los menores, se procura al inicio del programa sensibilizarles antes las actividades a realizar, por ello las primeras actividades son de integración con su equipo, con los participantes del programa y principalmente con su tutor.

Es pertinente que los binomios tengan horas de trabajo a solas con actividades que los tutores preparen para las sesiones, ya que a partir de ello los tutores podrán

⁸² Se entiende por horas extras invertidas en el programa, el tiempo dedicado a la planificación de las actividades, las horas extra compartidas con los amig@s, las capacitaciones recibidas, las reuniones que cada equipo considera pertinentes para su mejor funcionamiento y aprovechamiento, así como las horas invertidas en la elaboración de informes y demás instrumentos de evaluación.

definir su plan de trabajo y los puntos de intervención que consideren necesarios en su relación⁸³.

4.3.4 Etapa intermedia

Durante esta etapa se puede considerar como el desarrollo de las relaciones, no sólo entre binomios, también entre tutores, coordinadores y amigos.

En general, todas las actitudes y acciones que posibilitan el mejor desenvolvimiento del programa, competen a todos, pero existen jerarquías de responsabilidad, dichas jerarquías también son necesarias para establecer la configuración del trabajo tutorial en el programa.

4.3.4.1 Etapa intermedia del equipo de coordinación

Partiendo de las actividades planificadas, la implementación y desarrollo de las mismas dependen en gran medida de que las relaciones entre los actores tengan los canales de comunicación adecuados, de forma tal que las situaciones imprevistas tengan resolución en equipo y consenso, es decir, a cada miembro del equipo de coordinación le compete enterarse de todo lo que ocurre en su equipo y los de los/as demás coordinadores/as, tomando decisiones para sí mismo y opinando sobre el trabajo de sus demás compañeros.

4.3.4.2 Etapa intermedia de binomios (tutores/as y amig@s).

A los tutores les compete cumplir su plan de trabajo y enterarse de lo que ocurre en su equipo, de ser necesario también compartir su opinión sobre la resolución de problemas en otras relaciones binomiales.

Los menores se han adaptado a las actividades y generan un ambiente de desenvolvimiento entre ellos mismos, posibilitando el compañerismo y la interacción. En términos de Bourdieu, aquellos menores que mejor han asimilado el habitus del programa, se han integrado de mejor forma, aquellos que aún no asimilan el modo de integrarse, se debe a que las estructuras de sus habitus no sólo no se han identificado, incluso de diferencian. En esta integración de habitus, juega

⁸³ De hecho, el éxito de la relación tutorial depende en gran medida del aprovechamiento de este tiempo a solas en cada binomio.

un papel importante la herramienta de observación intersubjetiva del tutor, para buscar en su propia experiencia momentos de su infancia que lo identifiquen con su amig@.

Durante esta etapa, los binomios desarrollan las actividades con un plan de trabajo y con objetivos específicos relacionados a los puntos de intervención, tanto del programa como de los que cada tutor ha observado y considera pertinente trabajar con su amig@. Se ejecutan los talleres de los tutores según el área de conocimiento o sus inquietudes

4.3.5 Etapa final⁸⁴

Llegados los últimos meses de trabajo de todos los participantes, es necesario trabajar el desapego en la relación binomial, o, dicho de otro modo, el cambio de la misma, su transformación. También la evaluación de los resultados y los alcances obtenidos durante los meses de trabajo.

4.3.5.1 Etapa final del equipo de coordinación

Es una etapa de trabajo que depende mucho del nivel de organización previo de cada coordinador/a, es decir, si el coordinador/a resolvió la entrega de los reportes de sus tutores a tiempo, no tendrá problema en la etapa final de llevar a cabo las revisiones correspondientes y únicamente se enfocará en los resultados obtenidos, de no ser así tendrá trabajo acumulado por no dar seguimiento adecuado a las actividades.

Según los resultados obtenidos en sus respectivos equipos, el/la coordinador/a evaluará las actividades de despedida y las ejecutará en el momento que considere indicado, resolverá con cada tutor/a la forma de abordar este cambio en la relación y desapego.

Con respecto al equipo de coordinación en conjunto, se trata del cierre de actividades coordinadas y planificadas, de la evaluación de las mismas y de la

⁸⁴ Cada relación entre todos los actores del programa, ha generado sus propios lenguajes de entendimiento.

selección de los nuevos miembros del equipo de coordinación, para ello se requiere de la revisión del trabajo de cada tutor/a propuesto para integrarse al equipo.

En términos de Bourdieu nuevamente, aquellos ex tutores/as que mejor asimilaron el habitus del coordinador lograron integrarse, y aquellos que no asimilaron el modo de interactuar, están en constante diferenciación de las estructuras de su habitus con el del entorno del equipo de coordinación. En esta integración de habitus juega un papel importante la herramienta de observación intersubjetiva de cada coordinador/a, para buscar identificación en su propia experiencia con los demás coordinadores/as, con tutores/as y con los menores.

4.3.5.2 Etapa final de binomios (tutores/as y amig@s)

Tutores/as y amig@s requieren tiempo para cerrar sus actividades, el/la tutor/a está concluyendo su plan de trabajo, en consecuencia, realiza una evaluación de sus actividades, talleres y de la relación en general, de su desenvolvimiento dentro del programa y de los resultados obtenidos. Regularmente los/as tutores/as al autoevaluar la relación con su amig@, consideran que falta tiempo para conocerse más, reconociendo que hay situaciones que viven los/as menores en los que no pueden intervenir como asuntos familiares o escolares, esto implica que el trabajo tutorial queda circunscrito en los límites de las acciones que puede realizar el tutor/a en el horario de trabajo y las horas extra de convivencia. Con frecuencia el último día de trabajo entre binomios, el día de la clausura del programa, suelen despedirse y considerar continuar la relación a distancia, cada binomio expresa su afectividad ante la despedida, según el grado de intimidad que hayan logrado.

Recapitulación

A pesar de que el programa UNAM - Peraj Adopta un Amig@ ha funcionado para promover el desarrollo multidisciplinario como parte de la formación universitaria, ha incentivado el término de los estudios entre los universitarios posibilitando la realización de servicio social, e incluso apoya a los universitarios con una beca exclusiva durante su periodo como tutores, el contexto universitario, las exigencias académicas y los requerimientos que persiguen las facultades para la acreditación

de cada carrera, conducen a una desvinculación con cualquier forma de intervención social que no implique la materia de trabajo de cada área de estudio.

Retomando la racionalización de la conducta propia del mundo occidental descrita por Max Weber, los universitarios son conducidos a un proceso de especialización que requiere cada área de terminación en las Facultades, ello implica que no se considere el trabajo de intervención tutorial, en particular la tutoría binomial propuesta por Peraj, como parte de la formación integral de los y las universitarias. El servicio social es visto, en muchos casos, como un mero trámite para concluir los estudios y obtener el título universitario y que se exhorta a su realización a partir de cierto porcentaje de créditos obtenidos.

La formación que reciben los niños tanto en las escuelas primarias como en su hogar, no considera la interacción con jóvenes universitarios como un proceso formativo. Por un lado, las estrategias educativas para evitar el abandono y principalmente el rezago escolar se centran en evitar que los niños repitan un grado escolar, hoy en día los maestros no pueden reprobar a los niños al menos en primer y segundo grado de primaria de acuerdo a los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública en 2019, con el argumento de que recién se están adaptando al proceso de escolarización, debido a que el rezago se refleja en el número de niños que repiten, por lo tanto, si la cifra es menor se da por hecho que se trabaja en resolver tal problema.

La situación en los hogares de los menores resulta una suma de condicionantes que ponen en riesgo de abandono escolar a los menores, entre ellas diversos tipos de violencia, carencias económicas y que devienen en problemáticas de violencia tanto laboral como socio-afectivas a futuro. El abandono escolar resulta ser una consecuencia de diversos contextos de violencia social y de género, pero también este abandono en sí, representa una forma de violencia simbólica que excluye a cada individuo de la integración social y afectiva que representa la convivencia escolar. Por otro lado, el acceso a la tecnología; tabletas, celulares, computadoras, portátiles, consolas de videojuegos, deja sin restricciones el libre acceso a las redes sociales y al entretenimiento en la internet, cada vez es mayor la cantidad de horas

que los niños dedican al uso de estas tecnologías. El uso excesivo que se genera en la interacción diaria con la tecnología tiene repercusiones en la salud mental, física y emocional.

Las implicaciones que tiene el uso de redes sociales virtuales, imposibilitan la interacción cara a cara y la construcción de espacios intersubjetivos, pues la interacción que los niños solían encontrar en su calle, unidad, colonia o barrio, con vecinos o con los amigos de la escuela se ha ido sustituyendo por el uso de las mismas, por lo tanto sus círculos de afectividad se ven reducidos a la familia, como primer instancia y la escuela, fuera de ello la interacción que los niños pueden tener en otros círculos depende del capital económico y cultural de los padres; ya sean clases de música, algún deporte o talleres de aprendizaje.

Las condiciones actuales de vida de los niños entre los 8 y 12 años de edad, se ven permeadas por diversos factores que repercuten en un mayor o menor grado de aislamiento. A las condiciones ya mencionadas anteriormente, sumemos una de no menor importancia, la ausencia de los padres o alguno de ellos, principalmente por cuestiones laborales, en el caso de hijos que únicamente viven con uno de los padres la situación se torna más complicada.

Recordemos que la relación tutorial se enriquece de los enfoques de orientación, sin embargo, si consideramos objetiva y cuantitativamente los objetivos del programa en relación al número de niños que se atienden por ciclo, es cuestionable no sólo el porcentaje de niños beneficiados, principalmente la pretensión de los objetivos general y específicos del programa, así como los límites de la acción tutorial. En ambos casos, tanto para los jóvenes universitarios, como para los niños, la desvinculación de la interacción social se vuelve cotidiana y se asume como necesaria en los procesos de formación escolar. Ante este argumento, el esfuerzo realizado por el proyecto tutorial, por mínimo que parezca, genera la posibilidad de construir una realidad social diferente que abre la posibilidad de compartir conocimientos o capital cultural en favor de dos actores del campo de la educación ávidos de interacción social.

Otras problemáticas que se desprenden de la implementación del programa, son las siguientes:

- Falta reconocimiento de la figura del coordinador/a y tutor/a. Se le atribuyen múltiples funciones con espacios limitados, con poca formación específica y recursos externos que faciliten su tarea.
- Existe la sensación de que a la coordinación y tutoría se le exige demasiado. Se ven con escepticismo el plan de acción tutorial ya que la falta de adecuación de los objetivos a las posibilidades reales de los tutores lejos de resultar un estímulo o motivación, es fuente de frustración y desencanto profesional.
- Hace falta más y mejor formación continua. La actualización científica debe ser una responsabilidad administrativa del programa de servicio tutorial.

Otro problema que no puede quedar fuera o al margen del análisis de los temas revisados en este capítulo, es el hecho de que, en comparación a otros proyectos de titulación e investigación en la DGOAE, Peraj México A.C no ha incentivado proyectos de investigación que requiere el programa, a pesar de los años de trabajo y de las generaciones de binomios que han pasado a lo largo de sus ya más de 10 años de funcionamiento. En términos de trabajos de titulación generados por el programa en la UNAM, existen poco más de 10, principalmente de alumnos de la carrera de pedagogía, trabajo social y psicología. Poco se ha fomentado la investigación dentro del programa, a pesar de tener información de hace más de 10 años.

Finalmente, la reflexión intersubjetiva va más allá de la etapa de capacitación, es un eje transversal de todas las etapas del programa y es necesario recurrir constantemente a esta herramienta, ya que de ello depende que el trabajo como coordinadores y tutores, y las relaciones que construimos durante nuestra estancia en el programa, sean satisfactorias o en todo caso, tengan un mayor alcance, con objetivos y metas, logrando así un mejor entendimiento de la construcción intersubjetiva del espacio en la vida cotidiana.

Capítulo 5. Relaciones dentro del programa

Introducción

La construcción intersubjetiva de la vida cotidiana que parte de la interacción social, nos permitirá interpretar la construcción de las subjetividades de los actores, dentro del programa Peraj.

En este último capítulo partiremos de los conceptos de Orientación directiva y asesora que vimos en el apartado 3.1.2 del capítulo 3, para explicar la construcción de las relaciones entre los actores del programa a lo largo del capítulo y de las interacciones de las mismas, considerando que la descripción de las relaciones, parten de la experiencia propia, es decir, con sus respectivos sesgos de observación.

5.1. Orientación directiva y orientación asesora en Peraj

Entendida la orientación en el doble sentido que nos menciona Riart (2006), principalmente desde la acción tutorial y bajo el contexto del programa Peraj, por un lado, tenemos la orientación directiva, prescriptiva, que es característica de edades y procesos iniciales, es decir, es propia de la relación binomial tutor-amigo. Por otro lado, tenemos la orientación asesora que es propia de una edad más adulta y de procesos consolidados y elaborados, es decir, la relación entre coordinadores/as-tutores/as. Orientación directiva y orientación asesora, es la gran diferencia entre tutores y coordinadores, ambos son tutores, pero de procesos diferentes. Si bien el acompañamiento del coordinador para con el proceso de terminación de servicio social de cada universitario tienen mucho de directivo, dentro del programa Peraj es mayormente de orientación asesora

Los/as niños/as, requieren de una orientación mayormente directiva en tanto que cada tutor debe planear un calendario de actividades según el avance en la relación afectiva con ellos/as, es decir, actividades específicas a desarrollar y presentar cartas descriptivas de las mismas, cuándo, cómo, dónde, por qué y para qué, materiales y duración de las actividades, pero esta relación no está limitada únicamente a lo directivo, a mayor profundidad en la relación tutor/a-niño/a, se dan

procesos de mayor elaboración como el gusto por compartir las sesiones, dinámicas propias de la relación binomial como saludos o tema de conversación, afinidades en la relación afectiva.

Los tutores y tutoras están constantemente cambiando de papel, la mayoría de sus actividades planificadas con sus amigos y amigas requieren una orientación directiva precisa para cumplir sus objetivos, sin embargo, la comprensión de su labor tutorial se va modificando constantemente según sus propios resultados, es una elaboración más compleja que requiere del asesoramiento del coordinador o coordinadora, de la constante interacción entre sus propios compañeros tutores y de su propia experiencia.

Coordinadores y coordinadoras juegan un papel fundamental en ambos tipos de orientación, si bien ya no trabajan directamente con un amigo o amiga, dirigen y prescriben actividades directamente con los/as menores y están al tanto del trabajo que cada tutor va desarrollando con ellos/as, al mismo tiempo que dirigen y prescriben la normatividad que deben seguir los tutores para concluir su proceso de servicio social, y finalmente orientan sobre el modo de abordar la relación que construyen los tutores y las tutoras, esta orientación se delimita en tiempo y espacio, tanto a la duración del ciclo escolar como al campus universitario, respaldan la confianza de cada tutor con su quehacer, posibilitan la interacción entre universitarios al compartir su experiencia tutorial, definen los límites de intervención de la misma y finalmente ejecutan acciones basadas en las necesidades colectivas de sus equipos.

En el proceso de orientación directiva y asesora, existe una transferencia de conocimiento de capital cultural desde los tutores hacia los menores y desde los coordinadores hacia los tutores, ya que cada agente posee un habitus y éstos en su conjunto son los que generan el campo, dejando espacio a la indeterminación para cambiar el orden de las cosas. Si bien el habitus reproduce la lógica del campo también es potentemente creador: reproduce los condicionamientos sociales, pero al mismo tiempo es un productor de prácticas sociales (Bourdieu, 1996:21)

5.2. Relaciones dentro del programa

Para este apartado, me basé en mi experiencia como tutor del programa Peraj durante el ciclo 2012-2013 y de mi experiencia como coordinador del mismo durante 3 ciclos de trabajo ininterrumpido de 2013 a 2016.

El propósito de la experiencia personal, no es fortuito, se trata de un acercamiento en primera persona a la construcción de las relaciones de la vida cotidiana dentro el programa, es decir, la construcción de la subjetividad e intersubjetividad como actor del mismo en diferentes etapas, desde el momento en que pisé por primera vez el aula de trabajo y todo lo que recuerdo haber vivenciado, hasta las últimas capacitaciones que preparé al retirarme del programa. De hecho, esto fue lo primero que escribí de la tesis y a medida que fui avanzando fui comprobando que una primera instancia es la representación subjetiva de las expresiones de la interacción social en la vida cotidiana, posteriormente ello me permitió interpretar la construcción de las subjetividades dentro del programa, tal como lo plantean Berger y Luckmann (1986)

5.2.1. Relaciones como tutor

5.2.1.1. Relación como tutor con coordinadores/as

Al llegar al programa, el primer contacto fue con los coordinadores/as, me informaron de lo que se trataba el programa, de los tiempos de trabajo, principalmente de las horas de trabajo en binomio y de la responsabilidad de generar una relación de confianza y amistad con los amigos.

La primera referencia que tuve de los coordinadores/as, fue a través de una compañera de trabajo quién me sugirió incorporarme al programa, ella me comentó que seguramente me gustaría y que bastaba con que trabajara con mi amig@, que no hiciera mucho caso de los coordinadores/as ya que muchas veces querían que hiciera lo que ellos decían sin considerar lo que yo planificara, que lo más importante era cumplir con la entrega oportuna de mis reportes mensuales y participar en las actividades generales, que me enfocara en el trabajo con mi amig@, dado que era lo más importante.

Las sesiones de capacitación me parecieron muy interesantes y participé activamente en cada una de ellas, poco a poco, en tanto más cercana era la fecha del empate más nervioso estaba.

Logré identificarme con algunos de los coordinadores/as, sobre todo con los más activos, aquellos que siempre estaban motivando a participar, noté que varios/as de ellos/as, eran callados y poco hacían por interactuar con los tutores. La relación de jerarquía era muy marcada por la misma razón, aquellos coordinadores que sí interactuaban con los tutores/as, se hacían notar mucho. Inclusive entre ellos mismos se notaba mucho el distanciamiento, formando grupos entre sí, regularmente no estaban juntos y en algunas ocasiones se contradecían con respecto a la forma de hacer las actividades. Al principio me pareció normal, dado que cada persona tiene su forma de trabajar, pero, al pasar los meses de trabajo noté que se trataba de coordinadores nuevos y repetidores, es decir que aquellos que repetían ciclo formaban un grupo, y los que eran nuevos coordinadores/as, formaban otro. Los coordinadores de ciclos anteriores, eran más herméticos con su forma de trabajo, rara vez mi equipo interactuó con ellos, simplemente se alejaban del aula Peraj y hacían sus actividades sin relacionarse con los demás equipos.

La experiencia con mi coordinador siempre fue muy amena, él se preocupaba de que los tutores/as interactuáramos, de hecho, me parecía un poco exagerado que nos reuniéramos tanto entre tutores, para compartir las experiencias con nuestros amig@s, principalmente los primeros meses incluso aburría y pensé que era demasiado tiempo extra invertido fuera de las horas de sesión. Sin embargo, pasados los primeros meses noté que las reuniones nos servían como válvula de escape con respecto a los problemas que vivíamos en la relación con nuestros amig@s, se volvieron necesarias las horas compartidas, principalmente el intercambio de soluciones entre tutores, la mayoría de los integrantes de mi equipo éramos mayores de 25 años y siempre teníamos mucho que decir, reflexionábamos sobre la importancia del servicio social, sobre temas de política interna de la universidad y del país, de problemáticas de la infancia actuales. El coordinador de mi equipo era alumno de la licenciatura de economía y también estudiaba terapia

psicomotriz para niños, con frecuencia nos preparaba talleres sobre emociones para los tutores/as y ami@s, y se esforzaba por hacernos participar. Contrariamente a mi idea inicial sobre los/as coordinadores/as, la actitud de mi coordinador me generó confianza y sentí la libertad de trabajar con mi amiga Regina el plan que me propuse sin complicaciones. Durante el ciclo pocas veces me relacioné con los demás coordinadores, y siendo tutor no lo consideré necesario, me bastó con la atención que el coordinador de mi equipo nos prestaba y con aclarar cualquier cuestión referente a las entregas de reportes con él.

Esta relación en particular, en primera instancia y en buena parte de mi periodo como tutor, la consideré como una relación de dominación y subordinación (Giménez, 1997) ya que desconocía mucho del trabajo tutorial pero principalmente del trabajo que ejercían los coordinadores, no dejaban de posicionarse únicamente como una autoridad, una posición en que la obtención de beneficios puestos en juego en el programa era la única relación objetiva (Bourdieu, 1996: 21), es decir, ellos debían exigirme los reportes administrativos y la planificación de actividades y yo debía cumplir con las reglas establecidas.

5.2.1.2 Relación como tutor con tutores/as

Durante las sesiones de capacitación, comencé a relacionarme con estudiantes de otras carreras con intereses comunes, principalmente con compañeros cercanos a la música o que ejecutaban algún instrumento musical, entre ellos, ingenieros, historiadoras y estudiantes de letras hispánicas. En las sesiones de integración pude detectar dichos intereses y a partir de ahí entablar una plática con el tema de la música en común.

Otro tema común entre tutores, sin duda, era la beca que recibiríamos mes con mes a lo largo del ciclo del programa, ya que para muchos de nosotros era un ingreso pertinente para poder llevar a cabo algunas actividades, principalmente para usar el dinero en el traslado al servicio social.

Con el paso de las semanas me fui relacionando con más tutores/as de otros equipos. De este conocí otras formas de trabajo y los conflictos a los que se enfrentaban, otros coordinadores/as era muy exigente con relación a los talleres

que realizaban y con las entregas de los reportes mensuales, a diferencia de mi coordinador que acordaba los tiempos de entrega con cada tutor.

Principalmente me relacioné con los compañeros de mi equipo y con quienes compartía intereses comunes, a los demás compañeros tutores/as sólo tuve la oportunidad de conocerlos en algunas actividades generales del programa y en los talleres de integración. Muchos nombres pasaron por desapercibidos para mí, no siendo así por la carrera que cursaban, en general siempre me llamó más la atención lo que compartían los tutores/as a partir de su formación académica que de sus experiencias personales.

Sin duda alguna en esta relación, el capital simbólico fue mi aliado, ya que los intereses comunes como los gustos musicales, de lectura y esparcimiento, entre otros, me posibilitaron generar vínculos de confianza, sumado a que mis compañeros tutores no representaban autoridad dentro de la estructura del programa, pero ello no quiere decir que en las relaciones objetivas con los demás tutores y tutoras no existiera una obtención de beneficios, es decir, al transcurrir los primeros meses del ciclo, preferí acercarme con quienes mostraron un mejor acercamiento con su amigo para poder aprender de sus métodos como para compartir nuestra experiencia como tutores. Como lo menciona Schütz (1974:39) al compartir las actividades y el trabajo común e influenciándonos, se construyó un puente de comprensión.

5.2.1.3 Relación como tutor con amigos/as

Mi amiga Regina comenzó a hacer amigos/as en el programa y de ese modo conocí también a los tutores/as de sus amig@s, ya que me platicaba sobre ellos y sobre las actividades que hacían, también me relacioné con los compañeros de su escuela que también asistían al programa, dado que ella ya los conocía y me platicaba de situaciones que acontecían durante las horas de clase.

A la mayoría de los niños/as de mi equipo, los conocí por las experiencias compartidas en las sesiones con tutores, en las reuniones de equipo lideradas por mi coordinador, a través de la experiencia oral de cada tutor sabíamos de los

problemas de cada niño, familiares, escolares, de conducta e integración, etc. De este modo incluso me aprendí los nombres de todos los niños/as de mi equipo.

Con algunos de los talleres que propuse para realizar en mi equipo, logré integrar a otros equipos de tutores y por lo tanto a los amig@s. Con la exposición de los murales de la biblioteca central realizada por los niños/as de mi equipo a los niños/as de otros equipos, mi amiga y yo, logramos relacionarnos y conocer a otros amig@s, principalmente a quienes participaban durante la exposición y se interesaron en el tema.

Finalmente, también intervine en algunas situaciones entre los amig@s, que por diferencias entre ellos/as, desembocaron en agresiones y distanciamiento, algunas situaciones acontecieron dentro de mi equipo y otras con los niños de otros equipos.

Definitivamente esta fue la relación más complicada al llegar al programa, sin saber cómo abordar el trato con un menor, definitivamente la capacitación que recibimos al inicio todos los tutores y tutoras fue de gran ayuda, las actividades que en capacitación se enfocaron en temas de género me permitieron un mejor acercamiento a los intereses de mi amiga, podría decir que aquello que en un principio me fue muy complicado, es decir, no sólo era una menor sino una niña, me obligó a acercarme con compañeras que habían vivido experiencias similares en su infancia a las que ella estaba viviendo y poder entenderla. Si bien el género pudo ser una gran limitante del cual no tenía experiencias de donde asirme, la interacción tutorial me permitió adquirir el habitus de tutor quizá más por necesidad que como un objetivo consciente, condición es muy cercana a lo que retoma Acosta (2009:27) de Hegel recordando que la satisfacción de las necesidades no es lo que posibilita y condiciona las relaciones intersubjetivas, sino la necesidad existente de llamar sobre sí la atención del otro, ya que sólo a través de dicha interacción conseguimos ser realmente nosotros mismos.

5.2.2 Relaciones como coordinador

5.2.2.1 Relación como coordinador con coordinadores/as

Esta relación durante mi primer ciclo de trabajo (2013-2014), se inició de una forma particular, ya que presenté mi convocatoria para participar como coordinador, pero

no fui elegido, resultó que una de las coordinadoras del programa consiguió un empleo y dio las gracias a la coordinadora general, fue entonces que se contactaron conmigo por teléfono y me invitaron a participar. Al momento de comunicarse conmigo los coordinadores/as ya había tenido su primera reunión de convivio e interacción, ello me hizo sentir un poco fuera de lugar, principalmente con los coordinadores repetidores, los nuevos coordinadores habían sido mis compañeros incluso generamos una amistad, aunque no dejé de notar su sorpresa al verme. Cabe mencionar que durante el proceso de selección se generó un distanciamiento entre los tutores que presentaron convocatoria, incluso aquellos/as con quienes hice algún vínculo de trabajo, desde mi punto de vista, se generó un ambiente de competencia debido a la selección de coordinación, competencia que partía desde el trabajo tutorial individual hasta la participación en las actividades planificadas por los/as coordinadores/as; un protagonismo innecesario. Al enterarme de no haber sido seleccionado hubo cierta frustración de mi parte, pero en mayor medida tranquilidad de no sentirme parte de ese contexto competitivo, sin embargo, cuando se comunicaron conmigo pensé que el ambiente dentro del equipo de coordinación sería similar al vivido durante el proceso de selección, afortunadamente no fue así, los coordinadores que fueron mis compañeros tutores me recibieron con los brazos abiertos y con la actitud de trabajar en equipo. Tratándose de los compañeros/as de coordinación que estaban repitiendo ciclo, su actitud era hermética, compartían muy poco su experiencia principalmente la forma de resolver sus problemas, esta actitud quedó demostrada desde la primera reunión a la que asistí, es decir, participaban pero siempre con un bajo perfil, personalmente esperaba escucharles más y un mayor acercamiento de su parte con los coordinadores que éramos nuevos, esta actitud se mantuvo a lo largo del ciclo y la diferencia entre tutores nuevos y repetidores siempre estuvo marcada, al parecer es una especie de identificación generacional del ciclo al que se ha pertenecido como tutor.

Nuevamente el capital simbólico fue mi aliado, pero esta ocasión la conformación del habitus como tutor me permitió generar vínculos de confianza con mis demás compañeros coordinadores, al compartir las actividades y el trabajo común e influenciándonos, se construyó un puente de comprensión (Schütz, 1974:39),

principalmente para la resolución de problemas. Retomando el apartado 4.3.5.1, en términos de Bourdieu, se generó una integración entre los coordinadores que asimilamos el habitus de coordinador, sin embargo, hubo una constante diferenciación con las estructuras de los habitus de los coordinadores de la generación anterior. En esta integración de habitus jugó un papel importante la herramienta de observación intersubjetiva de cada coordinador/a, para buscar identificación en su propia experiencia con los demás coordinadores/as, con tutores/as y con los menores.

Durante el segundo ciclo (2014-2015) las relaciones con los coordinadores de mi ciclo como tutor se habían afianzado y nos habíamos integrado muy bien en el trabajo y la toma de decisiones, los nuevos compañeros del equipo habían sido nuestros tutores y a la mayoría de ellos, nosotros mismo los habíamos motivado a que se integraran en el equipo de trabajo en la coordinación, conocimos su trabajo, liderazgo y motivaciones al estar en el programa, ello derivó en una mejor relación de integración, no obstante las diferencias en torno a las decisiones se hicieron presentes al proponer ellos nuevas ideas y formas de abordar el trabajo, algunas ocasiones los coordinadores que estábamos repitiendo ciclo considerábamos que eran inviables sus propuestas e intentábamos explicar por qué, sin embargo, hubo la sensatez de dialogar y siempre llegamos a acuerdos. Durante este ciclo comprendí que las diferencias entre coordinadores repetidores y nuevos, consistían básicamente la resolución de problemas de forma ya conocida y en aceptar nuevas ideas para resolverlos, también en el modo de diseñar e implantar nuevas actividades. A pesar de estas diferencias, todos los coordinadores/as de este ciclo compartíamos la idea de innovar en talleres, actividades y el modo de relacionarnos con todos los participantes del programa, ello posibilitó la confianza y la integración del trabajo en equipo.

Este ciclo se caracterizó por la forma trabajo en pareja; 5 equipos con 17 binomios cada uno, y dos coordinadores al frente de cada equipo. La coordinadora con quien me tocó trabajar había sido tutora en mi equipo en el ciclo pasado, el trato con ella partió de la confianza que tuvimos debido a su desempeño como tutora, aunque con

poca integración de su parte con los demás tutores/as durante su periodo de tutora. Nos dividimos el trabajo debido a la cantidad de tutores a cargo, es decir, ella se encargó de la parte administrativa de cada tutor, en tanto yo me relacionaba directamente con ellos y las problemáticas que surgieron a lo largo del ciclo en la relación con sus amig@s, esta forma de trabajo nos resultó funcional, pero nos limitó en algunas funciones con relación a la interacción con los/as tutores/as, ella tuvo menor contacto con los binomios y mayor carga administrativa, y yo tuve mayor trabajo para generar empatía con los binomios pero un menor conocimiento de las entregas administrativas de cada tutor/a.

Al finalizar el ciclo hubo mayores coincidencias que diferencias, tanto en el trabajo, como en la convivencia. Un factor importante consistió en que los nuevos coordinadores siempre se acercaron a preguntar dudas con los coordinadores que estábamos repitiendo ciclo, en todo momento tuvieron la disposición de escuchar nuestras experiencias como coordinadores del ciclo pasado, ello facilitó la confianza. Y por parte de los coordinadores que repetíamos ciclo, procuramos incluso como meta, apoyar a los nuevos compañeros.

La empatía que se generó hacia los nuevos coordinadores/as surgió desde que ellos eran tutores, no sólo con el trabajo bien desarrollado y ejecutado en su tutoría, sino en la convivencia con los demás participantes. Por último, la coordinadora general me pidió quedarme un ciclo más en el programa, no lo tenía contemplado y me parecía que debía dar espacio a otros compañeros, sin embargo, acepté considerando que los nuevos coordinadores serían mayoría y que cada ciclo, por repetitivo que parezcan las actividades, siempre es diferente.

Finalmente, durante el tercer ciclo (2015-2016), nuevamente se generó un ambiente de confianza. Pero una diferencia significativa es que ya era el tercer ciclo que yo pertenecía como coordinador, el único en mi situación. Al verme sin compañeros repetidores de tres ciclos, tuve presentes dos cosas; mayor responsabilidad con los nuevos integrantes del equipo de coordinación y cierto aislamiento al no tener con quien compartir la experiencia de un tercer ciclo. Pese a estas circunstancias hubo

una mejor integración con todos los miembros de la coordinación, el proceso de homologación fue exitoso.

El sentido de responsabilidad como repetidor del tercer ciclo de coordinación y la distribución de los equipos con un coordinador únicamente al frente, me posibilitaron enfocarme con los binomios de mi equipo y sus actividades, a diferencia del primer ciclo, no me enfoqué tanto en los talleres organizados por los tutores, lo hice en las relaciones de los binomios permitiendo que tuvieran más espacio de convivencia.

Al inicio del ciclo me fue complicado generar relaciones con mis compañeros/as coordinadores, pues algunos/as pensaban, y con el paso del tiempo me lo hicieron saber, que sería difícil el trato conmigo. Me percaté de cierto distanciamiento de su parte hacia mí, pero únicamente en cuestión de trato personal, sin embargo, el trabajo cotidiano y las actividades nos permitieron acercarnos y conocernos mejor. A mediados del ciclo nos habíamos integrado con un alto grado de empatía, por ello puedo afirmar que fue el ciclo en que mis compañeros coordinadores pasaron a ser mis amistades cercanas, y esto se ha mantenido con el paso de los años después de concluir el periodo de trabajo en el programa.

Todo el distanciamiento que hubo al inicio del ciclo, cambió por completo al finalizar, después del periodo de selección de nuevos coordinadores, aquellos/as que repetirían ciclo tuvieron un acercamiento a mí no solo laboral respecto a las actividades del programa, también más confidencial. Inclusive al iniciar el siguiente ciclo, y ya sin participar yo como coordinador, me preguntaban o pedían sugerencias para afrontar determinadas situaciones respecto a la integración con el nuevo equipo, en cierta forma me mantenía vinculado con el funcionamiento e integración de los participantes, principalmente los/as coordinadores/as.

Tanto el segundo y tercer ciclo, se convirtió en nuestro mundo de la vida cotidiana siendo coordinadores, la convivencia diaria cara a cara para resolver problemas, organizar el programa y ejecutarlo, constituyó la intersubjetividad de la coordinación. La orientación directiva y asesora conformó nuestro habitus; nuestro modo de ver, sentir y actuar en el campo, es decir, en el programa, generando una subjetividad socializada. Pero dado que la intersubjetividad no se reduce al encuentro cara a

cara y se amplía a todas las dimensiones de la vida social (Berger y Luckmann, 1986), pudimos conocernos y compartir otros espacios, situación similar a las relaciones entre los tutores, sólo que con responsabilidades colectivas e institucionales.

5.2.2.2 Relación como coordinador con tutores/as

El ciclo 2013-2014, al ser mi primer ciclo de trabajo, la relación con los tutores era lo que más me preocupaba, tener la autoridad necesaria, pero también la flexibilidad de tener un buen trato con ellos, tanto para cumplir con mis metas de trabajo, como para no tener conflictos personales con cada tutor/a.

Permití que cada tutor/a se enfocara en su plan de trabajo y sus puntos de intervención, poco intervine en ello y de cierto modo los talleres ayudaron a la integración del equipo, sin embargo, el trato entre ellos era complicado, si bien participaban en los talleres, compartían poco tiempo entre tutores. A pesar de esta situación pude relacionarme con cada uno y adaptarme a su forma de trabajo, algunos/as incluso me comentaron que no gustaban de relacionarse con los demás tutores/as pero que no tenían problema en interactuar en los talleres y en las dinámicas planeadas por la coordinación, siempre que les permitiera trabajar con sus amig@s.

En general en este ciclo el trato con los/as tutores/as era muy directo y personal, confidente también y muy ameno, algunos de ellos procuraron la integración y realizaron actividades entre ellos/as como binomios, puedo concluir que me sentí un poco limitado con referencia a que se integraran como equipo, pero muy satisfecho del trabajo personal de cada uno/a. Fue el ciclo en que más talleres se realizaron y en el que se compartieron más conocimientos de las diferentes disciplinas.

La forma de la relacionarme con los tutores/as del segundo ciclo 2014-2015, estuvo determinada por la forma de trabajo en la organización de los equipos, ya que éramos dos coordinadores, un hombre y una mujer, ella había formado parte de mi primer equipo de tutores y ello me generó mucha confianza, sin embargo, los/as

tutores/as optaron por resolver sus dudas con quien mayor confianza tuvieron, ello generó que mi compañera atendiera a una parte y yo a los/as demás.

Con el consenso de ambos, dejamos claro ante los tutores que podían escoger con quién consultar dudas, pero que ambos estaríamos al pendiente tanto de las entregas de informes, como del trabajo personal en cada binomio, ello no me limitó a buscar cercanía con todo el equipo de tutores/as, muchos/as preferían tratar cuestiones administrativas con mi compañera dada su personalidad más seria y callada, y conmigo cuestiones más cercanas a la relación con sus amig@s, ello generó cierta desigualdad de las tareas al frente del equipo, pero nos fue funcional ya que el equipo constaba de 17 binomios.

En este periodo tuve mayor cercanía con las problemáticas de cada tutor/a, no sólo en su quehacer tutorial sino en cuestiones de sus vidas personales, alegrías, tristezas, enojos, situaciones familiares, de pareja, etc. Comprendí que un coordinador puede ser más que sólo un vehículo de la institución para apoyar la acreditación del servicio social de los/as tutores/as, sin perder de vista las tareas administrativas, se puede ser una escucha atenta principalmente con referencia a todas aquellas situaciones que permiten desempeñar un buen trabajo tutorial. Logré, debido al acercamiento con cada tutor/a, incentivar la integración del equipo, el trabajo entre binomios y un mayor compromiso de parte de cada tutor con el programa, principalmente en la relación con su amig@.

Finalmente, durante el tercer ciclo 2015-2016, a cargo de mi equipo tuve 10 tutores/as ello facilitó el trabajo administrativo y me permitió nuevamente generar empatía con cada tutor/a, atender en su mayoría sus relaciones binomiales y propiciar la vinculación de mi equipo con el de otros/as coordinadores/as.

Debido a la experiencia del ciclo pasado determiné prestar mayor atención al desempeño de cada tutor y sus respectivas relaciones con sus amig@s, decidí realizar menos talleres para permitir que tuviesen mayor tiempo de convivencia con los/as niños/as. No tuve problemas con la integración del equipo entre tutores, fueron muy dinámicos y participativos y en todo momento procuraron integrar sus

actividades, de hecho, a petición de ellos/as planifiqué algunas actividades para que todo el equipo conviviera.

Nuevamente el papel de coordinador, compañero del programa y confidente, se hizo presente y por el contrario a lo que pensé que pasaría, una mejor relación de amistad con los/as tutores/as propició una entrega a tiempo y pertinente de sus tareas administrativas

En conclusión, la relación con los tutores de los tres ciclos tuvo mejores resultados siempre que prioricé las relaciones de afectividad y empatía, antes que la relación administrativa con referencia a las entregas correspondientes de reportes mensuales y planes de trabajo.

Cada ciclo es diferente por ello es que la formación tutorial inscrita en cada actividad realizada en todas las etapas principalmente en las capacitaciones, posibilita el reconocimiento del otro, entre coordinadores, tutores y amigos, sin haber una relación más significativa que otra con excepción del capital cultural donde si existe una diferencia en la transmisión o reproducción del mismo en cada relación.

Finalmente, uno de los primeros objetivos al ser responsable de un equipo de tutores consistió en cambiar la idea de que el servicio social es un mero trámite, apelando a Hegel considerando que cualquier relación entre seres humanos sólo es posible en la medida en que mutuamente se consideran como algo más que medios, es decir, cambiar la idea del servicio social como un medio para cubrir un requisito de titulación y hacer de la tutoría un fin. El segundo objetivo fue lograr que los tutores recurrieran a sus vivencias para que lograsen interpretar las acciones de sus amigos, introduciéndolos en la observación reflexiva ya que la vida cotidiana de su relación tutorial, estaba efectivamente transcurriendo, generando la simultaneidad, como lo plantean Schütz, Alfred y Luckmann (1973: 25) compartiendo el mismo tiempo y espacio.

En la medida en que pude lograr una mayor cercanía con cada tutor, procuré mostrar que la formación tutorial es una posibilidad una apertura, grieta o hendija en la estructura de la escolarización en la conformación del sistema educativo, ya

que el tutor no es un padre o madre, tampoco un profesor u orientador, teniendo ante sí la posibilidad de construir una relación significativa. Habiendo tutores/as, en su mayoría ajenos a todo este marco conceptual, la idea de hacer algo diferente a lo establecido en la formación básica me fue de gran utilidad.

5.2.2.3 Relación como coordinador con amig@s

Es pertinente mencionar que en todo momento y durante todos los ciclos de trabajo como coordinador dentro del programa, siempre tuve contacto con los/as niños/as, principalmente de los equipos que dirigí, así como de situaciones especiales de menores dentro del programa. La principal diferencia en el trato con los niños/as se da en el momento del paso de tutor a coordinador, ya que siendo tutor/a únicamente se requiere la responsabilidad de atender la tutoría personal de uno o en algunos pocos casos de dos menores, esto implica un enfoque total con nuestro amig@ y sus actividades, sus sentimientos y expresiones, en cambio al ser coordinador ya no se tiene esa responsabilidad tan profunda con un menor, esa responsabilidad pasa a otro plano ahora la prioridad es la relación binomial, aunque dentro de la relación binomial el esfuerzo entre el tutor y el coordinador está enfocado en una mejor relación de aprovechamiento de los menores, tanto el tutor como el amig@ son prioridades para el coordinador.

El coordinador debe ser consciente de ambas prioridades; tutor y amig@, y de la relación binomial que se está desarrollando. Ninguno de los dos actores es prioritario y esto es importante mencionarlo, ya que se puede tener la idea de que la prioridad siempre serán los amig@s dado que a ellos/as está dirigido el programa, sin embargo, esta visión pierde de vista que se trata de un sistema que vincula a todos los actores, de igual modo no se puede pensar que el programa únicamente se sirve de la formación tutorial como vehículo para cumplir con los objetivos del programa.

Durante el primer ciclo 2013-2014, el contacto con los menores fue el más dedicado y profundo, debido a la selección de niños en las escuelas, como mencioné anteriormente la selección fue muy específica en tanto que se seleccionaron a menores con problemas de falta de atención, bajas calificaciones, problemas de

conducta y problemas dentro de sus núcleos familiares. Requirió toda mi atención el desarrollo de la relación binomial, el apoyo a los/as tutores/as para realizar las actividades que les permitieran vincularse asertivamente con sus amigos/as, en general se trató de niños/as muy sensibles y contrariamente al reto que de entrada significó su selección dentro de sus escuelas, bastó con escucharles, integrarlos a actividades grupales, pero principalmente actividades en las que compartían sus experiencias diarias dentro de sus escuelas o de sus casas, las experiencias que me fueron compartiendo tanto tutores y tutoras con respecto a sus amigos/as, en la mayoría de los casos fueron de; abuso, violencia, abandono, descuido, desnutrición, alcoholismo, entre otros, dentro de sus contextos familiares, ello sin considerar que dentro de sus propias escuelas padecían exclusión por su comportamiento y actitudes.

Dediqué varios minutos de cada sesión para acercarme a los niños, principalmente con aquellos que más trabajo les costaba integrarse a las actividades, por estar acostumbrados a autoexcluirse o ser excluidos, los resultados del trabajo binomial fueron lentos, pero realmente significativos, se crearon las relaciones binomiales más duraderas y confidentes de los tres ciclos que trabajé como coordinador. A mi parecer, los niños encontraron no sólo el espacio para desenvolverse, sino una escucha atenta que no les excluyó, por el contrario, les motivó a participar e integrarse en los talleres y actividades. Varias ocasiones la figura de autoridad como coordinador me sirvió, tanto para motivarles a participar, así como invitarlos a respetar a sus compañeros/as y el espacio de convivencia común, sin violencia y sin agresiones, sumando esfuerzos.

Durante el segundo ciclo 2014-2015, la selección de amig@s también determinó el modo de relacionarme con ellos, ya que las escuelas enviaron a niños de alto rendimiento académico, niños muy estresados todo el tiempo por cumplir con las tareas escolares, acostumbrados a competir, pero no acostumbrados a compartir los logros, actitudes muchas veces propiciadas por ambos padres. Estas formas de exigencias a los menores, quisieron los padres trasladarlas al programa, exigiendo a los tutores que diera prioridad a las tareas escolares, afortunadamente la

autonomía en la forma de trabajo de cada tutor/a les permitió poner límites a los padres con respecto a su intervención como tutores.

Mi papel como coordinador, me permitió poner límites a los padres y también acercarme a los menores para convencerles de que el programa no era una extensión de la escuela, que los juegos y actividades no consistían en ganar algo, que no había primeros lugares y que el objetivo era la convivencia.

Poco a poco los menores fueron integrándose de forma más activa en las dinámicas del programa y aunque la presión de los padres nunca cesó, los límites quedaron claros; sólo el tutor trabajaría lo que considerara pertinente, hubo algunos casos de niños/as de mi equipo en que opté en consenso con sus tutores/as, únicamente dejar que los menores se divirtieran con juegos de recreación, que se desestresaran o en todo caso que hicieran un poco de actividad física, lejos de cualquier actividad académica. Finalmente, los resultados de forma sorprendente, fueron menores con menores niveles de estrés y competitividad, mayor tolerancia a la frustración y un alto grado de iniciativa para participar en actividades grupales.

El tercer ciclo 2015-2016 fue una mezcla de los dos ciclos anteriores, las características de la población de menores eran tan diversas que cada caso requirió atención particular y formas diferentes de abordar la relación binomial. Sin embargo, quizá la experiencia de los dos ciclos anteriores me permitió sentir más fácil la relación con los menores a pesar de la diversidad de situaciones, es decir, hubo casos muy enfocados en el aprovechamiento académico y otros más inclinados a la recreación y esparcimiento, aunque la prioridad siempre fue compartir más tiempo en actividades grupales y del equipo. Fue el ciclo en que compartí mayor tiempo con los menores, sin intervenir en la relación binomial muchas veces los/as tutores/as me hicieron partícipe de sus actividades en binomio y ello propició una relación más cercana con los/as menores.

Hay sutilezas importantes que destacar en mi relación con los/as menores de este último ciclo, por ejemplo, el hecho de que los niños/as memorizaran los nombres de los/as tutores/as y coordinadores/as no es menor, ya que, a partir de la cercanía

que se generó con ellos, respondieron de forma aceptable o negativa a entablar una conversación y a compartir sus experiencias diarias.

Como coordinador, aprendí a aprovechar cada momento para interactuar con los/as menores, dando como resultado, la detección de situaciones personales de cada niño/a incluso antes de que los tutores las notaran, anticipando así las áreas de intervención que debiesen seguir los/as tutores/as y principalmente conocer la perspectiva de la relación binomial a partir de los menores. Puedo concluir que el tercer ciclo fue en el que mejor me vinculé con las relaciones de binomios, con sus problemáticas y desarrollo, principalmente con los binomios de mi equipo.

En esta relación se requiere en todo momento la autorreflexión, el habitus adquirido pone en práctica todas las formas de interacción, es quizá un doble esfuerzo puesto que ya no se es tutor en el sentido estricto que implican las acciones del tutor como agente, el coordinador pone en práctica la orientación directiva y asesora simultáneamente al interactuar con los menores, su habitus reproduce la lógica del programa como campo, dado que además de cumplir las tareas administrativas reproduciendo los condicionamientos sociales, al mismo tiempo es un productor y generador de nuevas prácticas sociales dentro del espacio que el campo deja a la indeterminación para cambiar el orden de las cosas enfatizando la idea de Bourdieu de que "...el habitus es algo poderosamente generador" (1980: 34).

Ahora bien, si el coordinador no se involucra con los menores es probable que su experiencia en la vida cotidiana dentro del programa le excluya de la interacción, bien porque carece del gusto por la orientación o por decisión propia ya que la conformación del habitus para llegar a ser coordinador ya es plenamente consciente y comunicativa.

Recapitulación

Las relaciones que describo dentro del programa, no se limitan ni se suscriben sólo a estas, falta una descripción de las relaciones entre amigos/as, y también cabe la reflexión en las relaciones de género, es decir coordinadora-tutor, tutor-amiga, coordinadora-coordinadora, por mencionar algunas, ya que, muchas ocasiones el nivel de confianza y empatía que se genera en cada relación, en gran parte esta mediado por el género.⁸⁵

Si bien es cierto que, sin amigos dentro del programa, éste no tendría una población objetivo, también sin tutores el programa no tendría el método y vehículo para alcanzar dichos objetivos, finalmente sin la logística, planeación, organización y ejecución de actividades tampoco podría consolidarse el programa con sus objetivos. Es pertinente pensar que se trata de un sistema que vincula a todos los actores. Por lo tanto, la idea de que el corazón o motor del programa Peraj son los niños/as es falsa, y en contraste con la idea de tutoría como mero vehículo, la formación tutorial es parte del complemento de la formación académica considerando a los menores como receptores de dicha tutoría, en tanto la coordinación resulta ser el engranaje, el ensamble de las partes del programa que vinculan a todos los actores.

Consideraré que la descripción de las relaciones entre los actores del programa que parte de mi experiencia, son la forma de mostrar la intersubjetividad en la construcción de la realidad de la vida cotidiana en el programa Peraj y de las relaciones de dominación y exclusión que reproducen un capital cultural por medio de un habitus propio de proceso de formación tutorial.

⁸⁵ A lo largo de la investigación, fueron temas que surgieron como puntos de importancia, pero por la envergadura del análisis, consideré pertinente que quedasen pendientes para algún trabajo con perspectiva de género o con una metodología más definida desde la psicología.

Conclusiones generales

Al concluir mi etapa como tutor y coordinador a lo largo de 4 años de trabajo en el programa de servicio social tutorial UNAM Peraj “Adopta un amig@”, consideré que la construcción de la realidad social en Alfred Schütz y otros autores que abordan dicha construcción desde la fenomenología, era la mejor forma de comprender la construcción de las relaciones significativas entre los actores del programa. La construcción de relaciones intersubjetivas, permitieron tomar distancia de la subjetividad psicológica de los actores, pero no lograron integrar en la construcción de la realidad, las estructuras institucionales, como la conformación del servicio social y la formación tutorial, para esta tarea se recurrió al constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu y las categorías del mismo; habitus, campo, capital cultural, estructuración, dominación y disposición.

Sin tomar los conceptos de Bourdieu y Schütz como un constructo definido, ya que precisamente cada contexto histórico requiere un análisis propio, se construyó un mapa para guiar el desarrollo de la investigación.

Uno de los principales resultados en el primer capítulo, es que el programa Peraj queda inscrito en el campo de la educación, con sus características propias y dinámicas de reproducción. Los agentes que interactúan en dicho campo son: la UNAM como institución, y los actores participantes, coordinadores/as, tutores/as y niños/as.

Los agentes dentro de dicho campo, son los Tutores/as, coordinadores/as y niños/as, y están sometidos a cierta violencia simbólica que debe identificarse en cada relación entre los agentes. Cada agente tiene un habitus dentro del programa, y con ello se determina un orden jerárquico de estructuración estructurante, con los coordinadores/as en el nivel más alto, seguido de los tutores/as y finalmente los niños/as.

El primer capítulo es el abordaje metodológico con que se analizan los procesos descritos en los capítulos siguientes.

La configuración actual del servicio social como proceso de institucionalización y su asimilación en los alumnos que deciden participar como tutores y coordinadores del programa Peraj, ha mostrado que, aquel concepto originario de reciprocidad con la sociedad por sus aportaciones para una educación que permite una mayor movilidad social, se ha convertido en la idea de un mero trámite para la obtención de un título universitario.

Respecto a esta afirmación tenemos claros ejemplos dentro del programa Peraj, pasando por los estudiantes que únicamente realizan su servicio social debido al apoyo económico que se ofrece al pertenecer al programa, otros más que deciden trabajar con niños por la mal informada idea de que es sencillo, otros más que ven el beneficio de hacer el servicio social dentro del campus universitario y no tener que salir a otro lado, ni trasladarse, todo aquello que implique un gasto extra que deba ser cubierto por el tutor universitario. Sin embargo, el trabajo de día a día no deja lugar al desentendimiento de la relación binomial, se vuelve necesario relacionarse y es imposible no construir un lazo afectivo, aunque no siempre sea un lazo propositivo para ambos.

El servicio social se ha adaptado a las políticas económicas y políticas instruidas por las instituciones educativas, es decir cuando se adoptó el modelo económico neoliberal, de igual modo el servicio social se enfocó a dicho proceso, la vinculación de los profesionistas a la industria y al libre mercado era prioridad (Radrigán, 2001). Hablando en términos del nuevo siglo, cuando se adoptaron medidas para la evaluación de la calidad, de igual modo el servicio social se enfocó a sumar esfuerzos en esta tarea, es en este contexto que surge el programa Peraj, teniendo como uno de sus principales objetivos evitar el abandono y la deserción escolar.

El aparato que tenía la universidad construido alrededor del servicio social, encaminó sus esfuerzos a la tarea de vincular a los universitarios por medio del programa, con las generaciones de estudiantes de nivel básico para fomentar el compromiso de la universidad con el impulso a la educación nacional y para mejorar los resultados en los procesos de evaluación (Ruíz, 2012).

El libre comercio ha permeado con fuerza las decisiones públicas sobre la educación superior, principalmente en lo que se refiere a planes y programas de estudio y esto ha repercutido evidentemente, en la formación profesional, se apuesta al desarrollo global, en detrimento del desarrollo local. Las consecuencias de la adopción de dicho modelo económico fueron contradictorias con referencia al campo de la educación, por un lado, se pretendió que la educación superior tuviera una perspectiva del mercado global y lograra insertarse en él, y por otro, que el servicio social respondiera ante las consecuencias negativas respecto de los sectores de la población que quedaron al margen del acceso a la educación superior, esta contradicción se reproduce en el seno de la misma universidad.

Mientras se busca insertar en el mercado global a la mayoría de la matrícula universitaria, dicho mercado es el mismo que ha negado el acceso a la educación a los sectores más marginados y pobres en los países en desarrollo como es el caso de México. Esta contradicción es la que explica de mejor modo, el por qué los objetivos del programa Peraj no son suficientes, quedan rebasados, y en todo caso deben ser reformulados, ante la situación de la educación a nivel básico en el país, es decir son objetivos mal dimensionados y descontextualizados, fuera del alcance de lo que realmente puede incidir el servicio social tutorial universitario y de la realidad educativa y económica.

Sin pretender afirmar que los objetivos del programa no tienen una intención propositiva y de mejora, aún no se han mostrado resultados cuantitativos que demuestren la eficacia en el combate del abandono escolar, es decir, la correspondencia de niños que han participado en el programa y que actualmente continúan sus estudios. Por el contrario, sí se obtienen resultados en una escala por mucho menor, pero de incidencia emotiva y afectiva.

Las universidades públicas no quedan exentas de las exigencias y requerimientos de las políticas neoliberales, al contrario, en éstas se expresa la desvinculación de las necesidades sociales con el grado de especialización requerido para insertarse en el mercado de trabajo (Ruíz, 2012). El problema de la especialización de los universitarios se corresponde con las exigencias del mercado y principalmente con

las oportunidades de empleo, incluso en la investigación y la docencia. No es fortuito que durante los primeros años del funcionamiento del programa únicamente se aceptaban tutores de la carrera de pedagogía y trabajo social, no sólo porque su área de trabajo se desempeñaba muy bien con el proceso tutorial, principalmente porque se buscaba responder a la exigencia global de evaluación y calidad instruida durante el gobierno de Vicente Fox e implementada durante el periodo presidencial de Felipe Calderón. Nos encontramos aquí con una consecuencia de lo que anteriormente se ha mencionado, y aclaro que se trata de una consecuencia, ya que el individualismo y la competencia, devienen de la especialización, ya que cuanto más capacitado esté el universitario adquiere el nivel de especialización necesaria que le asegura un lugar en el mercado laboral.

El problema que acompaña la especialización en los universitarios y que conforma un abismo generacional, es el aislamiento al que están sometidos actualmente los niños. La interacción que los niños solían encontrar en su calle, unidad, colonia o barrio, con vecinos o con los amigos de la escuela se ha ido sustituyendo por el uso de las redes sociales virtuales, mismas que imposibilitan la interacción cara a cara y la construcción de espacios intersubjetivos.

La situación en los hogares de los menores resulta una suma de condicionantes que ponen en riesgo de abandono escolar a los menores, entre ellas diversos tipos de violencia, carencias económicas y que devienen en problemáticas de violencia tanto laboral como socio-afectivas a futuro. El abandono escolar es consecuencia de diversos contextos de violencia social y de género, pero también este abandono en sí, representa una forma de violencia simbólica que excluye a cada individuo de la integración social y afectiva que representa la convivencia escolar.

El concepto de deserción escolar que se integra como adecuación al contexto nacional en la implementación del programa Peraj en México, individualiza el proceso de abandono de la instrucción escolarizada, sin considerar el contexto político económico y social al que deben enfrentarse los menores y desde donde están desarrollándose, suprime las responsabilidades del Estado y de las

instituciones para propiciar el desarrollo integral de los niños siendo éstos, aun dependientes de la institución familiar, e instituciones educativas del país.

La “motivación escolar”⁸⁶, por el contrario, se puede entender como un conjunto de acciones que propician el cuidado y la atención del desarrollo escolar de los menores, horas adecuadas de estudio y recreación, socialización y cuidado del medio ambiente, etc. Todo aquello que implica el cuidado y desarrollo de la infancia. Precisamente no hay un término que se contraponga a la deserción que no se base en las acciones meramente individuales.

En el caso del programa Peraj, se parte de que los niños pueden ser atendidos por un tutor de cualquier carrera, mismo que puede transmitir su conocimiento y ser un ejemplo a seguir como motivante para continuar los estudios. Sin embargo, se requiere enfocar los esfuerzos en la capacitación ya que de ello dependerá que los conocimientos y habilidades adquiridas por los universitarios sean transmitidas de la mejor forma y con las herramientas adecuadas a los menores, en otros términos, una efectiva transmisión de capital cultural.

Cabe destacar que el servicio tutorial apela al conocimiento adquirido durante la trayectoria universitaria, pero también a lo largo de la vida como proceso de subjetividad, es por ello que se parte de la idea de que cualquier universitario podría ser tutor y que, desde su área de conocimiento aunado a las herramientas para poder transmitirlo, motive al niño o niña a interesarse en la ciencia, la cultura, el deporte, reforzando así los valores de solidaridad y reciprocidad.

El servicio social UNAM Peraj Adopta un amig@ ha padecido a pesar del esfuerzo realizado en cada ciclo a lo largo de más de 15 años, la falta de materiales didácticos y el espacio adecuado para la realización de actividades tanto escolares como recreativas, en el caso de Ciudad Universitaria los espacios se compensan por la cantidad de recintos que posee el campus, sin embargo, el aula de trabajo es muy pequeña para la demanda de tutores y amigos. Difícilmente las diferentes Facultades de estudios superiores pueden brindar la cantidad de recintos que tiene

⁸⁶ Propuesta conceptual propia derivada del análisis de las problemáticas en torno al abandono escolar.

Ciudad Universitaria, eh ahí la razón por la que varios prestadores de servicio social del programa prefieren realizar las actividades en dicho campus.

El proyecto piloto que inicia en 2003, surgió de la necesidad social de una educación de calidad y a modo de contribución desde la universidad para evitar la deserción escolar, sin embargo, son mínimos los esfuerzos, pero principalmente los logros que se obtengan, si se sigue esperando que los niños se acerquen a la universidad y no sea la universidad quien vaya hasta los lugares más alejados y marginados del país. A pesar del modo en que funciona el programa y por pequeña que sea la población beneficiada, los valores de solidaridad y reciprocidad son una constante del trabajo tutorial, mismos que se ven reflejados en los testimonios de quienes han pertenecido al mismo.

Una ventaja y al mismo tiempo debilidad del programa Peraj, es que las escuelas primarias que se atienden por cada IES en que se encuentra el programa, deben ser cercanas a al mismo para no afectar la economía de los padres y que asistir al programa no implique un gasto mayor incosteable para ellos.

La ventaja consiste en que los esfuerzos se centran en el desarrollo local, es decir, son escuelas públicas que presentan cierto nivel de marginación, hay niños que aun viviendo a menos de un kilómetro de la UNAM no conocen los recintos culturales, entonces no existe una conformación de habitus o la práctica de asistir a los mismos, en términos sociológicos podríamos decir que no existe un capital cultural que genere una expectativa en la educación en las familias de las escuelas atendidas por el programa, posibilitando que sean los universitarios quienes lleven a cabo la transferencia de capital cultural en el proceso tutorial.

La debilidad consiste en que difícilmente se puede llegar con este programa a las comunidades rurales del país, sólo un intento por parte del programa de servicio social comunitario llevó brigadas con excoordinadores a impulsar las actividades que se desarrollan en ciudad universitaria, pero en las comunidades rurales, tuvo un impacto positivo desafortunadamente la inseguridad en el país imposibilitó que se siguieran llevando a cabo las brigadas. Queda como experiencia para en un

futuro o con otras condiciones llevarlo a cabo y ampliar con ello a la población de niños y niñas atendida actualmente.

De cierto modo los objetivos del programa Peraj se legitiman ante la idea original del servicio social, aunque distan mucho de cambiar la realidad en el país y más aún de que las cifras de los beneficiados sean relevantes ante la necesidad de educación.

Con referencia a la transmisión de capital cultural en las relaciones dentro del programa, la orientación directiva y orientación asesora juegan un papel de suma importancia, es la gran diferencia entre tutores y coordinadores, ambos son tutores, pero de procesos diferentes. La acción tutorial en el contexto del programa Peraj, tiene una orientación directiva, prescriptiva, propia de edades y procesos iniciales, expresada en la relación binomial tutor-amigo. Por otro lado, tiene una orientación asesora que es propia de una edad más adulta y de procesos consolidados y elaborados, es decir, la relación entre coordinadores/as-tutores/as. Si bien el acompañamiento del coordinador para con el proceso de terminación de servicio social de cada universitario tienen mucho de directivo, dentro del programa Peraj es mayormente de orientación asesora

Ahora bien, si el espacio físico y social que se genera dentro del programa Peraj, es diferente al que podrían construir los niños en otro lugar, el acceso a la cultura tanto como las clases de regularización o alguna actividad deportiva, son accesibles únicamente para aquellos niños cuyos padres tienen las posibilidades económicas de hacerlo, partiendo de las expectativas derivadas de un mejor acceso a la educación y al trabajo, estos padres posibilitarán a sus hijos el consumo de productos culturales. La diferencia de capital cultural principal, tiene que ver con el hecho de que quienes se preparan en las aulas universitarias no provienen de los estratos sociales más pobres del país.

El principal problema al que se enfrenta la formación tutorial al vincular a los estudiantes con los sectores educativos más necesitados, es principalmente la identificación con la población atendida, dado que aquellos que logran ingresar al nivel superior difícilmente son los mismos que son atendidos en las escuelas

primarias, la mayoría de universitarios provienen de estratos sociales más altos y ello impide generar una homologación con las necesidades del sector atendido.

Pese a las diferencias entre los orígenes y estratos sociales entre los actores del servicio social UNAM Peraj, se vuelve prioritario que tutores/as y coordinadores/as realicen autocrítica como actores fundamentales de la práctica tutorial.

Parte de los objetivos del programa es acercar a los niños al conocimiento de formas distintas al sistema escolarizado, teniendo como base la tutoría como herramienta de aprendizaje, de convivencia y de confianza. Quizá la apuesta es muy grande si consideramos que el desarrollo de la tutoría en nuestro país se ha enfocado en otros sectores, sin embargo, con 15 años de trabajo el programa Peraj bien puede hacer un ejercicio de autocrítica sobre sus alcances, límites y cambios necesarios para adaptarse a las nuevas generaciones de niños y niñas.

Finalmente, a la luz de las relaciones de los actores en el programa según el tipo de orientación tutorial: directiva o asesora, la caracterización de las relaciones intersubjetivas y el entendimiento de las prácticas que reproducen la exclusión-inclusión dentro del mismo, se contribuye a la autocrítica desde la posición que cada agente ocupa en el campo de la educación.

Valernos de la autocrítica en la formación tutorial, expande las posibilidades no sólo del quehacer como estudiante y prestador de servicio social, sino como actor de la propia formación y de nuestra sociedad, cambiando la idea de que se debe retribuir, por la idea de que constantemente se está contribuyendo al cambio social.

La construcción intersubjetiva del mundo de la vida como primera instancia de la autocrítica, es la posibilidad y oportunidad de construir relaciones diferentes, de acompañar un proceso de aprendizaje mutuo, que las estructuras de dominación se han empeñado en arrebatarlos.

Referencias bibliográficas

Acosta López, Ma. del Rosario. (2009). "Hegel y el concepto "puro" de reconocimiento: la intersubjetividad como constitutiva de la subjetividad" en: Cely, Flor.; Dulca, William (eds.), *Intersubjetividad: Ensayos filosóficos sobre autoconciencia, sujeto y acción* (Bogotá: Centro editorial Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia), 17-44.

Álvarez, Ramiro J. (2014). "Acción tutorial y orientación: aceptación, compromiso, valores: una propuesta de estilo para la intervención de tutores y orientadores", Desclee de Brouwer. Bilbao.

Aristóteles. (1984). "Ethica Nicomachea", Oxford. Traducción Tricot (texto griego Editorial Oxford)

Arnaiz, P.; Sandarán, R. (1992). "La tutoria a l'ensayement secundari", Butlletí de Mestres, 231.

Artigot Ramos, Manuel. (1973) "La tutoría", Rio de Janeiro, CSIC Alma Mater.

ANUIES. (2001). "Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior", Serie Investigaciones. México: Col Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.

Bisquerra, R. (2002). "Orientación psicopedagógica para la prevención del desarrollo", Barcelona. Ed. Boixarue Universitaria.

Beltrán, J.; Suárez, J. (2003). "El quehacer tutorial. Guía de trabajo", Xalapa: Universidad Veracruzana

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1986). "La construcción social de la realidad", Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, Pierre.

(1997). "Capital cultural, Escuela y espacio social", Siglo XXI editores. México D.F. [Compilación y traducción: Isabel Jiménez]

- (2000, 2003). "El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad", Barcelona: Anagrama.
- (2000). "Esquisse d'une théorie de la pratique, Le Seuil", París.
- (1980). "Le sens pratique", Minuit, París. [Trad. Esp.: El sentido práctico, Madrid, Taurus, 1991. Traductor: Álvaro Pazas].
- (1982, 2002). "Lección sobre la lección", Barcelona: Anagrama.
- (2008). "Los usos sociales de la ciencia", Nueva Visión, Buenos Aires.
- (1980). "Questions de sociologie", Minuit, París. [Trad. Esp.: Cuestiones de sociología, Akal, Madrid, 2008. Traductor: Enrique Martín Criado].
- (1996). "Raisons pratiques", Seuil, coll. Points, París.
- (1992). "Réponses", Le Seuil, París.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant. (2001). "Las argucias de la razón imperialista", en Una invitación a la sociología reflexiva, Paidós, Buenos Aires.
- Boza, Ángel.; Salas, M. *et al.* (2001). #Ser profesor, ser tutor: orientación educativa para docentes", Huelva, España, Hergué Impresores.
- Calderón, H (1999). "La tutoría académica. Definición de conceptos fundamentales", México. UNAM
- Cambursano, Susana C. (2011). "Relación pedagógica en la universidad intersubjetividad y formación", Encuentro: Universidad Nacional de Catamarca. Córdoba, Argentina.
- Cely, Flor.; Dulca, William.; Editores. (2009). "Intersubjetividad: ensayos filosóficos sobre autoconciencia, sujeto y acción", Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencia Humanas, Departamento de Filosofía: Grupo de investigación relativismo y racionalidad. Bogotá, Colombia.
- Cepeda, Paola.; Quintanilla Pablo.; Mantilla Carla. (2014). "Cognición social y lenguaje: la intersubjetividad en la evolución de la especie y en el desarrollo del niño", Fondo editorial de la pontificia universidad católica de Perú. Lima, Perú.
- Criado, Enrique M. (2004). "De la reproducción al campo escolar", en Alonso, Luis E; Criado, Enrique M; Moreno, José L;. (2004) *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*. Madrid, Editorial Fundamentos. Colección CIENCIA, serie Política y Sociología, Vol. 279, p. 67-114

Cuadernos de pedagogía, 231. (1994). "Monográfico: La tutoría, cosa de todos", Department d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya del 24 de mayo de 1989*. Ordre 5/5/89

Durkheim, Emile. (1982). "Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia", La piqueta, Madrid.

Expósito, J. (2014). "La acción tutorial en la educación actual", Ed. Síntesis, Madrid, España.

Fernández Santillán, José. (1999). "Globalización y Estado nacional", Revista *Este País. Tendencias y opiniones*, núm. 104, México, noviembre, pp. 12/14.

Flores, O. (2004). "Tutoría académica: una experiencia con alumnos universitarios de psicología", UNAM. México

Gallego, Sofía. (2006). "El proceso histórico de la tutoría en la enseñanza". En: A Gallego, S. y Riart, J. (Coord.), *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas* (pg. 11-17). Barcelona: Octaedro

García Aretio, Lorenzo. (1986). "La educación superior a distancia. Análisis de su eficacia". Badajoz: UNED-Mérida.

García Correa, A. (1977). "La tutoría en los Institutos Nacionales de Bachillerato", en: Revista de Bachillerato, n°3. Madrid.

Giménez, Gilberto (1997). "La Sociología de Pierre Bourdieu", Instituto de Investigación Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Gramsci, Antonio. (1975). "Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno", Juan Pablos Editor, Obras, t. 1, México.

Grange, Juliette. (2011). "El habitus, de la filosofía a la sociología, ida y vuelta", en: Lescourret, Marie-Anne (Coord). Pierre Bourdieu. *Un filósofo de la sociología*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2011.

Guiner, A. (2008). "La tutoría y el tutor", Auroch, México

Heran, F. (1987). "La segunda naturaleza del habitus", *Revue française de sociologie*, vol. XXVIII.

Hernández Monserrat.; López Paulina.; Martínez Minerva.; Sánchez Brenda.; Velasco Karla.; Velázquez Joel.; Vértiz Desireé. Cols. (2015). "Manual del participante, ciclo 2015-2016", Manual inédito, DGOAE.

Hernández Monserrat.; López Paulina.; Martínez Minerva.; Sánchez Brenda.; Velasco Karla.; Velázquez Joel.; Vértiz Desireé. Cols. (2015). "Taller de capacitación para tutores", Manual inédito, DGOAE.

Hernández Rosete, Daniel (2000). "Cultura y vida cotidiana. Apuntes teóricos sobre la realidad como construcción social", *Sociológica*, Año 15, Núm. 43, Mayo-Agosto 2000, pág. 87-102.

Husserl, Edmund [1954] (1992). "Invitación a la fenomenología", en: Pollner, M. (1974). *Mundane Reasoning*, *Philosophy of Social Sciences*, Vol. 4, Núm.1, pág. 35-54. Paidós, Barcelona.

Jones, Arthur. (1961). "Principios de la orientación y asistencia personal al alumno", Eudeba, Buenos Aires.

Lázaro, A. y Asensi, J. (1987). "Manual de Orientación Escolar y Tutoría", Narcea, Madrid.

López Medialdea, Ana M. (2014). "Fundamentos, organización y planificación de la acción tutorial orientadora", IC Editorial. Antequera, Málaga.

Martínez, Ana T. (2007). "Pierre Bourdieu: Razones y lecciones de una práctica sociológica. Del estructuralismo genético a la sociología reflexiva", Ed Manantial, 1º edición, Buenos Aires.

Ministerio de educación. (2000). "Programa Adopta un Hermano", en: *Revista en Rodaje*, N° 278, página 6-10

Mungaray, Alejandro.; Ocegueda, J, Manuel.; Sánchez, Ma. Dolores. (2002). “Retos y perspectivas de la reciprocidad universitaria a través del servicio social en México”, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, Serie: Problemas educativos de México, México.

Planas, J. A. (2002). “La acción tutorial en un centro educativo”. En Bisquerra, R. (coord.). (2002). *Orientación psicopedagógica para la prevención del desarrollo*, Ed. Boixarue Universitaria. Barcelona

Radrigán, Juan. (2001). “Globalización, dominación y sentido común neoliberal”, Revista *Aportes*, número 16, Facultad de Economía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, Enero–abril, pp. 43/56.

Riart, Joan. (2006). “El tutor. ¿quién es?”, en: A Gallego, S. y Riart, J. (Coord.), *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*, Octaedro, Barcelona, pg. 27-39.

Rojas Soriano, Raúl. (2006). “Guía para realizar investigaciones sociales”, Instituto Politécnico Nacional y Plaza y Valdés. México.

Rodríguez, Yolanda. (1997). “Camino y rumbos del servicio social en México”, Universidad Iberoamericana, Universidad Intercontinental, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Ruíz del Castillo, Amparo. (2012). “Educación y neoliberalismo”, en: *Palabras pendientes*, Año 8, Número 11, noviembre, México.

Ruíz, Lugo, Ma. Lourdes. Coord. (2010). “El servicio social de la educación superior. Punto de articulación con el entorno”, ANUIES, Temas de hoy No 27, Serie: *Temas de Hoy en la Educación Superior*, México, 2010.

Rumble, G. y Keegan, D. (1982). “Distance teaching at university level”, en: Rumble, G.; Harry, K. *Distance Teaching Universities*. London: Croom Helm.

Sabaté, Jordi, (2006). "Conceptos y agentes de la orientación: estructura triádica", en: A Gallego, S. y Riart, J. (Coord.). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*, Octaedro, Barcelona. pg. 19-26.

Sampascual, G.; Navas, L.; Castrejón, Juan. L. (1999). "Funciones del orientador en primaria y secundaria", Alianza Editorial, España.

Schütz, Alfred.

(1972). "Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva", Paidós, Buenos Aires.

(1974). "El problema de la realidad social", Amorrortu Editores. Buenos Aires.

(1989). "La construcción significativa del mundo social", Paidós. Barcelona.

Schütz, Alfred y Luckmann, Thomas. (1973). "Las estructuras del mundo de la vida", Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Sendra I Juanpere, Elisenda. (2006). "El Plan de Acción Tutorial (PAT)", en: A Gallego, S. y Riart, J. (Coord.), *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*, Octaedro, Barcelona. pg. 41-52.

UNICEF: Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza. (2000). "Educación, Pobreza y Deserción Escolar", Programa Adopta un Hermano, pág. 73-76.

Villaseñor, Guillermo. (2003). "La función social de la educación superior. Lo que es y la que queremos que sea", Coyoacán, México D. F, Universidad Autónoma Metropolitana.

Weber, Max. (2001). "La ética protestante y el espíritu del capitalismo", Colofón, S. A., México.

Trabajos de titulación generados directamente con un tema del Programa Peraj.

Barrientos Álvarez, Verónica. (2015). *Propuesta de Taller del Desarrollo de Habilidades Sociales del Programa de Servicio Social "Adopta un Amigo"*. Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Cd. Universitaria, México.

Cortés Velásquez, Juan D. (2015). *Tutoría Programa Peraj Adopta un Amig@ 2011-2012*. Facultad de Psicología, Cd. Universitaria, México.

Cortez Morales, Viridiana. (2016). *Evaluación de la personalidad y socialización de los niños del Programa Peraj "Adopta un Amig@"*. Facultad de Psicología, Cd. Universitaria, México.

Flores Toledo, Adriana. (2016). *Diseño de un taller de lectura para el Programa de Servicio Social Tutorial UNAM-PERAJ "Adopta a un Amig@"*. Lengua y Literaturas Hispánicas, Facultad de Filosofía y Letras, Cd. Universitaria, México.

Franco Saldaña, Damaris A.; Hernández Parra, Daniela. (2018). *Evaluación del desarrollo de las habilidades para la vida a tutores pertenecientes al programa UNAM- Peraj "Adopta un amig@"*. Psicología, Facultad de Psicología, Cd. Universitaria, México

Galdamez Torija, Heriberto. (2008). *Sistema de apoyo para la captura y administración de la información del Programa del servicio social UNAM-Peraj*. Ingeniería en computación, Facultad de Ingeniería, Cd. Universitaria, México

Galván Cruz, América. (2017). *Informe de servicio social en el Programa Tutorial UNAM- Peraj Adopta un Amigo*. Cirujano Dentista, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. DGOAE, Cd. Universitaria, México

Garduño Granados, Angela Y. (2014). *Dejen que los niños se acerquen a la universidad: un amigo en ciudad universitaria (reportaje sobre el programa de*

servicio social Tutorial UNAM-Peraj "Adopta un Amig@"). Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Cd. Universitaria, México.

Monroy Sánchez, Alejandra B. (2014). *Capacitación y manejo de grupos para tutores del Programa de Servicio Social Tutorial UNAM-PERAJ "Adopta un Amigo"*. Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Cd. Universitaria, México.

Noguera Rivera, Margarita. (2008). *Aportaciones Pedagógicas al programa tutorial UNAM-PERAJ*. Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Cd. Universitaria, México

Sepúlveda Luna, Laura N. (2017). *Propuesta para formación y transformación psicopedagógica de tutores en el servicio social Peraj-Adopta un Amig@*. Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, México.

Soto De la Rosa Ingrid R. (2008). *Propuesta pedagógica: desarrollo de habilidades en los tutores del Programa de Servicio Social Tutorial UNAM-PERAJ Adopta un Amig@*. Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Cd. Universitaria, México.

Velasco Romero, Alma Y. (2009). *Programa UNAM-PERAJ Adopta un Amig@*. Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, México.

Referencias electrónicas.

ANUIES. (1987). Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios. México. [Fecha de consulta 29 de abril de 2019], disponible en:<
http://publicaciones.anuiés.mx/pdfs/revista/Revista69_S2A8ES.pdf>

Badillo, J. (2007, julio-diciembre). La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Reflexiones en torno al curso. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 5. [Fecha de consulta: 24 de abril 2019], disponible en: <**http://www.uv.mx/cpue/num5/practica/badillo_tutoria.htm**>

Concurso de buenas prácticas. (2002). "Adopta un hermano en Chile", *Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza, Programa Adopta un Hermano*. [Fecha

de consulta 19 de marzo de 2019], disponible en: <
<http://habitat.aq.upm.es/bpal/onu02/bp254.html>>

Coriat Benarroch, Moises.; Sanz Oro, Rafael. (2002) Orientación y tutoría Universitaria, en Curso experimental de tutoría y orientación. Universidad de Granada [Fecha de consulta 24 de abril de 2019], disponible en: <
https://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/TUTORIAS/orienta001.pdf>

Diario Oficial de la Federación (1945). LEY REGLAMENTARIA DEL ARTÍCULO 5o. CONSTITUCIONAL, RELATIVO AL EJERCICIO DE LAS PROFESIONES EN LA CIUDAD DE MÉXICO. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México, Última actualización 2018. [Fecha de consulta 11 de marzo de 2019], disponible en: <
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208_190118.pdf>

Ciudades para un Futuro más Sostenible (2019). Adopta un hermano en Chile. [Fecha de consulta: 19 de marzo de 2019], disponible en: <
<http://habitat.aq.upm.es/bpal/onu02/bp254.html>>

DGOSE. (2010). Manual de operación, Programa de servicio social tutorial UNAM-PERAJ adopta un amig@, Publicaciones DGOSE. [Fecha de consulta 16 de marzo del 2019], disponible en: <<
<http://132.248.47.219/ssocial/manuales/Manual-Peraj-2010.pdf>>>

Dirección General de Orientación y Atención Educativa, Subdirección de Servicio Social y Vinculación Laboral, Departamento de Programas Multidisciplinarios (2019). Programa UNAM PERAJ “Adopta un amig@”. México: UNAM. [Fecha de consulta: 23 de abril de 2019], disponible en: <
<http://www.dgoserver.unam.mx/portaldgose/servicio-social/htmls/index.html>>

Fresán Orozco, Magdalena.; Romo López, Alejandra. (2000). *Programas Institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. ANUIES, 163 pg, Serie

Investigaciones, 2ª. Edición corregida. [Fecha de consulta 24 de abril de 2019], disponible en:

<http://evirtual.uaslp.mx/FCQ/tutorias/Documentos%20compartidos/INTRODUCCION/PROGRAMAS%20INSTITUCIONALES%20DE%20TUTORIA_ANUIES.pdf>

García Aretio, Lorenzo. (1999). Historia de la educación a distancia. UNED- Madrid, España. [Fecha de consulta: 25 de abril de 2019], disponible en: **<<http://www.biblioteca.org.ar/libros/142131.pdf>>**

García Nieto, Narciso. (2001). La función tutorial en el ámbito educativo. Revista Padres y maestros, Editada por Universidad Pontificia Comillas. No. 342 [Fecha de consulta: 23 de abril de 2019], disponible en: **<<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/310/239>>** ISSN digital: 2255-1042

Informe Anual (2014-2015). Informe anual 2014-2015, Ciudad de México, Peraj México. [Fecha de consulta 30 de mayo de 2019], Recuperado de: **<https://peraj.org/informe_peraj_v07sept2016.pdf>**

Lázaro Martínez, Ángel J. (1997). La función tutorial en la formación docente. Revista Interuniv. Form. Prof. Editada por Universidad Complutense de Madrid. N°. 28 [Fecha de consulta 24 de abril de 2019], disponible en: **<<https://web.ua.es/es/ice/documentos/tutorial/material/ivjornada/la-funcion-tutorial.pdf>>** ISSN digital: 0213-8646

Péraj. Proyecto de tutoría (2019). Proyecto de Tutoría. [Fecha de consulta: 13 de febrero de 2019], disponible en:

<<http://www.perach.org.il/Perach2015/userdata/SendFile.asp?DBID=1&LNGID=2&GID=243>>

Ponce Ceballos, Salvador. Et al. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. Revista Páginas de Educación. Vol. 11, N°. 2. UNAM, México, pg. 215-235 [Fecha de consulta: 25 de abril de 2019],

disponible en: < <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v11n2/1688-7468-pe-11-02-215.pdf>> ISSN digital: 1688-7468

Presidencia de la República. Reglamento para la prestación del servicio social de los estudiantes de las instituciones de educación superior en la república mexicana. [Fecha de consulta: 30 de abril de 2019], disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/30453/Reglamento_para_la_prestacion_del_servicio_social_de_los_estudiantes.pdf>

Real Academia Española. [Fecha de consulta: 23 de abril de 2019], disponible en: <<http://lema.rae.es/drae/?val=tutor>>

Ruíz, Lugo, Ma. Lourdes. (2000). La extensión de la cultura y los servicios en las universidades públicas del país. Revista de la educación superior, N° 81, ANUIES, México. [Fecha de consulta: 13 de mayo de 2019], disponible en:

< http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista81_S1A1ES.pdf>

Secretaría de Gobernación. (2014). Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. México, Secretaría de Gobernación. [Fecha de consulta: 30 de abril de 2019], disponible en: <http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf>

Sarukhán, José. (2005). La tutoría en la enseñanza universitaria. Revista OMNIA. [Fecha de consulta 24 de abril de 2019], disponible en: <http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/13-14/02.pdf>

The Perach Tutorial Project (2019). The Perach Tutorial Project. [Fecha de consulta: 13 de febrero de 2019], disponible en: <<http://www.perach.org.il/The-Perach-Tutorial-Project>>

UNAM. (2019). *¿Quiénes somos?* Sistema Institucional de Tutoría [página web, fecha de consulta 25 de abril de 2019], disponible en: <<https://tutoria.unam.mx/acerca>>

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. [Fecha de consulta 29 de abril de 2019], disponible en:<<
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114729_spa>>

Anexo 1. Experiencia como tutor (2012-2013) y coordinador (2013-2016)

a) Experiencia como tutor (2012-2013)

¿Por qué elegí participar en el programa?

Elegí participar en este programa, primero porque considero que la edad de los niños con los que trabajamos, es la mejor en que un adulto puede incidir en su educación, y segundo porque me parece una buena forma de vincular la Universidad Pública con la sociedad que más temprano que tarde será parte de su comunidad.

A medida que me acerqué a pedir información a la dependencia me convencí cada vez más de la seriedad y responsabilidad que implicaba el servicio, posteriormente con las capacitaciones y al arrancar el trabajo, me di cuenta de que fue una de las buenas elecciones que tomé en la vida académica. Estoy convencido de que el trabajo que realicé con mi amiga Regina y en general con mi equipo, me deja una gran experiencia de trato humano y colaboración que no se aprende en las aulas de mi facultad.

Pocas veces se tiene la oportunidad de ser responsable de las emociones y sentimientos de un niño, y por ello me da mucho gusto y satisfacción haber construido una cariñosa relación con los niños, principalmente con mi amiga Regina. En este sentido, agradezco al programa la posibilidad de haber sido parte de este gran equipo de trabajo.

Importancia para la UNAM desde mi perspectiva como tutor

Me parece que formar una comunidad interesada en una educación pública, gratuita, humana y cooperativa, tendrá mejores resultados siempre y cuando la sociedad logre vincularse con sus instituciones educativas y viceversa, por ello mostrar la universidad a los niños, si bien no asegura que serán universitarios, si les crea una expectativa de crecimiento personal a la vez que les genera nuevas metas a desarrollar a corto, mediano y largo plazo. Con programas como este, la UNAM realiza un servicio social que se vincula directamente con los sujetos. La universidad deja de ser algo ajeno a las expectativas de la comunidad independientemente del extracto económico social de donde los niños provienen.

Importancia para los niños desde mi perspectiva como tutor

Les da la posibilidad de conocer la universidad desde la expectativa y experiencia de los universitarios a una temprana edad, generando con ello el sentimiento de pertenencia a una gran comunidad estudiantil. Además de sentirse apoyados académica y afectivamente por tutores, coordinadores y responsables del programa. Considerando, además, que los niños están en la edad en que necesitan otro tipo de apoyo que va más allá de los muros de las primarias y de los profesores, un apoyo que parte de la vinculación entre estudiantes que vemos en la educación una forma de conocer y actuar en el mundo para mejorarlo.

Plan de trabajo

Conocí a Regina el primero de octubre del 2012, en el día del empate, denominado así por ser el primer día en que trabajamos como binomio y en que nos presentamos.

Evaluación de los primeros encuentros con mi amiga:

Al ser la primera vez que trabajaría con una niña y conociendo los objetivos del programa, me permití conocer por principio a mi amiga Regina, sus aptitudes, debilidades, gustos e intereses. Después de conocernos inicié mi trabajo de planeación, dado que había observado lo siguiente:

- Regina era muy distraída en cualquier actividad que hacía, aun las que le

- gustaba hacer.
- Resolvía con facilidad problemas aritméticos y sabía plantear problemas matemáticos.
- Su lectura en voz alta carece de fluidez, es entrecortada y confunde algunas palabras, si en embargo tenía una gran capacidad de comprender las lecturas.
 - Le interesaban los animales y las plantas.
- Le gustaba mucho salir del aula y trabajar en otras áreas y espacios abiertos.
- Sentía presión por parte de su madre en cuestiones académicas, ya que Daniela, su mamá, trabaja en la misma escuela en donde ella estudia.
- Era muy sociable con los demás niños del programa y fácilmente se adaptó a las actividades.
 - Le gusta pintar.
- Se le dificulta hacer un esfuerzo extra en sus trabajos, cumple con lo que se le dice y nada más.
- Difícilmente expresa sus sentimientos, aunque le gusta ser el centro de atención.

Propuesta de trabajo con mi amiga

Pues no sabía por dónde comenzar, pero tenía la ventaja de que Regina platicaba mucho conmigo, entonces decidí enfocarme en pocas cosas, pero de forma muy puntual:

- Reforzaríamos la lectura en voz alta, con fábulas y cuentos cortos, y aprovechando sus capacidades de comprensión de lectura, pensaríamos la relación de nuestras lecturas con nuestra vida diaria.
- Realizar operaciones aritméticas básicas solo para repasar los conocimientos en clase.
- Organizarle actividades de pintura, aprendizaje de técnicas y conocimiento de diversos materiales empleados en dicho arte.
- Mostrarle la universidad desde los lugares en que se hace la investigación y el trabajo, independientemente de las salidas organizadas por los coordinadores.
- Trabajar en cuestiones de confianza a partir de pláticas constantes sobre lo que nos preocupa, y como nos gusta tratar y que nos traten.

Planeación por mes

Septiembre. Primer periodo de capacitación, previo al encuentro con los niños.

Octubre. Este mes nos sirvió para conocernos e iniciar nuestra relación. La primera actividad que realizamos fue conocer la biblioteca central, donde nos atendieron, mostraron y enseñaron a usar el servicio. También realizamos todos los preparativos de la ofrenda, actividad que nos ayudó mucho para compartir entre niño-tutor, pero también entre los demás amigos y tutores, aprovechamos estas fechas para hacer la vestimenta de una catrina.

Noviembre. Visitamos el frontón cerrado e hicimos una lectura sobre la historia de los juegos olímpicos, el propósito de la visita era mostrarles a las niñas un mural sobre los juegos olímpicos, pero al llegar al sitio nos enteramos de que habían borrado el mural.

Caminamos hacia el auditorio Antonio Caso y observamos los murales, posteriormente visitamos los que se encuentran en la facultad de medicina y finalmente caminamos hasta la estación del metro Copilco para ver sus murales. En las visitas resaltamos la importancia del muralismo en la universidad y la diversidad de los temas representados.

Ganamos el primer rally de matemáticas organizado por los coordinadores, esto creó un lazo de confianza entre los niños y tutores del equipo.

Diciembre. En este mes nos enfocamos en los trabajos organizados por el programa: la posada, pastorela y las piñatas. Pero también nos enfocamos en la resolución de operaciones aritméticas, trabajando con las demás niñas del equipo.

Enero. Al regresar de vacaciones partimos la tradicional rosca de reyes y días después hicimos un cohete impulsado por presión hidráulica.

Los niños leyeron el cuento de Francisco Hinojosa: "La peor señora del mundo" y se reflexionó de la lectura, el sentido de lo bueno y malo desde diferentes puntos de vista y Regina escribió un breve texto de lo que más le gustó del cuento.

Leímos varias fábulas y cuentos de Augusto Monterroso, de las cuales reflexionamos el sentido de las acciones de los personajes y las comparamos con nuestras vidas. Esta actividad en particular fue muy relevante para nuestra relación, ella pudo expresar varias situaciones incómodas que le ocurrían en su escuela al identificarse con los personajes de las fábulas, en particular me impresionó mucho la capacidad de relacionar su propia vida con las historias plasmadas en las fábulas.

Febrero. Aprendizaje de técnicas para pintar con acuarela (difuminado) y reconocimiento de colores primarios.

Visitamos el rancho de la UNAM en Topilejo.

Se realizó la semana de la salud, dirigida por estudiantes de la carrera de medicina y enfermería, quienes no participaron como tutores, sólo como colaboradores con el programa.

Para repasar los conocimientos adquiridos en la biblioteca central y sobre el muralismo, Regina junto con otras niñas y tutores del programa, organizamos una exposición a otros equipos de tutores, sobre la creación del edificio de la biblioteca central y el significado de los murales que lo componen.

Celebramos el 9º cumpleaños de Regina el 27 de este mes.

Marzo. Planeamos y realizamos con otros tutores, visitas enfocadas en conocer otras áreas de la Universidad, para tener contacto con los investigadores en sus áreas de trabajo. Visitamos el herpetario de la facultad de ciencias, donde recibimos una plática muy completa sobre la vida de los reptiles en México y el maltrato animal al que son expuestos. Regina pudo ver, tocar y aprender sobre la vida de los reptiles de diferentes áreas de nuestro país. También aprendió sobre el maltrato al que son expuestos al ser adquiridos como mascotas. Visitamos el taller de hidropónia en la facultad de Ciencias, donde nos mostraron las diferentes etapas de los cultivos hidropónicos y la necesidad de conocer de qué nos alimentamos. Aprendimos qué son y cómo nos pueden ayudar los cultivos hidropónicos en las ciudades, y conocimos diferentes etapas de su desarrollo.

Abril. Segundo periodo de capacitación a principios del mes.

Regina hizo varios escritos en los que explicó y dibujo sobre sus actividades de vacaciones. Realizamos talleres de ciencias y los talleres de caligrafía.

Asistimos al concierto de la Orquesta filarmónica de la UNAM “El niño y la música” con la obra “Pedro y el lobo”

Hicimos el disfraz de Catarina de Regina, para celebrar el día del niño; una falda hecha con tela pellón un resorte y adornada con figuras de pintura plástica.

Finalmente hicimos nuestra primera visita a la alberca universitaria.

Mayo. Rally de iniciación musical. Diferentes estaciones donde los niños conocieron la relación de las matemáticas y la música, la escala de notas mayores, las familias de los instrumentos, simbología y conceptos musicales.

Rally de apreciación artística. Diferentes actividades; fotografía, pintura, dibujo y grabado, donde los amig@s expresaron diversas ideas.

Se realizó el encuentro Peraj. Consiste en la convivencia de varias sedes del programa de las distintas Facultades de Estudios superiores. Se organizan juegos por estaciones durante dos horas los diversos equipos que se forman, rotan por las estaciones, después se toma un receso y nuevamente los equipos se reintegran a las actividades. Al final del día se toma una foto panorámica con todos los participantes.

Visitamos la estación de bomberos dentro de la Universidad.

Realizamos una visita a la biblioteca IBBY, dedicada solo para niños y adolescentes.

Junio. Visitamos la facultad de ciencias como parte de las actividades organizados por el programa, para conocer los laboratorios de física moderna; luz y sonido. Hicimos un escrito en el que Regina simuló ser profesionista y mayor de edad, por medio del cual ella motivaba a la pequeña Regina a continuar con sus estudios, este escrito lo acompañamos de una ilustración donde aplicamos diferentes técnicas de pintura.

Finalmente realizamos una actividad de despedida organizada por los coordinadores para dar cierre a nuestro trabajo del ciclo con nuestros amigos. Regina se despidió muy contenta, aunque no sin llorar un poco por saber que ya no nos veríamos.

Actividades realizadas como parte de mi plan de trabajo

Como lo mencioné anteriormente me enfoqué en pocas cosas, las que desde mi punto de vista nos ayudarían a relacionarnos, nos permitirían conocer la universidad y ayudaran académicamente en su desempeño escolar.

Salidas extraordinarias.

Después de convivir el primer mes de trabajo, decidí programar varias visitas dentro de la universidad de tal forma que Regina pudiese conocer el trabajo científico y la labor de investigación dentro del campus. En cada visita que realizamos nos informamos con lecturas de los lugares que conoceríamos, de este modo en estas visitas trabajamos lectura, comprensión del texto y expresión oral.

a) Visita a la biblioteca central.

La visita consistió en conocer la forma de utilizar el servicio de la biblioteca, su personal, el acervo, la construcción y los murales de la biblioteca. Posteriormente planeamos hacerles una visita guiada a dos equipos; amarillo y azul cielo (durante ese ciclo los equipo conformados por tutores y amig@s se diferenciaron por colores), para explicarles el significado de los murales de las fachadas de la biblioteca, el año en que se construyó el edificio, sobre Juan O´ Gorman y los horarios de visita.

b) Visita al frontón cerrado.

Recientemente habían transcurrido las olimpiadas, y por ello la visita consistió en conocer sobre la historia de esta celebración, algunos países que han sido sedes y la diversidad de deportes en los que se compite. Con esta visita iniciaríamos otras con la finalidad de conocer expresiones del muralismo en varios edificios del campus.

c) Visita a diversos murales en el campus.

Para conocer el trabajo realizado por varios muralistas en el campus, hicimos un recorrido desde el metro universidad, hasta la facultada de medicina, donde apreciamos los murales que lucen los edificios y los espacios abiertos.

d) Visita al herpetario en la facultad de ciencias.

Recibimos una plática muy completa sobre la vida de los reptiles en México y el maltrato animal al que son expuestos por parte de la Bióloga Mónica Salmerón. Regina pudo ver, tocar y aprender sobre la vida de los reptiles de diferentes áreas de nuestro país. También aprendió sobre el maltrato al que son expuestos al ser adquiridos como mascotas. Finalmente agradecemos a la bióloga su tiempo y atenciones.

e) Visita al taller de hidropónia en la facultad de ciencias.

Los encargados del taller, nos mostraron las diferentes etapas de los cultivos hidropónicos y la necesidad de conocer lo que nos alimenta. Aprendimos qué son y cómo nos pueden ayudar los cultivos hidropónicos en las ciudades, y conocimos diferentes etapas de su desarrollo. Finalmente nos proporcionaron un Kit de siembra de lechugas orgánicas, la solución para alimentarlas, las semillas, el recipiente de germinación y el vaso para trasplantarla.

f) Visita a la biblioteca BS-IBBY México.

Realizamos nuestra salida extraordinaria a la biblioteca BS-IBBY, creada por la fundación Alfredo Harp Helú, ubicada cerca de la estación del metro Mixcoac. Nos platicaron sobre la historia del sitio, que anteriormente había sido un orfanato de mujeres. Nos leyeron un cuento en voz alta y nos platicaron sobre el servicio que ofrece la biblioteca a niños y adolescentes.

g) Visita al jardín botánico.

Esta salida la planifiqué para que Regina conociera otras áreas de la universidad de las cuales los universitarios disfrutamos, muy particularmente es uno de mis lugares favoritos

dentro del campus, donde se puede tener tranquilidad y aprender muchas cosas sobre la diversidad de climas en México. Conocimos parte de la biodiversidad de nuestro país, el invernadero de orquídeas y la tienda de suvenires. Nos acompañó la mamá de Regina durante el recorrido.

Lecturas de comprensión y expresión oral

La mayoría de las lecturas fueron para complementar nuestras visitas, puesto que el eje de mi trabajo fueron las salidas. Algunos de los textos que leímos fueron los siguientes:

- a) Historia de los juegos olímpicos, México como sede en 1968.
- b) Lectura sobre el movimiento muralista en nuestro país.
- c) Lectura sobre el significado de los murales de la biblioteca central.
- d) Artículo sobre reptiles y anfibios de México.
- e) Artículo sobre los cultivos hidropónicos y su importancia en las ciudades.
- f) Lectura del libro “La oveja negra y demás fábulas” de Augusto Monterroso. Con la lectura de este texto, hicimos un ejercicio comparativo de nuestras vidas con la de los personajes de las fábulas.
- g) Diferentes textos propuestos por los coordinadores: “La noche de las tembladeras”, “El libro de las cochinas”, “La peor señora del mundo”, “La sirenita”.
- h) Lectura de fragmentos del libro “La isla del tesoro”.

Expresión escrita

De diversas actividades realizamos escritos, de nuestras visitas, de las actividades, de las lecturas y de nuestro diario vivir.

- a) Diferentes dictados de palabras que iniciaban con una vocal, con el propósito de corregir su ortografía.
- b) Escritos sobre lo que más nos agradó de las lecturas, las fábulas principalmente.
- c) Escritos sobre nuestras experiencias en las visitas que realizamos.
- d) Escrito sobre las actividades que realizamos durante las vacaciones.
- e) Escrito sobre lo que seremos en el futuro.
- f) Escribimos finales alternativos a las lecturas realizadas en los círculos de estudio.
- g) Hicimos un guión sobre su exposición del significado del muro norte de la biblioteca central.
- h) Escrito sobre la trama de los personajes del cuento que nos leyeron en la biblioteca IBBY.
- i) Escrito sobre la visita a la estación de bomberos en Ciudad Universitaria.

Técnicas para pintar

Realizamos varias técnicas para pintar con diversos materiales.

- a) Técnicas de difuminado y saturación de color.
- b) La mayoría de escritos que hicimos, estaban representados por una ilustración, es el caso de: las actividades de vacaciones, finales alternativos y el escrito de cómo nos vemos en el futuro.
- c) Combinación de colores primarios en el círculo cromático.

Fortalecimiento de confianza y autoestima

Varias sesiones las dedicamos a platicar sobre los sentimientos de Regina, en los diferentes espacios en que convive, la escuela, su casa, su familia, Peraj y en sus actividades extraescolares. Gracias a estas pláticas pude identificar las relaciones dañinas para Regina, así como sus intereses y preocupaciones con las personas a quienes les tiene afecto.

Debido a la dificultad con la que me enfrenté ante la relación Tutor-amiga, tuve que recurrir a preguntar constantemente sobre sus intereses y sentimientos, sin embargo, hubo momentos en que Regina me rebasó al platicarme cosas muy íntimas y sobre sus sentimientos.

Resultados

- Regina lee de forma más fluida y sin pausas.
- No ha dejado de ser distraída, sin embargo, ahora comparte aquellas cosas que le llaman su atención.
- Su comprensión de lectura ha mejorado dado que hace preguntas sobre lo que no entiende, para relacionar mejor las ideas y conceptos.
- Regina expresa sus sentimientos de forma grupal, algo que al inicio del programa solo lo hacía en mí presencia.
- Se ha despertado en mi amiga el gusto por practicar la pintura con diferentes técnicas.
- Regina aumentó su promedio y su nivel de participación en clase.
- Ya no se siente estresada por las tareas académicas y encontró en el programa un espacio para divertirse.
- Regina confía en nuestra relación, y se esfuerza en demostrar sus sentimientos.

Conclusiones de mi trabajo tutorial

Concreté el trabajo pendiente de propiciar la divulgación de la ciencia, ya que el programa me posibilitó planear y realizar visitas en diferentes áreas de la universidad. En este sentido agradezco la posibilidad de permitirnos a los tutores organizar y llevar a cabo nuestro plan de trabajo sin limitantes y ofrecernos el apoyo en cuestión de materiales.

Difícilmente hubiera encontrado una experiencia como esta en mi área de estudio, ya que la sociología no deja de ser una carrera teórica que limita las posibilidades prácticas y la experiencia del trabajo con niños. Puse en práctica las mínimas nociones pedagógicas aprendidas en mi carrera y aprendí que todo profesionalista debe tener las herramientas para generar un trato amable y cordial con nuestros semejantes aun cuando sean unos niños, principalmente si están en un proceso de aprendizaje. Convivir con Regina y con los niños me creó una dinámica a lo largo del año que me permitió concluir mi proceso de servicio social. Muchas ocasiones los niños amenizaron el estrés de la vida cotidiana.

Termino mi servicio con más de lo que esperaba cuando inicié; mi amiga Regina, la confianza y amistad de sus padres principalmente de Daniela su mamá, y de un sentimiento de satisfacción por saber que verdaderamente se pueden hacer muchas cosas en el servicio social y no solo sacar copias o archivar documentos.

Recomendaciones que hice al programa al concluir mi experiencia como tutor.

Recomendaciones de trabajo

Planear un taller de cultivos hidropónicos para los equipos, dado que el ciclo del programa tutorial permite un seguimiento que requiere poco tiempo de cada sesión por parte de tutores y amigos.

Más talleres relacionados con las artes; la pintura, escultura, actuación y la música. Talleres como estos posibilitan el desenvolvimiento de los menos sociables y canalizan el potencial de los más activos.

Relacionar los ámbitos de estudio de los tutores para lograr una integración de las actividades, esto es de lo más difícil pero no imposible en tanto que el trabajo en equipo no se contraponen a los intereses del programa.

Más actividades físicas para los amigos de forma organizada y no solo juegos de fútbol, de modo que se integren niños y niñas en diferentes deportes.

Recomendaciones al programa en general

Hacer un mejor seguimiento de los diversos escenarios de relaciones en el programa; niño-tutor, niño-tutora, niña-tutor, niña-tutora, ya que, desde mi experiencia ciertas relaciones requieren mayor atención que otras, dada la diferencia de edad y género.

Generar dinámicas que relacionen a los tutores de diferentes equipos sin perder de vista el trabajo en equipo y grupal. Me parece muy valioso permitirles a los tutores organizar sus propias visitas, siempre y cuando estén relacionadas con la vinculación y divulgación de la ciencia.

Proporcionar mayor información en talleres de ciencias. Propiciar una mayor relación entre actividades o seriación entre talleres, de forma que los niños pudiesen recapitular los conocimientos adquiridos en diferentes momentos del programa.

b) Experiencia como coordinador (2013-2016)

Esta etapa se divide en tres ciclos, los mismos en los que trabajé como coordinador del programa, 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016, cada ciclo tiene sus particularidades, sin embargo, hay algunas líneas comunes que decidí dar consecutividad desde el primer ciclo y también se comparten características comunes en las etapas de cada ciclo, de forma tal que, para la descripción de mi trabajo como coordinador, tomaré como base éstos ejes comunes y de ser necesario, en su momento explicaré brevemente como se desarrollaron algunos ciclos en particular.

¿Por qué decidí participar como coordinador?

Fueron varias las razones que me motivaron a participar en el proceso para ser candidato a coordinador, sin embargo, lo que más me ha sorprendido hasta ahora es que lo hiciera por 3 años consecutivos y a partir de ello surgiera mi tema de tesis.

El trabajo en equipos multidisciplinarios fue lo primero que llamó mi atención, liderar equipos de trabajo entre universitarios era un reto para mí en ese momento, ya que se me dificultaba generar esa relación, noté que con los padres y los niños me era muy sencillo hablar y dirigirme a ellos, pero con los universitarios había una barrera aún desconocida, puesto que sólo teníamos trato entre iguales siendo tutores, no había experimentado una relación de autoridad y desconocía las responsabilidades que ello conlleva. Afortunadamente sabía que el trabajo con los coordinadores era un reto que estaba dispuesto a realizar

Estas fueron las 5 razones que respondí en el cuestionario para ser candidato a coordinador, cabe mencionar que sólo lo respondí una vez, los siguientes dos ciclos únicamente acepté la invitación por parte de la coordinadora general, sin embargo, me parece que sería preciso que dicho cuestionario se respondiera cada que se inicia o repite un ciclo:

- Me gustaría aportar ideas para la realización de diferentes talleres.
- Por ser una pequeña parte de un trabajo colectivo, que a mi modo de ver relaciona a la comunidad con la universidad.
- Por seguir manteniendo el proyecto Peraj para la universidad y relacionar a otros universitarios con el trabajo con los niños.
- Poner a prueba y error la incidencia que pueden tener mis ideas socio-ambientales; parte de mi formación universitaria, en los niños y en los tutores a partir del trabajo en equipo.

Importancia para la UNAM como coordinador

Desde mi punto de vista a lo largo de todo el ciclo que me desempeñé como tutor, noté que Peraj en la DGOAE tenía una relevancia a nivel nacional, no sólo dentro de la UNAM, sino al liderar al programa desde sus inicios con el programa piloto, se trataba de un punto de partida desde la universidad hacia las instituciones de educación superior en el país, públicas y privadas.

El coordinador, ya no es un prestador de servicio social, esa etapa ha concluido, se trata de formar un equipo de trabajo que tiene objetivos y debe obtener resultados conforme a metas, y que además representa a un programa de la UNAM ante las demás instituciones de educación superior en el país.

Importancia como coordinador en el equipo de coordinación

No conociendo otro servicio social que se relacionara tan directamente con los niños me pareció pertinente forma parte del entramado institucional que sostiene al programa. Supe que, al pertenecer al equipo, tendría el estatus de becario, un nombramiento que comúnmente buscamos los universitarios que deseamos pertenecer a la academia y obtener méritos universitarios, sin embargo, el trabajo realizado me pareció noble y con pertinencia social dirigido a un sector carente de otras formas de aprendizaje, niños de las escuelas primarias, ya de por sí una población que ampliamente había analizado y discutido en clases de sociología de la educación.

Estas ideas no cambiaron durante mis tres ciclos de participación, se enriquecieron y también surgieron mis observaciones. La condición de becario llega a ser precaria y se requiere mayor formación en temas de comunicación, sensibilidad, inclusión, género y divulgación de la ciencia, entre muchos otros.

A lo largo de tres ciclos como coordinador, la estructura del equipo de coordinación se modificó a criterio de la coordinadora general, es decir; los equipos de trabajo se integraron de forma individual durante mi primer ciclo 2013-2014, en parejas durante mi segundo ciclo 2014-2015, y nuevamente de forma individual durante mi último ciclo 2015-2016. Esta forma de trabajo implicó mayores consensos y diferencias principalmente durante el segundo ciclo, ya que las decisiones debían tomarse entre ambos coordinadores.

La ventaja de trabajar sólo al frente de un equipo en la coordinación da la oportunidad de planificar a consideración propia las actividades y la pertinencia de las mismas según mis objetivos de trabajo, la desventaja fue que la exigencia de la carga de trabajo fue mayor al estar solo.

La ventaja de trabajar en pareja, se vio reflejada en una mejor distribución del trabajo, mayor integración y un adecuado seguimiento a las actividades de cada binomio, la desventaja fue la conciliación en la pertinencia al seguimiento del trabajo de los binomios por parte de cada coordinador, dado que desde nuestra perspectiva y subjetividad observábamos cosas diferentes, por consecuencia, priorizábamos lo que para cada quien era importante.

Importancia para los tutores como coordinador

Este salto, paso o cambio de tutor a coordinador que en principio fue lo que me interesaba conocer, resultó ser un paso nodal en la estructura y el sistema que representa el programa Peraj, por principio, tener un nivel de autoridad ante los universitarios tutores no implica ser autoritario, únicamente ejercer las responsabilidades que ello conlleva y, por el contrario, el coordinador es un factor de unidad y equidad que debe posibilitar la vinculación asertiva entre universitarios y binomios.

La coordinación, se trata de un equipo que respalda sus decisiones, por consiguiente, se asumen los errores y los aciertos en conjunto. Es el vínculo visible de la institución frente a los tutores, por consiguiente, el eje que impulsa y motiva en el día a día el trabajo tutorial.

Hay características que se vuelven necesarias para desempeñar un mejor trabajo como coordinadores, entre ellas el liderazgo, pero no necesariamente ser líderes en otros ámbitos de nuestra vida diaria, nos hace coordinadores líderes al frente del programa, he ahí la importancia de conocer el trabajo tutorial y la relación binomial a fondo para entender el tipo de líder que requiere el programa. Lo mismo ocurre con otras características de la personalidad como la empatía y asertividad, por ejemplo, ser empáticos no entra en conflicto con ser exigentes al momento de obtener resultados del trabajo de cada tutor y tutora, y ser asertivos nos permite detectar relaciones de binomios que no estén funcionando correctamente ya sea porque no hay confianza, porque no se está trabajando correctamente o simplemente porque las personalidades del niño(a) y tutor(a) no terminan de ser compatibles.

A lo largo de tres años de trabajo, comprendí que el coordinador llega a ser confidente, motivador, apoyo, consultor, escucha atenta, y en algunos casos una obstrucción en el trabajo de los tutores, es decir; hay tutores que durante todo el ciclo únicamente tienen por objetivo cumplir el servicio social sin construir una relación significativa (son los menores casos), en este caso el coordinador no dejará de ser una persona exigente y con autoridad, que buscará que el tutor(a) haga un mayor esfuerzo por ofrecer más y mejores actividades que permitan que el amig@ se vincule con entusiasmo al programa, por otro lado, hay tutores con personalidades muy distintas al coordinador que en su forma de trabajo logran vincularse con su amig@ y propician en todo momento el interés de éste por las actividades del programa, pero no logran una comunicación asertiva con su coordinador, en este caso el coordinador puede optar por saberse diferentes y tomar la distancia pertinente sin dejar de monitorear al tutor para permitirle realizar su trabajo, que bien puede ser excelente. En la mayoría de los casos el tutor se vuelve amigo del coordinador, y esto repercute en el mejor funcionamiento del programa, como un sistema, siempre y cuando ambos tengan presentes el rol de sus responsabilidades.

Importancia para los/as niños/as como coordinador

Durante los tres años de coordinación hubo diferencias muy marcadas en los niños que participaron en cada ciclo, esto se debió a que, durante las pláticas informativas con los directores y profesores de las escuelas seleccionadas, el equipo de coordinación logró incidir en la selección de los niños.

En el ciclo 2013-2014, el equipo de coordinación discutió ampliamente que los objetivos del programa no estaban siendo dirigidos a la población de niños que más lo necesitaban y por lo tanto era necesario hacer énfasis en las escuelas para que se invitara a participar a los niños con mayores problemáticas dentro de sus hogares, cuyas repercusiones recaían directamente en su desempeño escolar, esto propició que los niños seleccionados provinieran de sectores con alto grado de marginalidad, padres con bajos niveles de estudios, altos nivel de violencia familiar y bajo desempeño académico. Esta selección de niños por parte de las escuelas implicó un alto nivel de exigencia con respecto al trabajo tutorial, al seguimiento de los binomios. La mayoría de niños no conocían Ciudad Universitaria, aun viviendo a menos de un kilómetro de distancia, la mayoría tampoco habían asistido a cursos de verano, o recibido algún taller especial. Las problemáticas de violencia que vivían en sus hogares se reflejaba en su lenguaje y actitudes hacia los demás niños, en varias ocasiones algunos se agredieron verbalmente y practicaban el bullying hacia determinados niños y niñas en el transporte durante el trayecto de la escuela al programa.

Fue el ciclo más complicado que tuve, sin embargo, fue el que mayor satisfacción de me dejó dadas las características de los menores. Inclusive, desde mi punto de vista, han sido los binomios que más contacto han seguido teniendo ya que el trabajo fue de mayor cuidado y atención, teniendo como resultado mejores relaciones entre ellos, de respeto y armonía. Se requirió del trabajo en conjunto de los tutores de todos los equipos para propiciar en todo momento el mayor aprovechamiento de los niños, su integración y sobre todo mucha afectividad.

Durante el ciclo 2014-2015, las escuelas participantes seleccionaron a los niños con más altos promedios y con mejor rendimiento académico, si bien los problemas de violencia se redujeron, los niños de este ciclo padecían de mucho estrés ya que estaba sometidos a trabajar bajo presión para siempre obtener los mejores resultados en sus escuelas, esta situación interrumpía el trabajo de los binomios ya que los padres de los niños querían que los tutores dedicaran más horas al repaso de tareas de la escuela, sin embargo, se logró conciliar el apoyo académico con las actividades del programa, al concluir el ciclo Peraj fue para los menores un oasis de entretenimiento y un espacio de recreación.

El último periodo, 2015-2016, fue a mi parecer el más estable, ya que la población de niños que las escuelas primarias escogieron fue muy diversa, se puede decir que una combinación de los dos ciclos anteriores, ello propició que los tutores pudiesen enfocarse completamente al trabajo con sus amig@s y también en las actividades y talleres planificados por la coordinación, sin que se tuviese la presión de los padres y el cuidado continuo de los tutores por vigilar actitudes de violencia.

Plan de trabajo

Después de los periodos de capacitación a coordinadores y tutores, me enfoque conciliar el calendario de actividades del programa, con mi plan de trabajo.

El calendario de actividades del ciclo Peraj 2013-2014 quedó conformado del siguiente modo:

- Septiembre. Capacitación tutores.
Sesión capacitación, del 17 al 30 de septiembre.
- Octubre. Introducción a la universidad.
Visita a la exposición "Al encuentro del mañana", elaboración de carpetas, Taller Lectura, Escritura y Oratoria, Participación Mega-ofrenda.
- Noviembre. Actividades Culturales.
Sesión Manejo de Emociones, Círculos de matemáticas, Visita al CCU Función de cine.

- Diciembre. Tradiciones Navideñas.
Preparativos posada, Taller Lectura, Escritura y Oratoria, Círculos de matemáticas.
- Enero. Introducción a la computación.
Rosca de Reyes, Taller de Ciencias, Visita a Papalote Museo del Niño, Taller Lectura, Escritura y Oratoria, Visita CEIPSA – Topilejo, Círculo de matemáticas, Reunión Tutores del área de la salud preparación de semana de la salud.
- Febrero. Salud y autocuidado.
Atención Odontológica, Semana de la salud, Evaluación y seguimiento, Taller Lectura, Escritura y Oratoria, Círculos de matemáticas, Iniciación a la Ciencia, Iniciación artística. Aplicación y entrega de Bitácoras Intermedias.
- Marzo. Derechos de los niños y actividades cívicas.
Campaña IFE, Taller IFE, Presentación de Fac. de Odontología. Taller Lectura, Escritura y Oratoria, Círculos de matemáticas, Iniciación a la Ciencia, Iniciación artística.
- Abril. Actividades deportivas.
Taller Lectura, Escritura y Oratoria, Círculos de matemáticas, Iniciación a la Ciencia, Iniciación artística., Festejo Día del Niño, visita Alberca Universitaria.
- Mayo. Protección civil.
Visita Bomberos X circuito estadio CU, Taller Lectura, Escritura y Oratoria, Círculos de matemáticas, Iniciación a la Ciencia, Iniciación artística.
- Junio. Ciencias y medio ambiente.
Visita a Facultad de Ciencias, Taller Lectura, Escritura y Oratoria, Círculos de matemáticas, Iniciación a la Ciencia, Iniciación artística. Ceremonia de clausura, Convivio de clausura, Entrega de Carpeta de evidencias, Entrega Informe Final electrónico e impreso.

A este plan de trabajo, se agregó al mes de agosto la capacitación a los coordinadores y coordinadoras durante mi segundo y tercer ciclo.

Mi plan de trabajo durante los 3 ciclos

A partir de mi primera experiencia como coordinador decidí que seguiría la misma línea de trabajo los dos ciclos siguientes independientemente del tipo de población tanto de tutores como de amig@s. Teniendo como base dos ejes de trabajo:

- Puntos de intervención.
- Diseño de talleres organizados en conjunto con tutores(as) y dirigidos por ellos(as).

El primer eje de mi trabajo, consistió en enfocarme en dar seguimiento a 5 puntos de intervención que cada tutor(a) localizara en la relación con sus respectivos amig@s. Al finalizar el mes de octubre de cada ciclo, después de interactuar durante un mes, les solicité a cada tutor(a) que entregara un texto con al menos 5 puntos de intervención con referencia las problemáticas que pudieron detectar con su respectivo amig@, es decir, ellos debían seleccionar que áreas reforzar con sus amigos, ya sea en lo académico, rasgos de personalidad, cuestiones de salud física, emocionales, afectivas, etc. En dicho texto debían explicar lo que notaron y cómo pensaban hacer su intervención. Estos ejes serían los objetivos de todo su trabajo a lo largo del ciclo.

Para llevar a cabo el segundo eje de mi trabajo, e impulsar el trabajo multidisciplinario, les pedí a las y los tutores, que presentaran una propuesta de taller con enfoque a partir de su área de estudio o de algún conocimiento formativo que hayan adquirido en otros ámbitos de su vida diaria, es decir, música, teatro, danza, juegos, etc. El objetivo fue aterrizar ideas y conceptos de nuestras respectivas áreas de estudio y conocimientos de alguna disciplina

o práctica de la vida, pero con adaptación aplicada para los niños. El equipo de trabajo era diverso y me pareció la mejor forma de integrar tanto a los tutores como a los binomios, propiciar el interés del equipo en cada uno de sus integrantes.

La planificación de los talleres la hice en conjunto con cada tutor, considerando tiempos, materiales y espacios requeridos para su realización, principalmente la pertinencia. Realizamos las respectivas cartas descriptivas de cada taller. Esta entrega y planificación de talleres únicamente se llevó a cabo durante los dos primeros ciclos.

Durante el tercer ciclo la coordinadora general del programa me delego la responsabilidad de trabajar con estudiantes que no estaban haciendo servicio social, únicamente trabajaban como voluntarios en talleres y actividades que ellos mismos llegaron a proponer para realizarlos a lo largo del programa. A estos estudiantes se les denominó como: equipo de logística, dos de estos voluntarios sólo desempeñaron trabajo administrativo al frente de la promoción del programa y sus actividades por medio las redes sociales, una voluntaria se enfocó en talleres de meditación y yoga únicamente para los tutores, y una voluntaria más planificó talleres de integración con los niños para así desarrollar su tema de tesis. Debido a la asignación de estas tareas, únicamente pude repetir algunos talleres, sin embargo, el tiempo que anteriormente había requerido para desarrollar mi plan de trabajo ahora era tiempo completo para cada tutor con sus respectivos amigos.

Actividades realizadas durante los 3 ciclos de coordinación

Octubre. Talleres de interacción.

Estos talleres consistieron en sensibilizar a los tutores y amigos, para romper el hielo en la incipiente relación, se realizaron actividades para generar confianza entre ellos, por ejemplo: vendarse los ojos para ser guiados entre tutores y amig@s.

Noviembre. Puntos de intervención.

Después de un mes de interacción entre binomio, les solicité a cada tutor(a) la entrega de sus respectivos 5 puntos de intervención. Estos ejes serían los objetivos de todo su trabajo a lo largo del ciclo. Estos puntos los trabajé durante los 3 ciclos de coordinación.

Ciclo 2014-2015. Obra de teatro con títeres.

Como parte de las actividades planeadas para este segundo ciclo, propuse la representación de una obra de teatro que anteriormente había presentado en mi comunidad algunos años atrás, se trató de una obra con títeres que habla sobre la importancia de la festividad del día de muertos, tan común para los habitantes de la zona centro del país y otras regiones. Hice una adaptación al programa, para que amigos y tutores pudieran participar tanto en la realización de los títeres, así como en la representación de los personajes.

Diciembre. Planificación de talleres.

Con la entrega de las cartas descriptivas de los talleres, se procedió a la planificación en conjunto de los mismos, considerando tiempos, materiales y espacios requeridos para su realización, principalmente la pertinencia al momento de abordar las actividades con los menores.

Ciclo 2015-2016. Planificación y seguimiento de logística.

Como mencioné anteriormente, me fue delegada la responsabilidad de planificar las actividades de algunos estudiantes voluntarios, denominados: equipo de logística. Me tocó coordinar las actividades de los talleres de meditación propuestos por una estudiante de la carrera de Lengua y literatura dramática, y los talleres de integración con los niños propuestos por una tesista de la carrera de sociología.

Enero

Ciclo 2013-2014. Taller de odas y taller de cuerpo y significados.

Habiendo recibido las respectivas propuestas de cada tutor, se organizó un calendario para realizarlos, los dos primeros talleres fueron realizados por una alumna de la carrera de Lengua y literatura hispánica y por una Socióloga. El objetivo del primero fue que los niños conocieran las partes que conforman una oda y algunos autores representativos. El objetivo del segundo, fue darle significado a cada parte de nuestro cuerpo haciendo dibujos de nuestras respectivas siluetas, cómo vemos nuestro cuerpo y cómo vemos el cuerpo de las y los demás.

Ciclo 2014-2015. Taller amigos y amistad y taller de comunicación y lenguaje.

El primer taller consistió en que los amig@s conocieran lo que es la amistad y reflexionaran sobre la importancia de conservarla, mediante una discusión en equipos formados por los propios niños y niñas, fue impartido por trabajadoras sociales.

El taller de comunicación lo impartió un tutor de la carrera de Lengua y literatura hispánicas, consistió en Crear conciencia en los niños de Peraj sobre la importancia de la comunicación y del lenguaje. Así mismo, dar a conocer otro enfoque que rara vez se conoce fuera del análisis y creación literaria en el ámbito de las Letras.

Febrero

Ciclo 2013-2014. Taller de emociones y taller de capoeira.

El taller de emociones fue dirigido por una psicóloga y consistió en pensar en algunas de nuestras emociones más recurrentes y dibujarlas, tristeza, alegría, enojo, frustración, etc. Posteriormente explicarían tanto amigos y tutores, porque seleccionaron dicha emoción y lo que les agrada o desagrada de ello. Fue un taller muy conmovedor para todos los participantes, tutores y niños de este ciclo, dadas las condiciones sociales de procedencia de los niños, la mayoría expresó ira y tristeza. Esto permitió una conexión con las problemáticas no solo de los tutores con sus amigos, sino con los amigos de los demás tutores.

El siguiente taller lo realizó un alumno de la carrera de Lengua y literatura dramática, como parte de su formación profesional practicaba la capoeira y el taller consistió en activar físicamente a los binomios y en explicar la importancia de dicho deporte.

Ciclo 2014-2015. Talleres sobre obesidad infantil, lavado de manos y cepillado de dientes.

Los tres talleres fueron impartidos por estudiantes de la carrera de enfermería y se enfocaron dar charlas y enseñar las técnicas adecuadas para el cuidado personal y la prevención de enfermedades.

Marzo

Ciclo 2013-2014. Taller de velarias y taller de lógica con fósforos.

El taller de velarias lo realizó una estudiante de arquitectura, pero debido a la dificultad de utilizar los materiales necesarios y la falta de tiempo, se optó por hacerlo con palillos y agua con jabón, de forma tal que la tensión superficial del agua jabonosa pudiera tomar la forma de las estructuras de los palillos, utilizados pestos como los puntos de tensión.

El taller de lógica lo desarrolló una alumna de la carrera de psicología y consistió en colocar cierta cantidad de palillos de formas específicas de forma tal que, sólo realizando cierto número de movimientos, cada palillo debía coincidir con otros y formar otra figura específica.

Ciclo 2014-2105. Taller de convivencia e integración social y taller de derechos de los niños.

El primer taller se encaminó a una integración grupal, teniendo como punto de referencia el autoconocimiento hacia un reflejo de identidad con el otro (me conozco-me acepto y acepto al otro; una dinámica que ante hechos reflexivos con las propias experiencias de vida; propicia el respeto a un tercero, lograr entender al otro, aunque no logré identificarme con sus ideales por diferentes circunstancias, tabúes o educación que dependen mucho en la sociedad o lugar de residencia. Fue impartido por una tutora de la carrera de lengua y literatura dramática.

El taller de derechos de los niños lo impartió un estudiante de la carrera de derecho y consistió en mostrar los derechos humanos a los niños y partiendo de ello, mostrar algunos derechos básicos de los niños, como son el derecho a la vida, a la educación, la salud, la alimentación, entre otros.

Abril.

Ciclo 2013-2014. Taller de títeres bocones y taller de germinados

El taller de los títeres bocones estuvo a cargo de una estudiante de la carrera de Lengua y literatura dramática, cada binomio debía hacer sus propios títeres partiendo de la misma técnica y podrían adornarlos a su gusto, al concluir la hechura de los títeres, tendrían que hacer un pequeño guión y representarlo al equipo completo.

Como parte de mis propuestas que presenté al llenar mi cuestionario como coordinador, me propuse realizar un taller que vinculara a los binomios con el medio ambiente y la producción en casa de alimentos, esta propuesta la llevé a cabo desarrollando el taller de germinados el cual consistió en producir dicho alimento durante el mes de abril, dadas las condiciones del programa, la siembra de germinados se pudo realizar en una sesión y posteriormente se optó por darle seguimiento en casa con las instrucciones adecuadas, finalmente después de 15 días de germinación, los amigos y tutores llevaron a sesión el producto de la siembra, mismo que se preparó con sal y limón para comer en el aula, al obtener muy buenos resultados se convidó a los demás equipos del alimento.

Ciclo 2014-2015. Taller de integración, taller de ética ambiental y taller de germinados.

El primer taller lo desarrollaron tutoras de la carrera de psicología, consistió en que se conocieran a fondo amigos y tutores de los diferentes binomios mediante dinámicas de enseñanza-aprendizaje para lograr un mejor ambiente de convivencia. El segundo taller lo desarrolló una estudiante de la carrera de filosofía, el objetivo fue dar una definición lo más basta y completa posible de filosofía, posteriormente hacer lo mismo con una de sus derivaciones; la ética ambiental para comprender los valores que le fundamentan como: el amor, el deber y el respeto para/con el todo vivo.

Finalmente, el tercer taller consistió en repetir mi actividad del ciclo anterior para producir germinados, mostrar el procedimiento y la importancia de cultivar nuestro propio alimento, nuevamente el producto obtenido se compartió entre todos los participantes del programa.

Ciclo 2015-2016. Taller de germinados

Nuevamente se repitió el taller de germinados

Mayo

Ciclo 2013-2014. Taller de fanfic.

Este taller consistió en utilizar un recurso de la creación literaria donde a partir de historias de personajes ficticios ya inventados, se debía crear otra historia, que tuviese por escenario el programa y personajes del mismo, en este caso los niños debían elegir alguno de sus personajes favoritos y partiendo de ello inventar su propia historia. Fue pertinente realizarlo ya en la etapa de cierre del programa, porque nos percatamos coordinadores y tutores, que los niños conocían a tutores de otros equipos que ya habían afianzado relaciones con niños y niñas de otras escuelas, puesto que estaban representados en sus personajes y dentro de sus historias.

Ciclo 2014-2015. Taller de fanfic, taller de género y taller jugando a ser historiador.

El primer taller fue una repetición del taller impartido el ciclo anterior ya que la tutora que lo realizó ahora era mi compañera de trabajo en coordinación, dados los resultados obtenidos durante el ciclo anterior, decidimos volver a realizarlo.

El taller de género consistió en dar una explicación a los niños y tutores de los que son los roles y los estereotipos, hacer notar como una sociedad sigue los patrones establecidos y como esta situación afecta su desarrollo humano, comprender la diferencia entre sexo y género. Este taller surgió a raíz de ciertas dinámicas de violencia que notamos entre niñas y niños, debido a su sexo. El taller lo realizó una tutora de la carrera de trabajo social.

EL taller: jugando a ser historiador lo desarrolló una tutora de la carrera de historia y consistió en introducir a los niños y niñas a la historia. Partiendo de que los menores comienzan a aprender la historia de la mano de otras disciplinas o ciencias, siendo a veces métodos aburridos y obsoletos de aprendizaje, se recurrió a sus propias historias de vida para explicar el ¿por qué? Y para ¿para qué? De los acontecimientos.

Ciclo 2015-2016. Taller de fanfic.

Una vez más repetí el taller de fanfic con los binomios de mi tercer ciclo, con el objetivo de saber qué tanto se conocían entre todos los miembros del equipo.

Junio

Taller de despedida y desapego de los 3 ciclos.

Este taller se programó dentro del calendario de actividades del programa durante los 3 ciclos, pero la temática fue libre y a consideración de cada coordinador, según las necesidades de su equipo, únicamente se acordó entre coordinadores dejar claro en cada relación binomial que el término de las actividades no implicaba el fin de la relación.

Dada la relación profunda que se logró entre binomios y entre cada miembro del equipo a lo largo de los 3 ciclos, la despedida fue muy emotiva y a al mismo tiempo complicada. Este taller se enfocó en el cariño y respeto que implica toda relación de amistad, platicamos sobre todos los momentos que pasamos juntos como equipo y lo que nos gustaba de los talleres que nos dieron los tutores ya que sus respectivos amigos también participaron como instructores o ayudantes, finalmente se propició contacto físico con abrazos y agradecimientos.

Confianza y comunicación en el equipo de coordinación

Como todo grupo social, el equipo de coordinación no está exento de desencuentros, diferencias, complicidades, sentimientos y hasta cosmovisiones por parte de cada miembro. A lo largo de los 3 años que trabajé en tres equipos diferentes de coordinación, noté que, dejar de lado nuestras personalidades para perseguir los objetivos del programa, no es la mejor forma de llegar a ellos, se requiere de un trabajo de autoaprendizaje con los otros,

saber nuestros defectos y virtudes, conocer nuestra historia de vida, nuestros logros y metas por cumplir, incluso preferencias y gustos, porque de ello depende construir relaciones horizontales entre coordinadores y coordinadoras.

Al ser diferentes los equipos de coordinación de cada ciclo, nuevamente había que construir la relación de confianza partiendo de una comunicación asertiva, excepto con aquellos integrantes que repetían ciclo de trabajo, con quienes ya se había formado un vínculo mayor, y por la misma razón conocíamos nuestras formas de trabajo.

Durante el primer ciclo me fue difícil entablar una relación que no fuera únicamente de trabajo con los coordinadores que ya llevaban más de un ciclo, percibí un hermetismo respecto a su forma de trabajar, cada coordinador trabajaba con sus equipos sin relacionarse con los otros equipos. De modo contrario, con los coordinadores con quienes compartí el ciclo como tutor me sentí completamente identificado y logramos construir una relación más profunda incluso fuera de lo concerniente al trabajo, gracias a ello hubo la confianza tanto de aprobar o criticar nuestro trabajo en coordinación y las decisiones que tomamos.

El segundo ciclo sentí una responsabilidad mayor con todo el equipo de coordinación, ya que al repetir nuevamente como coordinador había que motivar al nuevo equipo, hacer sugerencias respecto a la pertinencia de la organización del trabajo y a la vez, me propuse estar abierto a las nuevas propuestas de trabajo. Es una responsabilidad que ya no está en algún manual, no es un acuerdo tácito o escrito, sin embargo, para generar comunicación asertiva y por consiguiente confianza en el nuevo equipo, ambas partes deben estar abiertas al diálogo. La energía y motivación del nuevo equipo de coordinación puede chocar con las formas de trabajo ya establecidas de los coordinadores que repiten ciclos, para evitar esta situación, o en todo caso, para lograr una mejor homologación entre nuevos y viejos coordinadores, el equipo de coordinación optamos por desarrollar la capacitación a los nuevos integrantes, y una parte fundamental de dicho proceso sería la convivencia constante a lo largo del ciclo.

A partir de este ciclo y de la planificación de la capacitación a los nuevos coordinadores, me surgió la idea de exponer el tema de la intersubjetividad como herramienta necesaria para entender los procesos de subjetivación, al inicio únicamente lo pensé para apoyar a los coordinadores en su proceso de homologación, pero después comprendí que podía llevarse a diferentes niveles dentro del propio programa.

Finalmente, en el tercer ciclo me sentí más reflexivo en torno a los problemas de comunicación asertiva y confianza, desde las relaciones entre los (as) niños(as), como entre los binomios, entre tutores(as), entre coordinadores(as) y tutores(as), entre coordinadores(as) y entre la coordinadora general y todos los participantes. Pensé al programa como un todo integrado lleno de mecanismos y relaciones que posibilitan e imposibilitan su funcionamiento. Independientemente de las jerarquías, había que desarrollar actitudes en todos los participantes de forma tal que la confianza y la comunicación asertiva fuesen los engranes de las relaciones.

Durante este ciclo, recordé aquella barrera que sentí por parte de la dinámica de trabajo de los viejos coordinadores y consideré que era posible acortar las distancias que aparenta la jerarquía dentro del programa. Para ello era necesario abordar los temas de subjetividad desde los coordinadores y los tutores en las respectivas capacitaciones, reconociendo los procesos de conformación de nuestra persona, estudios, lugar de origen, intereses, actitudes y aptitudes, para generar dinámicas de identificación con los otros. Específicamente en el equipo de coordinación me enfoqué en todo momento en propiciar

el interés por el trabajo de los compañeros(as) y el reconocimiento del mismo con el propósito de buscar puntos de encuentro y compartir las experiencias.

Resultados del trabajo en coordinación

Después de 3 años de trabajo dentro del equipo de coordinación en el programa Peraj, considero que el resultado más importante al interior de dicho equipo, fue la consolidación de equipos de trabajo basados en la comunicación, la convivencia y el apoyo mutuo. La implementación de las capacitaciones diseñadas por los propios coordinadores tanto para los equipos nuevos de coordinación, como para los tutores, es por un lado, la materialización y puesta en práctica de horas de discusión, debates y análisis por parte de los coordinadores y la coordinadora general, una parte fundamental del funcionamiento y ejecución del programa, y por otro lado, la forma de homologar objetiva y subjetivamente a todos aquellos tutores que quieran pertenecer al equipo de trabajo.

Los resultados con los tutores son, por un lado, la respectiva capacitación ya mencionada, diseñada y planificada por los coordinadores(as), la cual tiene el mismo sentido de homologación, pero a nivel tutorial respecto al trabajo realizado en los binomios, por otro lado el diseño de puntos de intervención me permitió dar seguimiento oportuno a las actividades que realizaron los tutores con sus amigos, hacer un mapeo general de la población de niños de cada equipo con que trabajé en los diferentes ciclos y finalmente diseñar actividades para los binomios que no fuesen ajenas a las problemáticas suscitadas y a los objetivos de sus planes de trabajo.

El diseño de talleres nos permitió adquirir conocimiento de las diferentes áreas de estudio de cada tutor universitario, incluyéndome como coordinador. A los tutores les permitió planificar y diseñar cartas descriptivas de las actividades dirigidas a los niños, tarea que comúnmente no es ajena para un estudiante de pedagogía, sin embargo, para los estudiantes que son de otras áreas de estudio, permite concretar alguna idea que les haya llamado la atención a partir de la formación académica.

Finalmente, los resultados con los amig@s, se ven reflejados desde la planificación, pero no hay que perder de vista que ellos son la base del trabajo, de la lectura general de la población de niños(as) que se obtiene de la selección realizada por las escuelas primarias y de la observación que cada tutor hace de sus respectivos amig@s en sus puntos de intervención, se deriva la forma de interacción de todos los participantes, independientemente del programa de actividades ya establecido.

El resultado más importante a nivel personal, fue identificar los procesos de subjetivación y la importancia de hacerlos explícitos, para propiciar la reflexión en torno a la importancia que cada actor del programa tiene en su funcionamiento, de no ser por los tres ciclos de trabajo, no hubiese podido analizar y reflexionar tan detalladamente dichos procesos, mismos que me motivaron a realizar mi trabajo de investigación para mi titulación.

Conclusiones del trabajo en coordinación

Para decir que Peraj es un servicio social multidisciplinario, no basta con permitir la integración al mismo de estudiantes de diversas carreras, se requieren mecanismos que nos vinculen con los conocimientos que cada estudiante ha adquirido en el transcurso de su carrera universitaria, los talleres diseñados por los tutores y coordinadores, posibilitan que los demás participantes del programa adquieran conocimientos ajenos a sus áreas de estudio en el caso de los tutores, y al tratarse de los niños, ellos(as) adquieren conocimientos diferentes a los establecidos en sus programas de estudios.

Para la UNAM, el servicio social en Peraj a diferencia de Peraj México, no se enfoca únicamente en el desarrollo de los niños, la formación tutorial ha pasado a formar parte de la formación académica. Y esta integración dependerá en mayor medida, de las herramientas y los mecanismos que permitan el mejor desempeño de cada tutor y coordinador del programa, considerando el proceso de aprendizaje como un proceso de subjetivación que deriva de la experiencia en todos los ámbitos de nuestra vida.

El liderazgo que ejercen los coordinadores es propio del programa, se construye dentro del mismo, es horizontal en tanto reconoce que todos los participantes del programa estamos en un proceso de aprendizaje y es directivo al dar sentido al aprendizaje compartido expresado en formación tutorial.

Durante 3 años de trabajo dentro del equipo de coordinación, aprendí a liderar equipos de trabajo multidisciplinario de la forma anteriormente descrita.

Después de mi primer año de trabajo, consolidamos por iniciativa del equipo de coordinación en turno, la planificación de las capacitaciones que anteriormente eran llevadas a cabo por invitados ajenos al programa, aunque no ajenos a las problemáticas de la educación y la infancia. Esta planificación nos hizo apropiarnos del proceso de aprendizaje necesario para homologar a los nuevos equipos de coordinación, en temas y problemáticas muy específicas del programa, de igual forma nos permitió empoderarnos como estudiantes capaces de llevar a cabo todo el proceso de capacitación de un servicio social tan relevante dentro de la universidad, desde el análisis de los temas, la planificación y la ejecución del mismo.

Sin embargo, si bien es cierto que la UNAM fue la institución pionera en la implementación del programa, poco ha invertido en la formación de los equipos de capacitación, lo mismo ocurre con los trabajos de investigación que pudieran surgir del programa, teniendo una población tan rica como los son universitarios jóvenes y niños, es decir; a pesar del esfuerzo y preparación de cada coordinador, tanto de su formación universitaria como de su formación como tutor del programa y de su integración al equipo de coordinación, se requieren especialistas que apoyen a los equipos de coordinación ya sea con talleres o seminarios dentro de la universidad, el programa requiere formar vínculos y compartir experiencias con otros proyectos afines al trabajo tutorial.

Finalmente, ser coordinador y becario no debe implicar no recibir un mejor salario y menos aún por la cantidad de responsabilidades que se adquieren al representar a la institución, por las horas que se invierten en la planificación de los trabajos, desde que se promueve el programa, durante su realización y al concluir el mismo. Si dejar de ser tutor para convertirse en coordinador es un paso que conlleva mayores responsabilidades, también es una oportunidad para dejar de ser estudiante e insertarnos en el mundo laboral, con horarios, delegación de tareas, horas extra y desde luego una remuneración justa.